

**ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ «ОДЕСЬКА АКАДЕМІЯ
НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»
Кафедра педагогіки та освітнього менеджменту**

**Кваліфікаційна робота
СИСТЕМА РОБОТИ ПЕДАГОГА ПО ВПРОВАДЖЕННЮ
ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ**

**SYSTEM OF TEACHER'S WORK ON INTRODUCTION OF INCLUSIVE
LEARNING IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION**

на здобуття ступеня вищої освіти «Магістр»

Виконала: здобувачка вищої освіти
другого (магістерського) рівня
спеціальності 011 Освітні, педагогічні
науки

Освітньо-професійної програми
«Педагогіка середньої освіти»

Шмелькова Олена Олександрівна

Науковий керівник: к. пед. н., доц.

Кузнєцова Неля Вікторівна

Рецензент: к. пед. н., доц. Нагорна Н.В.

Рекомендовано до захисту:
протокол засідання кафедри
педагогіки та освітнього менеджменту

№ від

Завідувач кафедри

_____ Р.В. Костенко

Захищено на засіданні ЕК

протокол № від

Оцінка _____ / ____ / _____

(за національною шкалою, шкалою ECTS, бали)

Голова ЕК

Одеса – 2021

АНОТАЦІЯ

Шмелькова О.О. Система роботи педагога по впровадженню інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти. Рукопис.

Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «Магістр» спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки», Освітньо-професійної програми «Педагогіка середньої освіти». КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» Одеса, 2021. Рукопис.

Кваліфікаційна робота присвячена актуальному питанню впровадженню інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти. В роботі проаналізовані сучасні підходи до здійснення інклюзивної освіти в світі, форми і методи роботи педагога в інклюзивному класі, теоретично обґрунтовано і емпірично досліджено систему роботи педагога по впровадженню інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти. Також визначені етапи впровадження інклюзивного навчання в закладі освіти, методичні рекомендації щодо цього процесу та модель роботи педагога в інклюзивному класі. В роботі також проаналізовано ставлення педагогів до інклюзивного навчання.

Ключові слова: інклюзивне навчання, заклади загальної середньої освіти, система роботи педагога.

ABSTRACT

Shmelkova O.O. The system of teacher's work on the implementation of inclusive education in general secondary education. Manuscript.

Qualification work for the degree of higher education "Master" specialty 011 "Educational, pedagogical sciences", Educational and professional program "Pedagogy of secondary education". KZVO "Odessa Academy of Continuing Education of the Odessa Regional Council" Odessa, 2021. Manuscript.

This work is devoted to the topical issue of the implementation of inclusive education in general secondary education. The paper analyzes modern approaches to inclusive education in the world, content, forms and methods of teacher work in an inclusive classroom, theoretically substantiated and empirically studied the system of teacher work on the implementation of inclusive education in general secondary education. The stages of implementation of inclusive education in an educational institution, methodical recommendations on this process and the model of work of a teacher in an inclusive classroom are also determined. The paper also analyzes the attitude of teachers to inclusive education.

Key words: inclusive education, institutions of general secondary education, the system of work of the teacher.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	9
1.1. Інклюзивне навчання як педагогічна проблема.....	9
1.2. Нормативно-правові засади організації роботи педагогів в класах з інклюзивним навчанням	15
1.3. Система роботи педагога в інклюзивному класі.....	18
Висновки до розділу 1.....	27
РОЗДІЛ 2. АНАЛІЗ ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	29
2.1. Організація і методи емпіричного дослідження.....	29
2.2. Етапи впровадження інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти (на прикладі закладу загальної середньої освіти № 7 міста Білгорода-Дністровського Одеської області).....	33
2.3. Ставлення педагогів до інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти.....	38
Висновки до розділу 2.....	52
РОЗДІЛ 3. НАПРЯМИ УДОСКОНАЛЕННЯ РОБОТИ ПЕДАГОГІВ ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСІВ	54
3.1. Рекомендації щодо форм і методів роботи педагога в класах з інклюзивним навчанням	54
3.2. Модель роботи педагога в інклюзивному класі	58
Висновки до розділу 3.....	83
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	61
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	68
ДОДАТКИ.....	75

ВСТУП

Актуальність теми дослідження обумовлена тим, що на рубежі ХХ-ХХІ ст. державами й урядами більшістю найрозвиненіших країн світу концепція інклюзивної освіти була названа одним з пріоритетних напрямів удосконалення світової освітньої системи і політики, покликаної сприяти ефективному просуванню антидискримінаційних заходів, підвищенню якості освіти для всіх дітей відповідно до широкого кола їх освітніх потреб в загальноосвітніх школах, включаючи мігрантів, дітей різного соціального статусу, обдарованих дітей та дітей з обмеженими можливостями здоров'я, що, в першу чергу, представляє особливий інтерес для даного дослідження.

Протягом тривалого часу в центрі численних зарубіжних і вітчизняних науково-педагогічних дискусій знаходяться проблеми пошуку ефективних шляхів практичної реалізації теоретичних засад інклюзії, які б могли сприяти досягненню глобальної мети інклюзивної освіти – створення інклюзивного суспільства як справді гуманістичного суспільства, фундаментальним базисом якого є інклюзивна культура.

Інклюзивна освіта як науково-дослідна і практична проблема актуальна і для України, так як вітчизняна освіта перебуває ще на самому початку цього шляху. Особливо гостро перед вітчизняною системою освіти, як і за кордоном, постає проблема реалізації інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я. У зв'язку з цим звернення до майже піввікового досвіду зарубіжних країн, його вивчення та критичний аналіз, розгляд можливості його використання з урахуванням специфіки вітчизняного контексту є своєчасним і значущим для української системи освіти.

Число дітей з обмеженими можливостями здоров'я збільшується з кожним роком як у всьому світі, так і в Україні в цілому. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я таких дітей налічується близько 1 мільйона, багато хто з цих дітей знаходяться в маргіналізованому положенні і

не навчаються в загальноосвітніх школах, що надзвичайно актуалізує проблему їх включення в систему загальної освіти.

Закон України «Про повну загальну середню освіту» вимагає забезпечення рівного доступу кожної дитини до якісної освіти.

Отже, вивчення системи роботи вчителів щодо впровадження інклюзивного навчання є не тільки питанням, яке викликає певний інтерес у академічної спільноти, це важливе питання в галузі реалізації державної освітньої політики стосовно забезпечення рівності прав.

Однак сучасні реалії такі, що, незважаючи на посилення державної політики щодо дітей з обмеженими можливостями здоров'я та проведення цілого ряду радикальних соціально-педагогічних заходів, а також організаційних заходів, трансформація суспільної свідомості в сторону прийняття даної категорії дітей як повноправних членів суспільства відбувається повільно під впливом стійких стереотипів поділу дітей за наявністю або відсутністю будь-якого порушення в їх розвитку і необхідності отримання ними освіти в рамках двох ізольованих освітніх систем: системи загальної і спеціальної освіти. Гуманістичний потенціал інклюзивної освіти, закладений в самій ідеї інклюзії, покликаний сприяти не тільки усуненню односторонніх поглядів на дітей з обмеженими можливостями здоров'я, які склалися в нашому національному менталітеті, але й стати провідним механізмом у створенні інклюзивного суспільства.

Проблеми в науковій розробці та практичній реалізації інклюзивного навчання визначили актуальність теми дослідження та необхідність пошуку рекомендацій щодо системи роботи педагога задля впровадження інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО).

Отже, актуальність, недостатня теоретична та методична розробленість проблеми, виявлені суперечності зумовили вибір теми даної роботи «Система роботи педагога по впровадженню інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти».

Об'єкт дослідження: інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти.

Предмет дослідження: зміст, форми і методи роботи педагога в інклюзивному класі.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати і емпірично дослідити систему роботи педагога по впровадженню інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти.

Завдання дослідження:

1. На основі аналізу наукової літератури з'ясувати підходи до визначення сутності, функцій і особливостей інклюзивного навчання.

2. Охарактеризувати нормативно-правові засади організації роботи педагогів в класах з інклюзивним навчанням в Україні.

3. Охарактеризувати форми і методи роботи педагога в інклюзивному класі.

4. Визначити етапи впровадження інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти (на прикладі закладу загальної середньої освіти № 7 міста Білгорода-Дністровського Одеської області).

5. Провести емпіричне дослідження ставлення педагогів до інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти.

6. Розробити рекомендації щодо форм і методів роботи педагога в інклюзивному класі.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, порівняння, систематизація, абстрагування; емпіричні – педагогічне спостереження, опитування (анкетування, бесіда, інтерв'ю); методи кількісної обробки даних.

База емпіричного дослідження: заклад загальної середньої освіти № 7 міста Білгорода-Дністровського Одеської області. У дослідженні взяли участь 45 педагогічних працівників вищевказаного закладу.

Теоретичне значення отриманих результатів полягає в розкритті теоретичних аспектів системи роботи педагогів в класах з інклюзивним навчанням закладів загальної середньої освіти.

Практичне значення отриманих результатів полягає у вивченні особливостей системи роботи педагогів в інклюзивних класах, розробці моделі роботи педагога щодо змісту, форм і методів роботи в інклюзивному класі. Теоретичний матеріал може бути використаний вчителями, класними керівниками, іншими педагогічними працівниками закладів загальної середньої освіти під час роботи в інклюзивних класах.

Апробація результатів дослідження. Основні положення дослідження були предметом обговорень на Першій обласній науково-практичній конференції «Архітектоніка освіти регіону: реалії, проблеми, стратегічний рух» (11 листопада 2021 р., м. Одеса).

Шмелькова Е. Диагностика и реабилитация детей с особыми образовательными потребностями в условиях школы (из опыта работы). *Восточное партнерство в сфере педагогических инноваций в инклюзивном образовании: материалы Международной научно-практической конференции в рамках Международного проекта TEMPUS «INOVEST»*, г. Кишинев, 6-10.07. 2015 г. С. 476-479.

Шмелькова Е. А. Шляхи впровадження інклюзивної освіти в умовах загальноосвітньої школи (з досвіду роботи). *Сучасна післядипломна освіта: традиції та інновації: матеріали V-ї Міжнародної науково-практичної конференції*, м. Київ, 25.11.2015 р. Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. С.115-119.

Шмелькова О. Інклюзивне навчання: рівні можливості для кожного. Інклюзивна освіта – надихаючі приклади зі школи. Досвід чеських та українських освітян /Заварова Н., Краснощок Т., Плохотнюк Н. та ін. Прага, 2020. С. 50-57.

Структура й обсяг роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів та висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (66 найменувань, з них 5 – іноземною мовою) і додатків. Загальний обсяг роботи – 81 сторінки, з них 63 сторінки основного тексту, 2 додатки на 7 сторінках. Робота містить 1 таблицю та 20 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Інклюзивне навчання як педагогічна проблема

Ускладнення глобалізаційного процесу, який, за суперечливими оцінками експертів, то затухає, то наростає з новою силою, однозначно призводить до зміни типів мислення і сприйняття спільних форм буття. Активні дискусії і обговорення можливостей поширення принципів міжкультурного діалогу і глобальної етики все більше зміщуються в бік визнання особливої ролі універсальї культури, що змінюють розуміння аксіологічних підстав для включення цих ідей в стратегії соціальної та культурної політики. Те, що сьогодні при дослідженні такої теми, як інклюзія, вже неможливо обмежитися яким-небудь одним, нехай навіть і дуже широким, аспектом, ігноруючи інші його складові, дозволяє нам припустити, що уявлення про інклюзії в масштабах глобалізованого світу так чи інакше набувають глобального характеру. Чи то освітня чи культурна політика, соціальна чи економічна, питання, пов'язані з соціальною рівновагою, солідарністю в суспільстві, як шляху до визнання рівних прав людей, незважаючи на їхню «несхожість» (не в останню чергу в силу духовних або фізичних особливостей розвитку), актуалізують вивчення цінностей інклюзії та інклюзивної освіти як особливого типу мислення, як універсальї культури.

Витоки багатьох сучасних дилем, зокрема системи освіти, пов'язані з соціальними, правовими і освітніми змінами, що відбувалися в суспільстві протягом всього їхнього розвитку. Проведений під час нашого дослідження аналіз зарубіжних і вітчизняних джерел показав, що виникнення педагогічного феномена «інклюзивна освіта» обумовлено, перш за все, трансформацією суспільної свідомості по відношенню до дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Як відомо, про благополуччя суспільства

можна судити по тому, як воно ставиться до дітей, людей похилого віку і людей з обмеженими можливостями здоров'я. В роботі М. Олівера і Ч. Барнеса «Інваліди та соціальна політика: від ексклюзії до інклюзії» [65] переконливо доводиться теза про те, що історичні факти є свідченням того, як за період майже двох століть в результаті безперервної боротьби прогресивно мислячих представників науки, культури, медицини, освіти з панівною в суспільстві ідеологією по відношенню до дітей з обмеженими можливостями здоров'я поступово змінювався вектор ставлення суспільства до них: повне неприйняття і навіть знищення – сегрегація – інтеграція – інклюзія. Дані процеси є спільними для більшості країн світу.

У зв'язку з цим слід зауважити, що зміни, які відбуваються в суспільстві в цілому, і, зокрема, в системі освіти, привели до створення системи спеціальних шкіл та спеціальної педагогіки, як окремого напрямку, орієнтованого на вивчення потреб учнів з ООП. Як зазначає В. Шнайдер, розширення системи спеціальних шкіл дозволило глибше вивчити порушення дітей з різними патологіями, але одночасно сприяло їх соціальній та освітній ізоляції [60].

Проведений аналіз даного періоду історії показав, що перші спроби навчання дітей з ООП були звернені до глухих, сліпих і розумово відсталих дітей. Практично відсутні історичні огляди, які відображають теоретичні та практичні дослідження з питання навчання інших категорій дітей, в деяких педагогічних дослідженнях цей процес представлений вибірково. В аналізованій період відомості про реалізацію ідеї спільного навчання дітей з ООП і здорових дітей також представлені обмежено, що, на наш погляд, багато в чому обумовлено тим, що дане навчання розглядалося як неефективне і недоцільне з позиції держави.

Таким чином, незважаючи на кардинальні зміни в громадській свідомості стосовно дітей з порушеннями в розумовому і фізичному розвитку, законодавчо закріплене право даної категорії дітей на загальну початкову освіту, на активну пропаганду провідних представників

благодійних організацій, філософів-просвітителів, прогресивних педагогів того часу, в суспільстві продовжувала домінувати ідея «сегрегації», яка зумовила розвиток системи спеціальних установ, формування яких було завершено за кордоном до початку ХХ століття. Однак принципово важливим є те, що в досліджуваний період відбувалося зародження ідеї інклюзії та спостерігалися перші виборчі спроби її реалізації.

Інтеграція в освіті розглядається як право вибору кожного учня місця, способу і мови навчання; для учнів з особливими освітніми потребами у разі їх вибору в якості місця навчання освітньої організації загального призначення – створення умов, адекватних за якістю спеціальних освітніх послуг можливостям спеціального (корекційного) освітнього закладу, і повне включення в освітній процес освітньої організації загального призначення – інклюзія. На думку українських дослідниць Н. Софій і Ю. Найди, для звичайних учнів освітня інтеграція або інклюзія означає свободу вибору форми навчання і забезпечення якості і темпу навчання, передбачених освітнім стандартом [50].

Інклюзивна освіта розглядається як включення в існуючу систему шкільної освіти (*regular schooling*), яка виступає в якості освітнього інституту, що широко використовує виключення учнів з ООП. На думку відомого американського вченого Р. Сли, відповіддю на виклики соціальної нерівності в освіті, повинна бути широка реформа, яка враховує складні і конфліктні відносини ідентичностей учнів і їх право на автономію і сепарацію і ставить під питання політику, в якій превалюють потреби інституцій і їх передбачуваності, а не права конкретних людей [62].

Не випадково, введення поняття інклюзивної освіти Саламанською декларацією осіб з особливими потребами (1994 р.) і прийняття Декларації ЮНЕСКО про культурне різноманіття (2001 р.) близькі за часом своєї появи: обидва ці документа висловлюють не просто визнання неоднорідності суспільства і його культури, а й зміну ставлення в суспільстві до цього різноманіття – усвідомлення його цінності, усвідомлення цінності відмінностей

між людьми. Одночасно практика виробництва в культурі образу Іншого і стигматизації на підставі відмінностей стала предметом ретельного дослідження.

Ідеологія інклюзії (що включає суспільство) сформувалася в результаті усвідомлення цінності людського різноманіття і відмінностей між людьми. Однак, як вважає українська дослідниця А. Колупаєва, на зміст поняття інклюзії зробив істотний вплив використаний при його формулюванні категоріальний апарат, який його прихильниками був названий «соціальною моделлю» інклюзії на відміну від колишнього підходу, позначеного ними як «індивідуальна модель» [35].

Політика інклюзії декларує необхідність зміни суспільства і його інститутів таким чином, щоб вони сприяли включенню будь-якого Іншого (людину іншої раси, віросповідання, культури, людини з обмеженими можливостями здоров'я). Причому передбачається така зміна інститутів, щоб це включення сприяло інтересам всіх членів суспільства, зростанню їх здатності до самостійного життя (включаючи осіб з ООП), забезпечення рівності їхніх прав та т.п.

В Україні, як і в багатьох інших країнах, що приєдналися до концепції інклюзивної освіти, проголошеної в Саламанській декларації, ідея інклюзії була сприйнята в уже сформованому вигляді, а не як одна зі сторін політичної дискусії в суспільстві. Цією обставиною зумовлена однобічність в сприйнятті цієї ідеї, що часто призводить до її нерозуміння та до непорозумінь, пов'язаних з цим нерозумінням. Найголовнішою проблемою, на думку американських дослідників Т. Лормана, Дж. Депплера і Д. Харві, на рівні сприйняття ідеї інклюзії є неухвага до теми тих меж інклюзії, які не нав'язуються ззовні суспільством, а висуваються самими учасниками процесу як їх вибір і прояв їх автономії [37].

Механічне перенесення навіть вдалих зарубіжних інтеграційних освітніх моделей в незмінні умови освітнього процесу закладів загальної середньої освіти нашої країни, робить розвиток вітчизняної інклюзивної

освіти неефективним. Тому і потрібно поглиблювати та корегувати теоретичні та практичні основи освітньої інтеграції та інклюзії.

В міжнародній практиці заміна терміну «інтегрована освіта» на більш актуальний та глибокий «інклюзивна освіта» означає і зміну змісту: від процесу по відношенню до дітей з вадами психофізичного розвитку до процесів, в основі яких знаходиться право на освіту.

Тобто, інклюзивна освіта логічно продовжує ідеї інтегративної освіти. На думку української авторки А. Колупаєвої, ці два терміни споріднені, але не рівнозначні через те, що характеризують різний ступінь включення дітей з вадами психофізичного розвитку в систему освіти [34]. На її думку, інклюзія – це процес реального включення всіх осіб, які мають труднощі у психофізичному розвитку, в активне життя суспільства [32]. Термін «включення» означає, що дитині з обмеженими можливостями надається право відвідувати заклад загальної середньої освіти, але для цього адаптується освітнє середовище, додатково надаються необхідні послуги, що приносить користь від навчання разом з однолітками, які не потребують особливих освітніх умов. Тобто, інклюзія – це приналежність до спільноти (друзів, однокласників, навчального закладу тощо), яка передбачає розкриття і розвиток кожної дитини за допомогою освітньої програми, яка відповідає здібностям учня. Як зазначається в «Дефектологічному словнику», інклюзія «полягає в адаптації системи до потреб дитини. Її кінцевою метою є підготовка осіб із порушеннями в розвитку до умов і стилю життя суспільства, в якому вони живуть» [15, с. 195]. А. Колупаєва вважає, що для досягнення успіху, інклюзія має враховувати потреби, спеціальні умови і підтримку, які необхідні і школярам, і педагогам [32].

«Інклюзивне навчання – це процес і результат включення (об'єднання) дітей з особливостями психофізичного розвитку та дітей, які не мають таких порушень, до навчання в одній групі загальноосвітнього закладу» [15, с. 194]).

В нашій роботі під інклюзивним навчанням ми будемо розуміти навчання, яке виключає будь-яку дискримінацію дитини, забезпечує однакове ставлення до усіх дітей, одночасно створюючи особливі умови для осіб, які потребують будь-якої підтримки та корекції психофізичного розвитку.

Проблемами інклюзивної освіти в Україні переймалися такі дослідники, як К. Бовкуш [7], А. Колупаєва [32, 33, 34, 35], І. Кузава [36], Ю. Найда[50], Н. Софій [50], М. Швед [56] та багато інших.

На сучасному етапі, як стверджує М. Швед, ідея освітньої інклюзії в Україні визначається науковцями і фахівцями-практиками як модель організації процесу спеціальної освіти в умовах закладу загальної середньої освіти [56].

Згідно наукових джерел та міжнародних документів, з огляду на освітні реформи в країні, інклюзивна освіта стає інноваційним рухом в освіті через те, що на думку багатьох дослідників вона є вищим рівнем інтеграційних процесів в освіті, які вимагають пристосування усіх закладів освіти, усієї освітньої філософії до потреб усіх дітей, з особливими освітніми потребами тощо.

Таким чином, за своєю сутністю інтеграція означає пристосування дитини до існуючої системи освіти, в той час як інклюзія передбачає пристосування системи освіти до потреб і можливостей кожної особистості, що є важливою передумовою отримання нею якісної освіти.

Отже, відмінність у підходах полягає у визнанні необхідності зміни суспільства з метою врахування та пристосування до індивідуальних потреб дітей з особливими освітніми потребами, а не їхню адаптацію до його вимог. На нашу думку, це дозволить оцінити та прокоментувати означені проблеми в цілому та намітити перспективи подальшого розвитку інклюзивної освіти у галузі загальної середньої освіти зокрема.

1.2. Нормативно-правові засади організації роботи педагогів в класах з інклюзивним навчанням

Розвиток інтеграційних процесів в українському суспільстві, сприйняття загальносвітових цінностей, прагнення інтеграції у європейську спільноту змінили світогляд громадян: зумовили сприйняття людини такою, як вона є, розуміння необхідності забезпечення людині суспільством таких умов, які сприяють її повноцінному життю, розвитку, успішної соціалізації, що передбачає включення людей з особливими освітніми потребами в якісне освітнє середовище.

Підґрунтям для розвитку нормативно-правових бази інклюзивної освіти в Україні стали міжнародно-правові акти.

Україна приєдналася до концепції щодо навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я, яка була представлена на Всесвітній конференції з освіти осіб з особливими потребами. Ця подія відбулася за підтримки ЮНЕСКО в іспанському місті Саламанка у червні 1994 року. За її підсумками були прийняті наступні документи: Саламанська декларація та Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами [49]. Ці документи стали основою політики в галузі освіти та практичної освітньої діяльності 92-х держав, які брали участь у конференції.

У Саламанській декларації зазначені положення щодо унікальності кожної дитини, необхідності розбудови системи освіти та розроблення навчальних програм для задоволення потреб і особливостей кожної дитини.

Декларація зазначила, що звичайні школи мають створити умови для навчання осіб з особливими освітніми потребами, використовуючи такі педагогічні методи, які задовольняють ці потреби. Акцентувалося, що інклюзивна орієнтація звичайних шкіл є найефективнішим засобом протистояння настроям дискримінації, сприяє реалізації ідеї інклюзивного суспільства та забезпечує усіх навчанням.

У зверненні до урядів підкреслювався пріоритет освітнього реформування з метою охоплення навчанням всіх дітей у звичайних школах, крім випадків, коли вчинити інакше не можна; визнати інклюзивну освіту на законодавчому рівні; підтримувати та заохочувати обмін досвідом з тими країнами, що вже запровадили інклюзивне навчання як систему; залучення батьків, громад, громадських організацій осіб з неповносправністю до процесів планування та прийняття рішень, щодо задоволення особливих освітніх потреб; розробляти стратегії діагностування та визначення особливих потреб у дітей; розробляти наукові, теоретичні, методичні аспекти інклюзивного навчання; приділяти увагу підготовці педагогічних працівників до роботи в системі інклюзивної освіти.

Наприкінці підкреслювалось, що «Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами» як нове ставлення щодо освіти зазначених осіб потребує адаптації задля відповідності місцевим умовам і потребам. Доповнення нових підходів національними, регіональними, місцевими планами дій підвищить їх ефективність в прагненні суспільства зробити освіту доступною для всіх.

Розроблення національного освітнього законодавства з урахуванням інклюзивного навчання свідчить про виконання вимог міжнародних нормативно-правових документів, ратифікованих Україною.

Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» визнає як необхідну умову успішного соціального інтегрування дитини з обмеженими можливостями здоров'я наявність психолого-педагогічного супроводу, необхідність соціального, педагогічного й психологічного патронажу за місцем проживання.

В офіційних документах на рівні постанов Кабінету Міністрів України та державних програм визнається необхідність інтегрування дітей з особливими освітніми потребами. На рівний доступ до якісної освіти шляхом інтегрування дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір вказується в Доктрині освіти (2001 р.).

Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, затверджена Постановою Кабміну України № 1545 від 12.10.2000 р., серед загальних формулювань містить положення, що «замість ізольованого інтернатного виховання дітей-інвалідів повинно прийти інтегроване навчання й виховання», в «напрямах реабілітації» передбачає «перебування дитини-інваліда в дитячому колективі без ізоляції від суспільства (як це відбувається в закритих інтернатних установах), в умовах звичайного середовища» та про «поступове інтегрування дітей-інвалідів до дитячих дошкільних закладів і загальноосвітніх шкіл». Проголошено пріоритет збереження сім'ї на відміну від влаштування дитини в інтернатний заклад, пріоритет «інтегрування до учнівського колективу» над домашньою формою індивідуального навчання.

Нині відбуваються рішучі зміни в освітній політиці стосовно дітей з особливими потребами. Активна робота проводиться над доопрацюванням основних освітніх законів, зокрема в закон «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» введені поняття стосовно інклюзивного навчання, Кабінетом Міністрів України затверджено «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872) з 01 січня 2022 р. набирає чинності новий порядок організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 р. № 957.

Аналіз законодавчих та нормативно-правових актів свідчить про максимальне залучення держави до системного вирішення проблем сучасної освітньої політики України щодо навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку, але механізми реалізації цього процесу ще активно відпрацьовуються.

Останніми роками Міністерство освіти і науки України дало певне роз'яснення щодо навчання дітей з ментальними порушеннями. Відповідно до Державного стандарту були визначені нові підходи до організації освіти дітей з ООП: інклюзивне та інтегроване навчання; формування життєвої

компетентності у дітей з розумовою відсталістю як умови їх соціальної інтеграції, здатності застосовувати здобуті знання і вміння у практичній життєдіяльності.

Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку до загальноосвітнього простору України, є одним з напрямів гуманізації освіти. «Державоцентристська» освітня система, головною метою якої визначалося формування особистості за певними еталонами й підпорядкування особистісних інтересів державним з жорсткою регламентацією навчального процесу, замінена «дитиноцентристською» системою освіти, в якій переважає орієнтація на інтереси дитини та задоволення її потреб.

Важливими умовами складання «дитиноцентристської» системи є забезпечення можливості вибору освітнього закладу та навчальної програми відповідно до індивідуальних особливостей дитини; стимулювання досягнень і здобутків дітей у різних сферах діяльності; забезпечення соціального захисту та педагогічної підтримки дітей і т. ін.

Отже, одним з пріоритетних напрямів розвитку освіти в Україні стала соціально зорієнтована модель навчання дітей з ООП. Зміни в законодавстві, удосконалення та розвиток нормативно-правових засад свідчить про запровадження інклюзивного навчання на всіх рівнях.

1.3. Система роботи педагога в інклюзивному класі

Ухвалення концепції інклюзивної освіти як одного з пріоритетних напрямків вдосконалення педагогічної системи в усьому світі стало потужним поштовхом до пошуку ефективних шляхів реалізації теоретичних основ даної концепції в практику загальноосвітніх закладів. Аналіз зарубіжних досліджень з метою вивчення досвіду впровадження інклюзивної освіти дітей з ООП показав, що відсутність єдиного науково обґрунтованого підходу до реалізації даного процесу, глибоко укорінена в ряді країн ідея про переважаючу роль спеціальної освіти в навчанні і вихованні таких дітей,

неузгодженість в інтерпретації терміну «особливі освітні потреби», недостатньо вивчені і розроблені питання, пов'язані зі змінами організаційної структури як системи освіти в цілому, так і шкіл, зокрема, зумовили виникнення цілого ряду бар'єрів на шляху до впровадження даного процесу в загальноосвітніх школах. У той же час об'єктивна необхідність в подоланні даних бар'єрів з'явилася, на наш погляд, стимулюючим фактором до посилення відкритого діалогу та співпраці між країнами в пошуку і розробці єдиної орієнтовної платформи – педагогічних стратегій, покликаних забезпечити ефективність реалізації теоретичних підстав концепції інклюзивної освіти в реальний педагогічний процес в системі загальної освіти.

Вітчизняні дослідники І. Кузава [36] та М. Швед [56] відзначають, що, незважаючи на те, що більшість педагогів ставляться до ідеї інклюзивної освіти ДООП в цілому позитивно, однією з типових позицій педагогів по відношенню до них є надання спеціальної підтримки і здійснення турботи про них. Пріоритетна роль в процесі інклюзивного навчання учні даної категорії відводиться саме системі спеціальної освіти, здатної забезпечити найкращим чином їх соціальну інтеграцію в освітню систему і соціум.

Спеціальні педагоги, фахівці беруть активну участь в освітньому процесі: активна позиція в урочній та позакласній діяльності, є членами команди супроводу дітей з ООП, проводять індивідуальні та групові корекційно-розвиткові заняття з учнями з ООП, надають підтримку педагогам загальної освіти в практичній діяльності, проводять велику просвітницьку роботу зі здоровими дітьми інклюзивного класу, сприяють створенню взаємодії між навчальним закладом і батьками.

Необхідність спеціальної підтримки педагогам і учням виявляється коригуючими педагогами-експертами, працівниками інклюзивно-ресурсних центрів. Завданням спеціального педагога є інформування педагога загальної освіти про специфіку роботи з даними дітьми та допомоги в розробці відповідних методів навчання і проектуванні індивідуальних освітніх

програм. Індивідуальна підтримка дитини з обмеженими можливостями здоров'я виявляється не систематично, головним чином у випадках тимчасово виникаючих труднощів в процесі навчання. Незважаючи на те, що дані фахівці є в основному зовнішніми консультантами, саме вони надають рекомендації педагогічним працівникам щодо здійснення процесу інклюзивного навчання даних дітей.

Аналіз показав, що часто на практиці педагоги загальної освіти відчувають труднощі в процесі реалізації спільного навчання дітей, що багато в чому обумовлює підвищення тривожних станів, як у самих педагогів, так і в батьків даних дітей в доцільності і ефективного процесу інклюзивної освіти.

Мета інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами – сприяти розвитку особистості, підвищення здібностей і соціальних умінь даних дітей, забезпечити їх продуктивну підготовку до життя і прийняття їх в соціальному розвитку суспільства на рівних умовах, що регламентовано законом.

На основі аналізу зарубіжних джерел і вивчення вітчизняного досвіду впровадження інклюзивної освіти в закладі загальної середньої освіти можна стверджувати, що система роботи педагога в інклюзивному класі має характеризуватися такими рисами:

- інклюзивний клас відрізняє особлива атмосфера домашньої обстановки і комфорту, яка створюється не тільки матеріально-технічним забезпеченням, але більшою мірою позитивним настроєм педагогічних працівників і готовністю підтримати кожную дитину;

- система ідентифікації ДООП є високо розробленою і спрямована на розпізнавання широкого спектра різноманіття всіх дітей з метою створення адекватних умов для розвитку всіх дітей відповідно до їх освітніх потреб;

- гармонійна і ефективна співпраця педагогів спеціальної і загальної освіти;

- наявність внутрішньої системи здійснення процесу інклюзивної освіти – узгодженої діяльності всіх працюючих в такому класі педагогічних працівників, спеціальних робітників та допоміжного персоналу;
- ефективна система співпраці між іншими класами, школами, установами, які реалізують процес інклюзивної освіти;
- використання системи диференційованих методів, засобів і форм роботи дітей;
- високопрофесійна команда педагогів та їх помічників.

Ми вважаємо, що для успішної інклюзії вирішальним є питання забезпечення додаткової підтримки інклюзивним класам. Мета підтримки полягає в усуненні наявних перешкод, що заважають підвищенню рівня включення в освітній процес всіх учнів, учнів з ООП тощо, отриманням всіма учнями досвіду успішного навчання. Максимальна участь дітей з особливими потребами у житті школи сприяє покращенню результатів навчання цих учнів, сприяє створенню доброзичливої шкільної атмосфери в цілому.

Однією з найважливіших характеристик педагогічної команди, яка працює в інклюзивному класі, є професійне співробітництво (співпраця). Така співпраця є результатом задоволення потреби у взаємодії та передбачає організацію взаємозалежних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності.

Партнерська взаємодія із спеціальними педагогами та працівниками команди супроводу створює для вчителів інклюзивного класу основу для кращого розуміння сильних та слабких сторін своїх учнів, у тому числі й учнів з особливими освітніми потребами, надає їм можливість обрати найбільш ефективні стратегії роботи з учнями на уроках.

Професійна співпраця передбачає взаємодію вчителя та асистента вчителя з іншими фахівцями в галузі спеціальної педагогіки і спеціальної психології, які володіють знаннями щодо особливостей розвитку, навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, спеціальними методами і формами роботи з ними.

Взаємодія педагогів інклюзивних класів закладів загальної середньої освіти і фахівців спеціальної освіти здійснюється у двох основних напрямках: надання підтримки фахівцями спеціальної освіти в організації та здійсненні освітнього процесу (розроблення індивідуальної програми розвитку для дитини з ООП) та забезпечення психолого-педагогічного, корекційно-розвивального супроводу дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Перший напрям професійної співпраці передбачає підтримку педагога, тоді як другий напрям співпраці – безпосередню роботу фахівців з дітьми з ООП. Особливості забезпечення корекційної складової навчально-виховного процесу та психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання визначені у Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Проте, відсутність або невідповідність кількості фахівців у загальноосвітніх навчальних закладах – логопедів, практичних психологів та ін. обсягам роботи, не дає можливості в повністю забезпечувати цей важливий аспект підтримки дітей з ООП.

Основними цілями професійної співпраці може бути покращення навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами, надання їм додаткової підтримки у закладі загальної середньої освіти, покращення робочих стосунків між членами команди, професійний розвиток та інші. Покращення навчальних досягнень учнів досягається кількома чинниками. Один із чинників – це підвищення ефективності роботи педагогів завдяки взаємодії з корекційними педагогами, батьками.

Наступний чинник – це надання додаткової корекційно-розвивальної складової, що забезпечується іншими фахівцями – логопедом, реабілітологом та ін. Додаткова підтримка може надаватися у вигляді додаткових занять, які проводять вчитель чи асистент вчителя. Усе це загалом сприяє поліпшенню соціального-емоційного стану дитини та її навчальних досягнень.

Іншими важливими цілями професійної співпраці є покращення робочих стосунків між членами команди та їх професійний розвиток.

Переваги співпраці між педагогами інклюзивного навчального закладу та спеціальними педагогами (чи іншими фахівцями) полягають в тому, що знання і досвід спеціальних педагогів є джерелом підтримки для педагогів закладів загальної середньої освіти та батьків учнів з ООП. Спеціальні педагоги отримують можливість працювати з учнем у звичному для нього середовищі і спостерігати застосування набутих учнем навичок. Перевагами співпраці для учня є те, що він може одразу застосовувати навички, які він засвоїв із спеціальним педагогом у навчальному середовищі.

Робота в команді означає і певні виклики. Одним із таких викликів є правильне розуміння членами команди ролі спеціальних педагогів. Часто вчителі беззастережно сприймають пропозиції спеціальних педагогів; у процесі розроблення і реалізації індивідуальної навчальної програми розглядають їх, не як корисний ресурс, а як експертів. Утім, у міру того, як вчителі загальноосвітніх класів починають краще розуміти роль спеціальних педагогів та інших фахівців у процесі інклюзивного навчання, вони можуть суттєво покращити свою роботу і підтримувати добрі робочі стосунки з численними фахівцями, а також забезпечувати кращу підтримку учням з особливими освітніми потребами.

Брак часу – ще один виклик на шляху створення ефективної партнерської взаємодії, на що вказують багаточисленні дослідники (М. Кохран-Сміт, С. Литл, Т. Коркоран, та ін.). Професійна співпраця для спільного планування вимагає додаткового часу, що не завжди передбачено у роботі педагогів [55].

Чинниками, що забезпечують ефективність співпраці, є підтримка з боку адміністрації, спілкування між учасниками команди, спільне бачення, спільні цілі та почуття причетності, спільна відповідальність, чіткість ролей, індивідуальність і компетентність членів команди, розвиток команди.

Отже, реалізація узгодженої співпраці між усіма суб'єктами даного процесу, заснована на гармонійному діалозі, системі ціннісних орієнтацій, взаємоповазі, прийнятті спільної відповідальності за результати даного

процесу, передбачає формування і розвиток інклюзивної культури в системі загальноосвітніх шкіл, покликаної стати основою для просування політики і практики в області інклюзивної освіти дітей з ООП в системі освіти і суспільстві в цілому.

Іншим важливим чинником ефективної роботи педагога в інклюзивному класі є наявність певної інклюзивної культури, як в класі, так і в школі в цілому.

Аналіз наукових джерел дозволив нам з'ясувати, що багато вчених дотримуються тієї точки зору, згідно з якою між інклюзивною культурою школи і інклюзивною освітою учнів з ООП існує кореляційна залежність. На думку таких дослідників, як Н. Софій, Ю. Найда [50], М. Фулан [55], В. Чомба [64], М. Олівер та Ч. Барнс [65] інклюзивна культура школи це:

- філософія, згідно з якою цінності, знання про інклюзивну освіту, відповідальність прийняті і розділені між всіма учасниками процесу;
- частина загальної шкільної культури, яка спрямована на забезпечення підтримки спільних цінностей інклюзії, високий рівень якої в цілому сприяє підвищенню ефективності процесу інклюзивної освіти (Н. Софій, Ю. Найда [50]);
- унікальний мікроклімат довіри, який сприяє розвитку взаємодії сім'ї і школи, що дозволяє уникнути ситуацій конфлікту і нанесення потенційної шкоди кожному учаснику процесу (В. Чомба [64]);
- особлива інклюзивна атмосфера, в якій впроваджуються модифікації, адаптовані до потреб певної школи і органічно вплетені в її загальну структуру, а також де педагогічним працівникам надано можливість отримання різноманітної підтримки, як з боку адміністрації, так і з боку інших педагогів, що дозволяє знизити ризик виникнення багатьох протиріч (М. Фулан [55]);
- фундаментальна основа для створення культури інклюзивного суспільства, в якому різноманіття потреб вітається, підтримується, акумулюється суспільством, забезпечуючи можливість досягнення високих

результатів у відповідності з цілями інклюзивної освіти і забезпечується збереженням, прийняттям, співпрацею і стимулюванням безперервного вдосконалення педагогічної спільноти і суспільства в цілому (М. Олівер та Ч.Барнс [65]).

Сучасні педагоги переконані в тому, що інклюзивна культура школи є показником загальної культури школи, яка сприяє створенню безпечного співтовариства (адміністрація, педагоги, співробітники школи, батьки / опікуни, учні), яке приймає і розділяє цінності один одного, в якому стимулюється співробітництво, розвиток кожної дитини і його досягнення, інклюзивні цінності приймаються і поділяються кожним учасником інклюзивної освіти та є базою для створення і проведення інклюзивної політики і практики в школі.

Таким чином, створення інклюзивної культури в інклюзивному класі і школі в цілому має велике значення для реалізації інклюзивної освіти, яка є показником рівня загальної культури школи, сприяє створенню інклюзивного суспільства, що приймає і розділяє цінності один одного, і проведення єдиної інклюзивної політики. Основою такого співтовариства є широка і узгоджена професійна співпраця між усіма учасниками даного процесу, спрямована на стимулювання розвитку кожної дитини і її досягнень.

Створення особливої атмосфери довіри передбачає реалізацію педагогами інклюзивного класу системи взаємопов'язаних принципів, комплексна реалізація яких покликана забезпечити цілісність процесу інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі:

– принцип прийняття ідеї інклюзивної освіти як основи для активного просування новаторських рішень, спрямованих на максимальне включення і участь дітей з особливими освітніми потребами в цілісний навчальний процес і викорінення будь-яких форм маргіналізації по відношенню до цієї категорії дітей і їх ексклюзії;

– принцип розширення і взаємозбагачення взаємин, який припускає посилення уваги до професійної співпраці та співробітництва педагогів, міждисциплінарних фахівців, батьків і представників громадських організацій та відомств і стимулювання розвитку атмосфери взаємної довіри і поваги один до одного з метою усунення можливих розбіжностей в роботі і пошуку найбільш ефективних рішень;

– принцип доступності, реалізація якого передбачає зацікавлену і ефективну взаємодію педагога інклюзивного класу з усіма учасниками педагогічного процесу, заснованого на відкритому діалозі, і тісну співпрацю у різних сферах діяльності інклюзивного класу;

– принцип рефлексії означає планування і розробку науково обґрунтованих педагогічних підходів, заснованих на комплексній оцінці і аналізі інформації, яка надана педагогами, батьками, членами різних громадських організацій і відомств; вжиття заходів, що сприяють генерування нових смислів в педагогічному процесі, який відбувається в інклюзивному класі;

– принцип відкритого професійного співробітництва, покликаний забезпечити узгодженість в діях усіх учасників процесу інклюзивної освіти в процесі спільного планування діяльності та навчання дітей;

– принцип інтенціональності полягає в прийнятті усіма членами педагогічного колективу системи базових цінностей, переконань і відносин з метою створення інклюзивної культури в інклюзивному класі і в школі в цілому.

Реалізація ідеї інклюзії як однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти не означає згортання існуючої диференційованої системи спеціальної освіти. Ефективне інтегрування можливе лише в умовах постійного удосконалення систем загальної та спеціальної освіти, ліквідації наявних кордонів між ними.

Висновки до розділу 1

На основі аналізу стану досліджуваної проблеми у світовій та вітчизняній літературі нами було зроблене теоретичне узагальнення проблеми інклюзії та інклюзивного навчання.

Були визначені та охарактеризовані соціальні та психолого-педагогічні передумови, особливості розвитку, сучасний стан і тенденції розвитку інклюзивного навчання в Україні. Було з'ясовано, що у сучасній педагогіці розвиваються значущі постулати та ідеї про те, що в основі будь-якого успіху повинна лежати гуманістична узгодженість цінностей і цілей.

Соціальні умови і умови освіти повинні бути спрямовані на те, щоб буття людини з обмеженими можливостями стало максимально самостійним, незалежним, а сама людина, займаючи активну і відповідальну життєву позицію – рівноправним членом суспільства, реалізуючи себе в цьому суспільстві. Саме це визначає сучасні підходи до формування цілей і змісту інклюзивного навчання.

Під інклюзивною навчанням ми розуміємо навчання, яке виключає будь-яку дискримінацію дитини, забезпечує однакове ставлення до усіх дітей, одночасно створюючи особливі умови для осіб, які потребують будь-якої підтримки та корекції психофізичного розвитку.

Реалізація ідеї інклюзії як однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти не означає згортання існуючої диференційованої системи спеціальної освіти. Ефективне інтегрування можливе лише в умовах постійного удосконалення систем загальної та спеціальної освіти, ліквідації наявних кордонів між ними.

Система роботи педагога в інклюзивному класі має будуватися на професійному співробітництві (співпраці) членів педагогічної команди. Ми розглядаємо професійне співробітництво як важливу умову надання підтримки дітям з ООП, а основними цілями професійної співпраці може бути покращення навчальних досягнень учнів з ООП, надання їм додаткової

підтримки у закладі загальної середньої освіти, покращення робочих стосунків між членами команди, професійний розвиток та інші.

Покращення навчальних досягнень учнів досягається кількома чинниками. Один із чинників – це підвищення ефективності роботи педагогів. Співпраця педагогів інклюзивних класів з корекційними педагогами і батьками учнів з ООП сприяє більш ефективному плануванню відповідних стратегій роботи з такими дітьми.

Іншим важливим чинником ефективної роботи педагога в інклюзивному класі є наявність певної інклюзивної культури, як в класі, так і в школі в цілому.

Інклюзивна культура – це частина загальної шкільної культури, спрямованої на забезпечення підтримки спільних цінностей інклюзії, високий рівень якої сприяє підвищенню ефективності процесу інклюзивної освіти в цілому.

Сучасні педагоги переконані в тому, що інклюзивна культура школи є показником загальної культури інклюзивного класу, яка сприяє створенню безпечного співтовариства (адміністрація, педагоги, співробітники школи, батьки / опікуни, учні), яке приймає і розділяє цінності один одного, в якому стимулюється співробітництво, розвиток кожної дитини і його досягнення, інклюзивні цінності приймаються і поділяються кожним учасником інклюзивної освіти та є базою для створення і проведення інклюзивної політики і практики в інклюзивному класі.

Створення особливої атмосфери довіри передбачає реалізацію педагогами інклюзивного класу системи взаємопов'язаних принципів, комплексна реалізація яких покликана забезпечити цілісність процесу інклюзивної освіти дітей з ООП в інклюзивному класі, серед яких доцільно виділити такі принципи, як принцип прийняття ідеї інклюзивної освіти, принцип доступності, принцип рефлексії, принцип відкритого професійного співробітництва тощо.

РОЗДІЛ 2. АНАЛІЗ ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Методи емпіричного дослідження

Методика дослідження була сформована у відповідності до поставленої мети і завдань.

Проведення емпіричного дослідження складалося з двох етапів: констатувального та пошукового. На першому етапі дослідження, констатувальному, був проведений аналіз нормативних документів у сфері загальної середньої освіти, науково-методичної та психолого-педагогічної літератури з проблеми впровадження інклюзивного навчання і підготовки вчителя до здійснення цих процесів; вивчений вітчизняний і зарубіжний досвід з інклюзивної освіти у закладах загальної середньої освіти і підготовки вчителя до вирішення цього професійного завдання, визначена проблема дослідження, його цілі і завдання.

На другому етапі дослідження, пошуковому, був розроблений План дій щодо впровадження інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти (детально він описаний в главі 2.2) та проведено анкетування вчителів з метою дослідження ставлення педагогів до інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти (його результати описані в главі 2.3).

В нашому емпіричному дослідженні використовувалися наступні методи дослідження і діагностичні методики.

Методи дослідження:

- вивчення і аналіз педагогічної, наукової і науково-методологічної літератури за темою роботи;
- аналіз плануючої та методичної документації закладу освіти;
- спостереження;
- опитування (анкетування).

Під методом педагогічного спостереження ми розуміємо організоване дослідження педагогічних процесів безпосередньо на базі дослідження без втручання спостерігача у хід названих процесів.

Опитування – це метод збору інформації, який базується на безпосередній (інтерв'ю) або опосередкованій (анкетування) соціально-психологічній взаємодії між дослідником та респондентом. При проведенні опитування фіксуються оцінки та ставлення до певної події опитуваних.

З метою більш широко охоплення вивчення думок педагогічних працівників закладу загальної середньої освіти стосовно теми нашого дослідження ми обрали анкетування як вид опитування

Анкетування – це опитування значної кількості людей за певною схемою – анкетною.

Метою анкетування є масовий збір матеріалу, визначення загального стану проблеми.

Анкетування передбачає подання респондентам запитання, відповіді на які, як правило, носять анонімний характер.

З метою дослідження ставлення педагогів закладу до інклюзивного навчання та необхідності спеціального навчання педагогічних працівників, які працюють в інклюзивних класах було розроблено дві анкети (додатки А, додаток Б).

Анкети склалися з двох частин:

1. Демографічна частина. Розміщена на початку анкети. Дозволила отримати нам такі дані респондентів як стать, вік, освітній рівень, педагогічний стаж, отримана категорія, займана посада або предмет, який викладає педагогічний працівник.
2. Основна частина. Ця частина анкети містить 8 питань закритого типу, які розкривають зміст нашого дослідження. Кожне запитання передбачає варіанти відповідей, з яких респондент має обрати один або декілька. Для отримання достовірної інформації в анкету введено контрольні питання, тобто ті самі питання в дещо зміненому

формулюванні. Це дало нам змогу оцінити якість отриманих результатів.

Анкети були створено у Google формі та склалися із запитань закритого типу і передбачали вибір однієї чи кількох відповідей. Анкетування проводилося за допомогою серверу Google-форма за анкетами, розробленими нами для даного дослідження (додаток А, додаток Б). Тривалість проходження анкетування не регламентувалася.

Анкета для здобувачів педагогічних працівників закладу (додаток А) складалася із 8 запитань та мала за мету проаналізувати такі аспекти ставлення до інклюзивного навчання як:

- наявність знань про інклюзивне навчання;
- створення умов в закладі для впровадження інклюзивного навчання;
- вибір найефективнішого способу навчання для учня з ООП (індивідуальне навчання, інклюзивне навчання або навчання в спеціальних закладах та класах);
- дотримання прав дітей з ООП в системі надання їм освіти;
- вплив спільного проведення дозвілля дітей з ООП та дітей, які особливих освітніх потреб не мають на покращення морального виховання особистості;
- оцінка рівня власної підготовки до роботи в інклюзивному класі.

Друга анкета мала за мету проаналізувати аспекти ставлення педагогів до необхідності спеціального навчання педагогічних працівників, які працюють в інклюзивних класах:

- наявність потреби у педагогів у спеціальних знаннях щодо специфіки роботи в інклюзивних класах;
- проходження навчання щодо роботи в класах інклюзії;
- поглиблення та розширення власних знань щодо роботи в інклюзивних класах щороку;
- можливість отримання нової інформації щодо навчання в класах інклюзії в закладі, де працює педагог (інформування щодо нових нормативно-

правових актів, особливостей роботи педагогів в інклюзивних класах, повідомлення про поточні вебінари та інше через професійні спільноти у соціальних мережах, додатках-месенджерах);

- де саме педагоги отримують знання про роботу освітян в інклюзивних класах (курси підвищення кваліфікації КЗВО «Академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; онлайн - курси освітніх платформ «Всеосвіта», «На Урок», «Prometheus», «Edera» та інші; у педагогічних фахових виданнях, збірниках, монографіях; через участь у вебінарах / семінарах / конференціях; через участь у роботі шкільних методичних об'єднаннях вчителів та інше).

Перед проведенням анкетування педагогічним працівникам закладу загальної середньої освіти були пояснені мета дослідження, анонімність участі та відповідей, підкреслено важливість та цінність відповідей респондентів. Участь у анкетуванні здійснювалася на добровільних засадах.

Після завершення анкетування відбувся якісний аналіз даних, отриманих під час анкетування. В процесі аналізу відбулося узагальнення результатів та формування висновків.

Дослідження відбувалося за такою схемою: розроблення питань для анкетування, комунікація з респондентами, проведення анкетування, аналіз отриманої інформації.

Емпіричне дослідження проводилося на базі закладу загальної середньої освіти №7 міста Білгорода-Дністровського Одеської області. В дослідженні взяли участь 45 педагогічних працівників.

Аналіз результатів анкетування педагогічних працівників приведений в главі 2.3.

2.2. Етапи впровадження інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти (на прикладі закладу загальної середньої освіти №7 міста Білгорода-Дністровського Одеської області)

На практиці в усьому світі є багато прикладів успішного створення та функціонування інклюзивних шкіл. Однак поки не існує єдиного встановленого алгоритму, як усі школи можуть стати інклюзивними, як навчальні заклади забезпечують включення всіх (без винятку) дітей із громад, які вони обслуговують, і дають їм змогу досягти найвищих (для кожного учня) результатів, стати повноправними та повноправними членами своєї громади.

Під час інтеграції до існуючої системи освіти включаються діти з відмінними (різними) здібностями; зусилля педагогів спрямовані на підтримку дитини в адаптації до існуючої моделі школи (уроки, шкільні умови тощо).

Водночас інклюзія передбачає, що всі діти від самого початку належать до системи масової освіти. Як наслідок, необхідність «приспосовування» дитини до освітнього середовища, як правило, не обговорюється, оскільки воно вже є частиною цієї системи. Метою інклюзії є забезпечення того, щоб кожен навчальний заклад був заздалегідь підготовлений до прийому дітей з різними (відмінними) здібностями.

Вирішення цієї проблеми потребує не лише змін в організації роботи закладу, а й переосмислення та ставлення вчителів спеціальних та масових шкіл, багато з яких досі бачать свою роль у навчанні певної «категорії» дітей: вчителі загальноосвітніх закладів навчають звичайних учнів, вчителі зі спеціальних закладів – учнів з вадами розвитку. Це вимагає зміни ставлення, переконань і цінностей працівників закладів.

Враховуючи основні положення та принципи інклюзивної освіти, нами розроблено план впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітньому закладі, який ми опишемо нижче.

I. Організаційний етап

- організація прийому всіх без винятку дітей до навчального закладу;
- залучення дітей з ООП до навчання в заклади за мікрорайоном, які вони б відвідували якби не мали ООП;
- кількість дітей з ООП в закладі і класах, звичайно, має бути пропорційна їх загальній кількості в місцевій громаді (місто, район тощо);
- диференційовані підходи до навчання таких дітей;
- використання всіх можливих місцевих ресурсів для задоволення освітніх потреб учнів з ООП.
- використання всіх можливих місцевих ресурсів для забезпечення різноманітних освітніх потреб учнів.

II. Етап кадрового та методичного забезпечення

Обговорюючи шляхи впровадження інклюзивних практик, освітяни зазвичай визначають низку проблем і перешкод. Серед них часто вимовляються такі:

- недостатність або відсутність належної підготовки педагогічних кадрів;
- неспроможність викладати відповідний навчальний матеріал школярам з різними здібностями (з особливими освітніми проблемами тощо);
- брак ресурсів, щоб допомогти їм;
- усталені організація уроку та функціонування школи в цілому.

Тому, на даному етапі нами пропонується:

1. Надання інформації про переваги інклюзії учасникам освітнього процесу.
2. Зміни, необхідні для ефективного впровадження інклюзії, виявилися занадто великими, тому їх важко або занадто обмежено досягти за короткий час, і тому вони не дають уявлення про фактичний вплив в освіті.

3. Надати педагогічному колективу школи план заходів щодо впровадження інклюзивної освіти з визначенням фактичних прогнозованих результатів та коли вони будуть досягнуті.

4. Раціональний та доцільний розподіл серед педагогів школи ресурсів, необхідних для інклюзивного навчання,.

5. Зробити кроки для зміцнення віри вчителів та їхньої готовності довгостроково працювати (переважно над собою) для створення інклюзивної освіти.

6. Залучати батьків до співпраці зі школою для впровадження інклюзивної освіти.

Щоб інклюзія була успішною, необхідно створити відповідний освітній клімат і освоїти практичні підходи. Це в першу чергу про:

1. Формування позитивного ставлення (до ідеї інклюзії; учнів з ООП, можливості їх розвитку та навчання тощо). Формування позитивного ставлення до інклюзивної освіти має відбуватися на всіх рівнях – від системи підготовки студентів у педагогічних навчальних закладах до системи безперервної освіти досвідчених педагогів і практиків. При цьому комплексна просвітницька робота та відповідне формування громадської думки на тему інклюзії необхідні не лише як до освітньої практики, а й як світогляд демократичного суспільства, в якому всі (незалежно від відмінностей) мають однакові права та варіанти реалізації.

2. Лідерство і політика підтримки педагогічних працівників, батьків та дітей. Рекомендується сформувати «команди лідерів» для управління та підтримки інклюзії в освітньому закладі. Важливо також розвивати переконання, що інклюзія – це питання, за яке несе спільну відповідальність вся школа. Зі свого боку, керівництво школи може налагодити контакти зі спеціальними навчальними закладами і таким чином підтримати педагогічний колектив у переході на нові ролі та сприяти обміну досвідом. Необхідно заохочувати повагу до індивідуальних відмінностей. Сприяння

впровадженню інклюзивних практик шляхом консультацій, співпраці; розширювати можливості вчителів, надавши їм певну автономію тощо.

3. Для того, щоб школи працювали ефективно, важливо, щоб практична діяльність в закладі і класі, використання перевірених технологій і методів змінювалися та адаптувалися до різних потреб усіх учнів. З огляду на історичні реалії нашої країни, де вже багато десятиліть функціонує спеціальна освіта, вчителі мають стати «вчителями всіх дітей». Вчителям необхідно навчитися працювати в команді з асистентами вчителя та іншими працівниками для досягнення спільної мети.

4. Гнучкі навчальні програми і навчання (адаптація та модифікація; використання диференційованих, спільних технологій навчання; підтримуюче навчання; практики соціального включення тощо). Навчальна програма, яка діяла донедавна, дуже ускладнювала освітянам застосування інклюзивного підходу. Тепер вчителям пропонують змінювати навчальні програми неформально, використати відповідні адаптації (використання технічних засобів, додаткових ресурсів тощо) або зробити це формально (за індивідуальним навчальним планом). Інклюзія та загальна якість освіти покращаться, оскільки вчителі адаптують методи навчання відповідно до найкращої практики викладання.

5. Участь громади (максимальне використання її ресурсів та участь у діяльності навчального закладу). Участь батьків у школі має вирішальне значення для успіху інклюзивної освіти. Школи, як освітні центри, мають не лише створювати зв'язки та активно брати участь у житті місцевої громади, а й запрошувати окремих членів громади до закладу. Має сенс будувати партнерство з місцевими, національними та міжнародними громадськими організаціями. Найважливішою групою як у громаді, так і в закладі є батьки. Інклюзія неможлива без співпраці та допомоги сімей дітей, їхня роль поширюється на кілька сфер. З цим усвідомленням необхідно налагодити ефективну співпрацю з сім'ями.

За першими кроками (етапами) впровадження інклюзивної освіти слідує етап рефлексії, оцінювання досягнень та проблем.

III. Етап рефлексії та аналізу

Рефлексія – двигун удосконалення вчителя. Педагоги повинні вміти думати і вчитися, тому що їм потрібна практика, підкріплена їх дослідженнями.

Серед засобів рефлексії вчителя можна виділити:

- щоденники та журнали (вони фіксують процес навчання і розвитку учнів);
- анкети/індикатори, листки спостережень, які вчителі можуть заповнити й з'ясувати, на яких аспектах своєї практичної роботи їм слід зосередитися;
- перегляд планів, результатів оцінювання, методик навчання тощо разом з колегами;
- відвідування уроків інших вчителів для отримання корисних ідей, порад та рекомендацій.

У процесі рефлексії важливо аналізувати й обговорювати всі аспекти інклюзивного досвіду.

IV. Етап ресурсного забезпечення інклюзивного навчання

Після перших кроків щодо впровадження інклюзивного навчання та рефлексії набутого досвіду наступає етап подальшого розвитку ресурсної бази (матеріально-технічне, фінансове, кадрове, науково-методичне забезпечення) інклюзивної освіти в даному закладі загальної середньої освіти.

Багатьом вчителям бракує підготовки до застосування інклюзивного підходу. Окрім традиційних форм подальшої освіти (курсів підвищення кваліфікації, майстер-класів та ін.), також може бути налагоджена співпраця з університетом/дослідницькою установою та закладом загальної середньої освіти.

Перехід до інклюзивної освіти можна розглядати як спосіб залучення додаткових ресурсів та освітніх можливостей. Партнерство з громадськими організаціями, які сприяють інклюзії, може забезпечити доступ до додаткових людських і матеріальних ресурсів. Ці ресурси можуть бути корисними всім учням. Наприклад, технічні засоби є широко використовуваним ресурсом, який пропонує багато можливостей для більшості учнів.

Додатковими ресурсами є додатковий час на планування, додаткові педагогічні працівники, асистенти вчителя.

Інклюзивна практика за наявності відповідних ресурсів може мати значний вплив на навчання всіх учнів.

Пріоритетом у навчанні дітей з ООП є створення інклюзивного шкільного середовища, в якому всі діти навчаються разом у загальноосвітній системі за відповідними навчальними програмами, адаптованими до їх потреб. Перехід до інклюзії обумовлює зміни в усіх аспектах освітньої практичної діяльності. Цей процес може бути складним і займати багато часу на навчання та практичне впровадження для багатьох вчителів. Це важкі завдання, як приватні, так і професійні. Водночас, однак, для вчителів та закладів відкриваються нові можливості: з одного боку, вчителі відчують, що можуть змінити діяльність та функції загальноосвітнього навчального закладу на краще; з іншого, заклади загальної середньої освіти можуть бути ефективними осередками освіти для кожного мешканця громади і громади в цілому.

2.3. Ставлення педагогів до інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти

Щоб запровадити інклюзію у практику закладу освіти, вчителі мають змінитися. Педагогам належить прийняти й усвідомити нову освітню парадигму, продукувати нові способи проектування і організації освітнього

процесу, розробити педагогічне та методичне забезпечення, оволодіти сучасними методами диференційованого та особистісно орієнтованого навчання (залежно від індивідуальних потреб учня). Спілкування педагогів між собою, спільна праця з іншими освітянами та фахівцями, учнями та їхніми батьками, представниками громади допомагають визначити, які зміни необхідно впроваджувати безпосередньо в навчальному закладі для розвитку інклюзії та як педагогічні працівники можуть надати ефективну підтримку та якісне забезпечення якісного навчання для кожного учня.

Зміни – це процес, який вимагає часу. І вчителі є головними реалізаторами цих змін, які досягаються на практичному рівні, на уроці, у закладі. Але навіть у найкращих навчальних закладах існує ряд бар'єрів, які ускладнюють зміни.

Деякі з них можуть бути особистими:

- вчителі вважають, що все достатньо добре, не бачать, як запропоновані заходи можуть змінити на краще навчальну практику;
- вважають, що не мають необхідних знань і навичок;
- не впевнені, що вони мають відповідну професійну підготовку для роботи з дітьми з ООП;
- побоювання, що їхня некомпетентність стане очевидною для них самих, для колег та адміністрації;
- побоювання, що робота в інклюзивному середовищі займає занадто багато часу;
- не впевнені, що їм нададуть необхідні ресурси та підтримку;
- турбування перспективою співпраці з іншими спеціалістами тощо.

Від переконань самих вчителів залежить доля змін. Коли педагоги зрозуміють суть інновацій, шляхи їх впровадження та їх результат, тоді вони зможуть переконати своїх колег. Педагогічні новатори (агенти змін) можуть переконливо аргументувати на власному практичному досвіді в особистих

бесідах, на педрадах, конференціях, засіданнях методичних об'єднань, семінарах, на майстер-класах чи тренінгах.

Саме вони створюють передумови для спільного або командно-орієнтованого аналізу поточної ситуації в закладі загальної середньої освіти, визначають і розв'язують проблеми, визначають шлях до відповідних змін. Коли освітяни розуміють необхідність змін і як їх можна досягти, вони будуть мотивовані впроваджувати їх і відчувати відповідальність за досягнення найкращих результатів.

Визначившись на шляху змін, освітяни повинні усвідомлювати, що це потребуватиме підвищення їхньої професійної компетентності. Відсутність необхідних навичок – це не вирок, а лише стимул до подолання особистісних перешкод для підвищення свого професійного рівня. Найкраще для цього використовувати групові форми роботи, оскільки таким чином група вчителів відчуває взаємну підтримку, формує спільне бачення нових педагогічних підходів тощо.

Добре, якщо в навчальному закладі створюються умови для проведення таких заходів на постійній основі, для неперервного професійного розвитку всіх працівників.

Вчителі, які вже працювали в інклюзивних класах, пройшли відповідне навчання, можуть організовувати спеціальні заходи з підвищення кваліфікації та демонструвати конкретні технології своїм колегам. Такі заходи можуть бути організовані із залученням до їх проведення професіоналів певної галузі, колег зі спеціального навчального закладу, працівників інклюзивно-ресурсних центрів та інших фахівців. Ці зустрічі ефективно розвивають конкретні навички та вміння, дають самим вчителям поштовх до розуміння та згуртовують команду. Добре, якщо в навчальному закладі створюються умови для безперервного розвитку та для підвищення кваліфікації всіх працівників.

З метою вивчення ставлення педагогів до інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти нами в межах емпіричного дослідження

було проведено анкетування педагогічних працівників закладу загальної середньої освіти №7 міста Білгорода-Дністровського Одеської області. Анкетування проводилося за допомогою серверу Google-форма за анкетами, розробленими нами для даного дослідження (додаток А, додаток Б).

В дослідженні взяли участь 45 педагогічних працівників. Характеристика вибірки представлена в табл. 2.1 та на рис. 2.1 – 2.5.

Таблиця 2.1

Характеристика вибірки педагогів-учасників емпіричного дослідження

<i>№ з/п</i>	<i>Категорія</i>	<i>Кількість / %</i>
1.	<i>Стать</i>	
	Чоловіча	2 / 4,4 %
	Жіноча	43 / 95,6 %
2.	<i>Вік</i>	
	18 – 25	-
	26 – 35	9 / 20 %
	36 – 45	17 / 37,8 %
	46 – 60	17 / 37,8 %
	більше 60 років	2 / 4,4 %
3.	<i>Освітній рівень</i>	
	Неповна вища (молодший спеціаліст)	2 / 4,5 %
	Базова вища (бакалавр)	3 / 6,8 %
	Спеціаліст	27 / 60 %
	Магістр	13 / 28,9 %
4.	<i>Педагогічний стаж</i>	
	до 3-х років	2 / 4,5 %
	4-10 років	10 / 22,2 %
	11-20 років	13 / 28,9 %
	21-30 років	6 / 13,3 %
	більше 30 років	14 / 31,1 %
5.	<i>Категорія</i>	
	Спеціаліст	12 / 26,7 %
	II категорія	8 / 17,8 %
	I категорія	4 / 8,9 %
	Вища категорія	8 / 17,8 %
	Вища категорія та педагогічне звання	13 / 28,8 %

6.	<i>Які предмети викладаєте або посада?</i>	
	Асистент учителя	11 / 24,4 %
	Учитель початкових класів	16 / 35,6 %
	Предмети гуманітарного напрямку	4 / 8,9 %
	Предмети природничого напрямку	1 / 2,2 %
	Математика, інформатика	1 / 2,2 %
	Фізична культура, співи, праця, образотворче мистецтво	5 / 11,1 %
	Психолог, логопед, дефектолог, соціальний педагог, педагог-організатор	4 / 8,9 %
	Адміністрація закладу	3 / 6,7 %

Як бачимо, більшість педагогічних працівників – це жінки (95,6 %), люди старшого віку та літні люди (42,2 % – це педагоги старше 45 років), с достатньо великим педагогічним стажем (44,4 % мають стаж більше 25 років).

1.1. Стать
45&nbsr;ответов

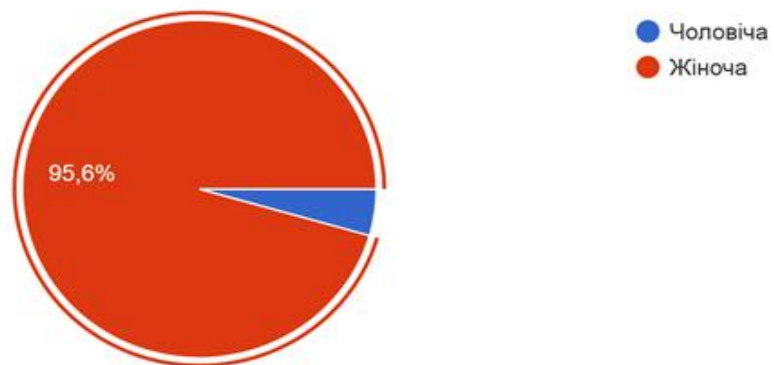


Рис. 2.1. Розподіл педагогічних працівників за статтю

1.2. Вік
45 ответов

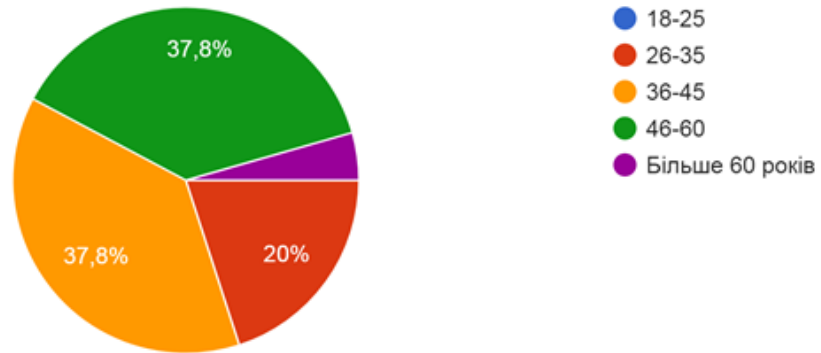


Рис. 2.2. Розподіл педагогічних працівників за віком

1.3. Освітній рівень
45 ответов

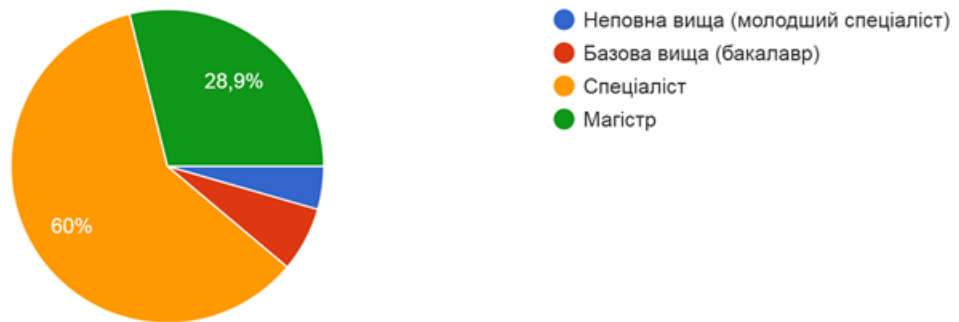


Рис. 2.3. Освітній рівень педагогічних працівників

1.4. Педагогічний стаж
45 ответов

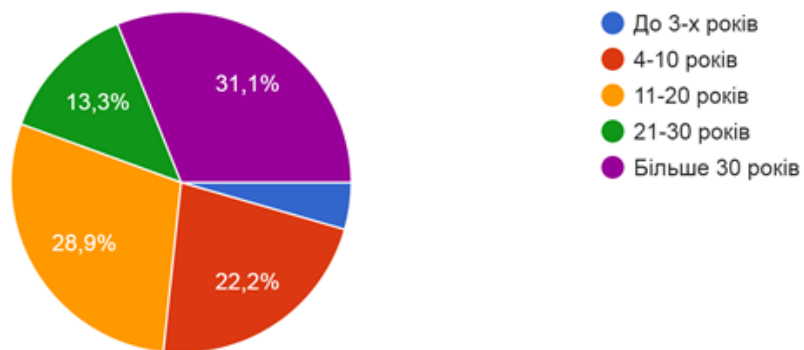


Рис. 2.4. Розподіл педагогічних працівників за стажем работ

1.5. Категорія
45 ответов



Рис. 2.5. Розподіл педагогічних працівників за категорією

1.6. Які предмети викладаєте або посада?
45 ответов



Рис. 2.6. Посада або предмет, який викладає педагогічний працівник

Перший блок емпіричного дослідження був присвячений вивченню ставлення педагогічних працівників до інклюзивного навчання (анкета для проведення опитування надана у додатку А).

На питання «Чи знаєте Ви, що таке інклюзивне навчання?» переважна більшість (40 педагогів, що складає 88,9 %) відповіли ствердно, 4 педагоги (8,9 %) відповіли, що знають загалом, лише 1 людина (2,2 %) відповіла, що знає про інклюзивне навчання частково. Необізнаних щодо інклюзивного навчання виявлено не було (рис. 2.7).

2.1. Чи знаєте ви, що таке інклюзивне навчання?
45 ответов

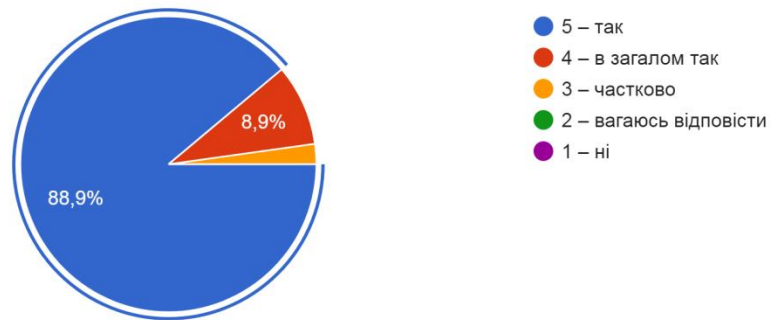


Рис. 2.7. Відповідь на питання «Чи знаєте Ви, що таке інклюзивне навчання?»

На питання «Як Ви вважаєте, чи створені умови у закладі для інклюзивного навчання?» переважна більшість відповіла, що створені (17/37,8 % – повністю створені; 23/51,1 % вважають, що в основному створені). Аналіз відповідей на це питання показаний на рис. 2.8.

2.2. Як ви вважаєте, чи створені умови у закладі для інклюзивного навчання?
45 ответов

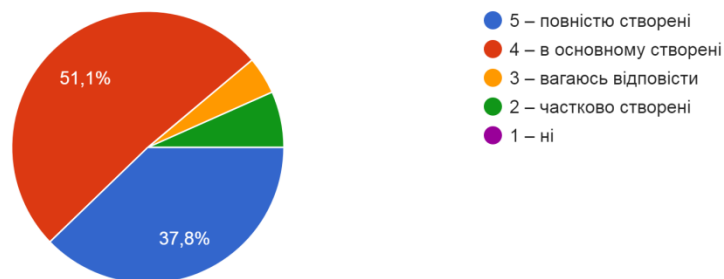


Рис. 2.8. Відповідь на питання «Як Ви вважаєте, чи створені умови у закладі для інклюзивного навчання?»

Більшість опитаних педагогів (29/64,4 %) вважає, що найбільш ефективною формою роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є інклюзивне навчання (рис. 2.89, значна частина педагогів (13 / 28,9%) вважає, що ефективним для ДООП буде навчання в спеціальних закладах та класах.

2.3. Як ви вважаєте, що ефективніше для дитини з особливими освітніми потребами?
45 ответов

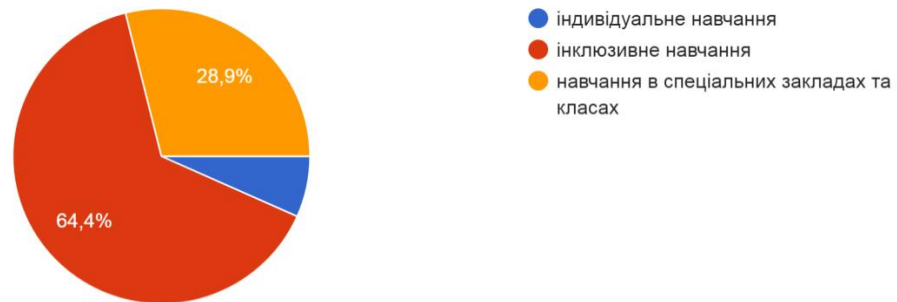


Рис. 2.9. Відповідь на питання «Як Ви вважаєте, що ефективніше для дитини з особливими освітніми потребами?»

На питання «Чи порушуються права дітей з особливими освітніми потребами в системі надання їм освіти?» 34 педагоги (75,6 %) відповіли, що «Ні», ніхто не відповів, що права дитини з особливими освітніми потребами порушуються (рис. 2.10).

2.4. Чи порушуються права дітей з особливими освітніми потребами в системі надання їм освіти?
45 ответов

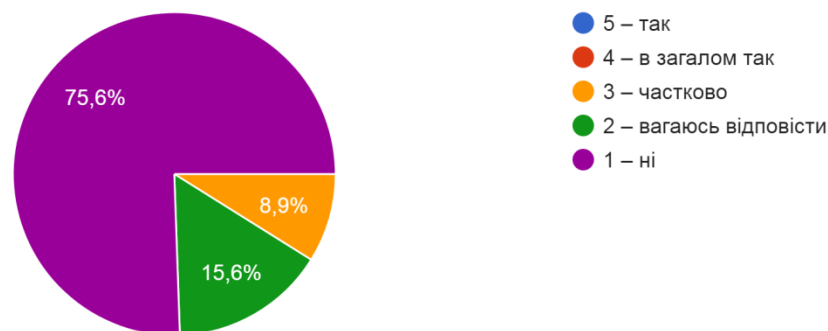


Рис. 2.10. Відповідь на питання «Чи порушуються права дітей з особливими освітніми потребами в системі надання їм освіти?»

Важливим для нашого дослідження було питання «Чи вплине, на Вашу думку, спільне проведення дозвілля дітей різних категорій на покращення морального виховання особистості?» (рис. 2.11). Ствердно відповіли майже 80 % (26 / 57,8 % відповіли, що «так» і 9 / 20 % відповіли, що «в загалом так»).

Цікавим був також аналіз відповідей на питання «Чи готові Ви психологічно подолати бар'єри в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами» (рис. 2.12).

28 педагогів (62,2 %) педагогів вважає, що вони готові повністю, 9 (20 %) вважають, що готові в основному, частково готовими виявилось 4 педагоги (8,8 %).

2.5. Чи вплине, на вашу думку, спільне проведення дозвілля дітей різних категорій на покращення морального виховання особистості?

45 ответов

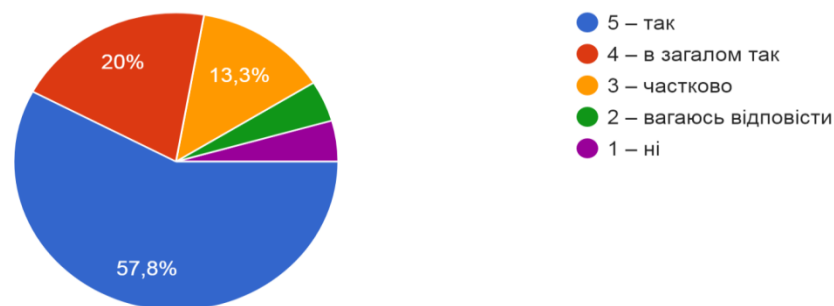


Рис. 2.11. Відповідь на питання «Чи вплине, на Вашу думку, спільне проведення дозвілля дітей різних категорій на покращення морального виховання особистості?»

2.6. Чи готові ви психологічно подолати бар'єри в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами?

45 ответов

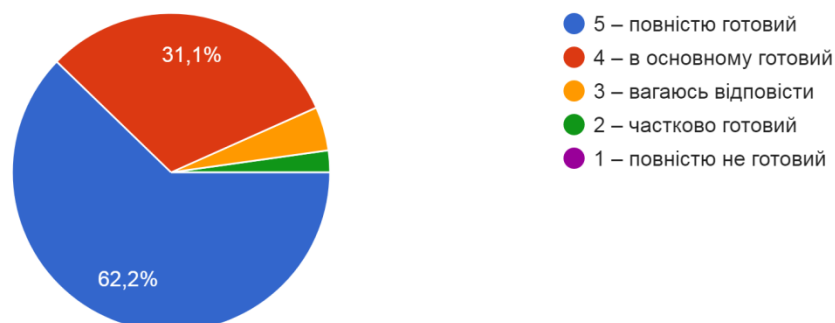


Рис. 2.12. Відповідь на питання «Чи готові Ви психологічно подолати бар'єри в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами»

Загалом, переважна більшість педагогів підтримує ідею інклюзивного навчання (рис. 2.13): 19 педагогів (42,2 %) повністю підтримують і 19 педагогів (42,2 %) підтримують.

2.7. Ви підтримуєте ідею інклюзивного навчання?

45 ответов

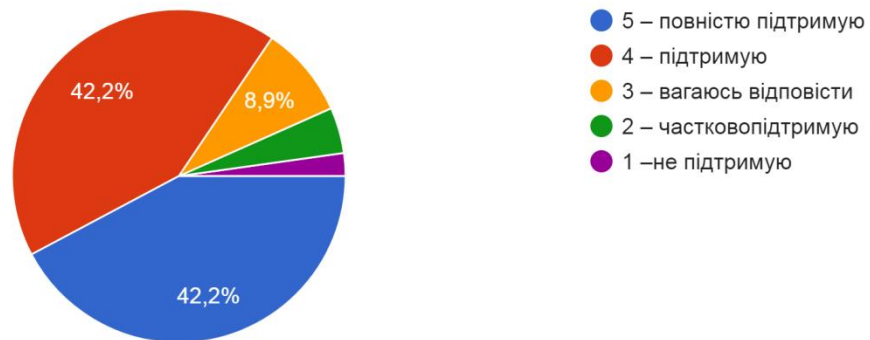


Рис. 2.13. Відповідь на питання «Ви підтримуєте ідею інклюзивного навчання?»

Свою підготовку до роботи в інклюзивному класі оцінили достатньою майже всі педагоги – 91,2 % (повністю готовими виявилось 16 педагогів (35,6 %), в основному готові 25 працівників (55,6 %). Дані по цьому питанню наведені на рис. 2.14.

2.8. Оцініть рівень Вашої підготовки до роботи в інклюзивному класі?

45 ответов

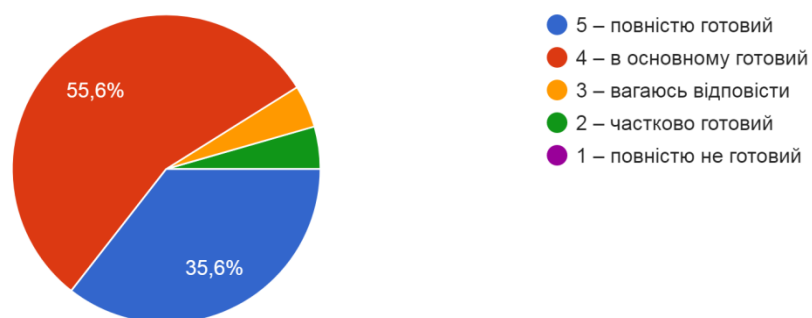


Рис. 2.14. Оцінка рівня підготовки педагога до роботи в інклюзивному класі

Другий блок емпіричного дослідження був присвячений аналізу проблеми необхідності спеціального навчання педагогів, які працюють в інклюзивних класах (Анкета у додатку Б).

На питання «Чи потрібні педагогу спеціальні знання щодо специфіки роботи в інклюзивному класах?» 84 % педагогів відповіли ствердно (27/60 % – відповіли «так», 11 педагогів (24 %) відповіли «в основному так»). Аналіз відповідей на це питання надано на рис. 2.15.

2.1. Чи потрібні педагогу спеціальні знання щодо специфіки роботи в інклюзивних класах?
50 ответов

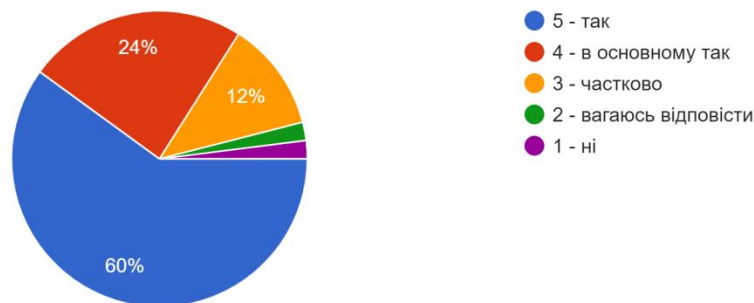


Рис. 2.15. Відповідь на питання «Чи потрібні педагогу спеціальні знання щодо специфіки роботи в інклюзивному класах?»

Переважає більшість педагогів проходило навчання щодо роботи в інклюзивних класах (рис. 2.16): 30 педагогів (66 %) заявили, що проходили таке навчання, 4 педагоги (8 %) в основному пройшли навчання, а 9 (20 %) – пройшли навчання щодо роботи в класах інклюзії частково. Лише 1 (2 %) педагог заявив, що він не проходив такого навчання.

Аналіз відповіді на питання «Чи поглиблюєте, розширюєте Ви свої знання щодо роботи в інклюзивних класах щороку?» (рис. 2.17) показав, що 90 % педагогів (42 працівника) працюють над своїми знаннями щодо роботи в інклюзивних класах («так» відповіли 28 педагогів (58 %), « в основному так» відповіли 14 педагогів (32 %).

2.2. Чи проходили ви навчання щодо роботи в класах інклюзії?

50&nbsp;ответов

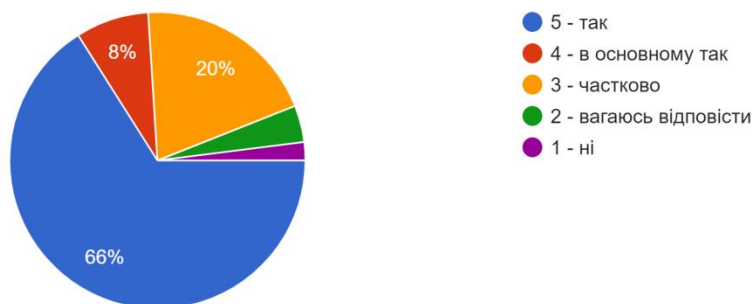


Рис. 2.16. Відповідь на питання «Чи проходили Ви навчання щодо роботи в класах інклюзії?»

2.3. Чи поглиблюєте, розширюєте ви свої знання щодо роботи в інклюзивних класах щороку?

50&nbsp;ответов

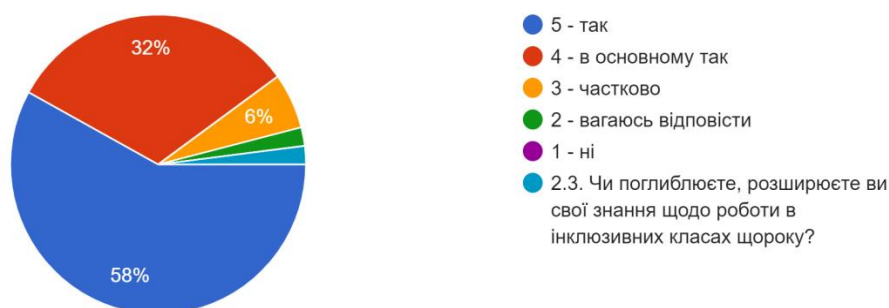


Рис. 2.17. Відповідь на питання «Чи поглиблюєте, розширюєте Ви свої знання щодо роботи в інклюзивних класах щороку?»

Наступне питання анкети мало встановити чи є можливість у педагогічних працівників отримувати нову інформацію щодо навчання в інклюзивних класах (рис. 2.18). 40 педагогів (90 %) відповіли що є така можливість (відповіді «так» (33 /72 %) або «в основному так» (17/28 %). Жоден працівник не відповів, що у нього такої можливості немає.

Останнє питання анкети ставило за мету з'ясувати де і яким чином педагоги отримують знання про роботу в інклюзивному класі (рис. 2.19).

2.4. Чи є можливість в закладі, де ви працюєте, отримувати нову інформацію щодо навчання в класах інклюзії (інформування щодо нових н...у соціальних мережах, додатках-месенджерах)?

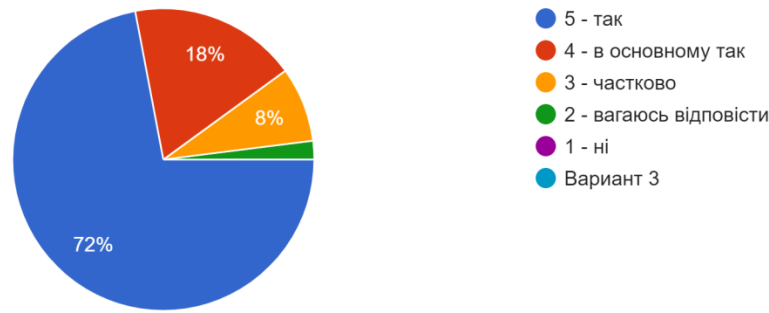


Рис. 2.18. Відповідь на питання «Чи є можливість в закладі, де Ви працюєте, отримувати нову інформацію щодо навчання в класі інклюзії?»

2.5. Ви отримуєте знання про роботу педагогів в інклюзивних класах (обирайте всі варіанти, які вам підходять)

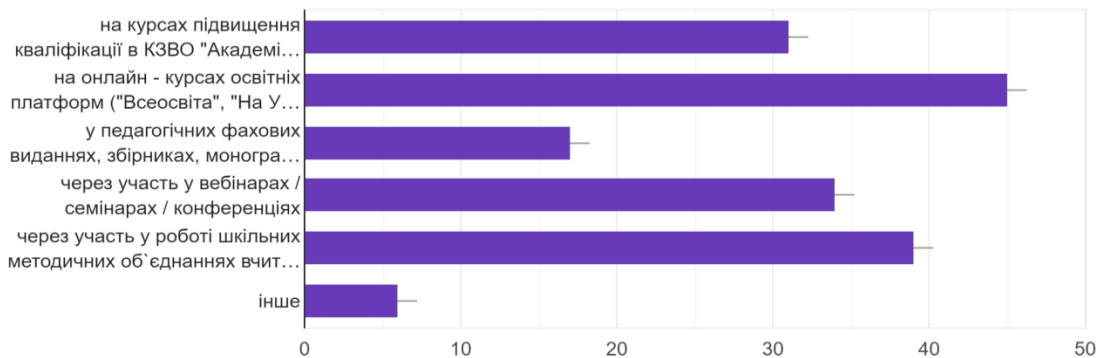


Рис. 2.19. Відповідь на питання «Де Ви отримуєте знання про роботу педагогів в інклюзивних класах?»

20 педагогів (45 %) відповіли, що таку інформацію вони отримують на онлайн-курсах освітніх платформ «На урок», «Всеосвіта» та інших. 14 працівників (32 %) інформацію отримували на курсах підвищення кваліфікації в КЗВО «Академія неперервної освіти Одеської обласної ради»; 16 (36 %) – на різноманітних семінарах, конференціях, вебінарах; майже 40 % (18 педагогів) – через участь у роботі шкільних методичних об'єднань.

Таким чином, проведене анкетування педагогічних працівників виявило наступне:

1. Переважна більшість педагогічних працівників обізнані щодо проблематики інклюзивного навчання в Україні та вважають, що інклюзивне навчання є найефективнішою формою освіти для дітей з особливими освітніми потребами.

2. Більшість педагогів стверджує, що в закладах освіти створені достатні умови для навчання дітей з особливими освітніми потребами та їх права в закладах освіти не порушуються. Також вони вважають, що спільне проведення дозвілля дітей різних категорій на покращення морального виховання особистості.

3. Майже всі педагоги підтримує ідею інклюзивного навчання, для чого готові психологічно подолати бар'єри в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами і вважають, що вони готові до роботи в інклюзивному класі.

4. Переважна більшість педагогів вважає що їм потрібні спеціальні знання та навчання для роботи в інклюзивних класах, багато з них вже проходили таке навчання.

5. Педагогічні працівники готові працювати постійно над поглибленням своїх знань в галузі інклюзивної педагогіки, заявили що для цього у них є всі можливості та відповідні проблеми обговорюються як в закладах освіти, так і на різноманітних курсах підвищення кваліфікації.

Отже, педагогічні працівники України не тільки обізнані з проблеми інклюзивного навчання, але й готові до подолання різноманітних перешкод на шляху масового впровадження інклюзії в освіту країни, постійно працюють над поглибленням своїх знань щодо інклюзивної педагогіки, морально та психологічно підготовлені до повноцінної інклюзивної освіти.

Висновки до розділу 2

Проведення емпіричного дослідження складалося з двох етапів: констатувального та пошукового. На першому етапі дослідження,

констатувальному, був проведений аналіз нормативних документів у сфері шкільної освіти, науково-методичної та психолого-педагогічної літератури з проблеми впровадження інклюзивного навчання і підготовки вчителя до здійснення цих процесів; вивчений вітчизняний і зарубіжний досвід з інклюзивної освіти у школі і підготовки вчителя до вирішення цього професійного завдання, визначена проблема дослідження, його цілі і завдання.

На другому етапі дослідження, пошуковому, був розроблений План дій щодо впровадження інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти та проведено анкетування вчителів з метою дослідження ставлення педагогів до інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти.

Емпіричне дослідження проводилося на базі закладу загальної середньої освіти №7 міста Білгорода-Дністровського Одеської області. В дослідженні взяли участь 45 педагогічних працівників. Анкетування проводилося за допомогою серверу Google-форма за анкетами, розробленими нами для даного дослідження.

РОЗДІЛ 3. НАПРЯМИ УДОСКОНАЛЕННЯ РОБОТИ ПЕДАГОГІВ ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСІВ

3.1. Рекомендації щодо форм і методів роботи педагога по впровадженню інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти

Рекомендації щодо змісту, форм і методів роботи педагога з впровадження інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти базуються на основних вимогах до інклюзивного середовища інклюзивного класу:

1. Створення єдиного безбар'єрного середовища для дітей, які мають різні стартові можливості.
2. Забезпечення психологічної безпеки освітнього простору інклюзивного класу – створення умов для комфортного та ефективного розвитку дітей та дорослих.
3. Створення умов, необхідних для розвитку пізнавальної та особистісної сфери школяра, насамперед, його здатності до рефлексивної та відповідальної поведінки, до довільного регулювання пізнавальної та соціальної активності.
4. Організація системи ефективного психолого-педагогічного супроводу процесу інклюзивної освіти.
5. Забезпечення ефективності процесів корекції, адаптації та соціалізації дітей з особливими освітніми проблемами на кожному віковому етапі.
6. Створення системи розвитку толерантної самосвідомості учнів та педагогів у полікультурному просторі інклюзивного класу та школи в цілому.
7. Створення та апробація моделі міждисциплінарної взаємодії у команді педагогів і спеціалістів інклюзивного класу.

Інклюзивна освіта передбачає спільне навчання та доступність якісної освіти для всіх на основі створення освітнього простору, що відповідає різним потребам усіх дітей. Будучи новим напрямом у сучасній освіті, інклюзивний клас відрізняється від традиційного класу перш за все своїми основними стратегіями.

Основні стратегії інклюзивного класу:

- розробка та апробація нових форм багаторівневої подачі навчального матеріалу та організації уроку;
- розробка індивідуальних навчальних маршрутів та планів;
- організація роботи міждисциплінарної команди спеціалістів;
- створення системи виховання толерантної самосвідомості учнів;
- створення умов загальної доступності освітнього закладу [22].

Діяльність інклюзивного класу оцінюється з позиції таких аспектів:

1) Ціннісний аспект, як найтонший, передбачає власне зміну ставлення до дітей з особистими освітніми потребами та «інакшістю» в цілому на рівні світогляду, насамперед, дорослих.

2) Організаційний аспект розглядається як необхідність визначати послідовність дій щодо організації власного інклюзивного простору навчання, виховання та життя дітей в інклюзивному класі з точки зору організації та управління освітньою системою, у тому числі адаптивно-виховним середовищем відповідного рівня.

3) Змістовий аспект самого процесу інклюзивного виховання та навчання вимагає значної адаптації освітніх програм та побудови адекватної можливостям дитини послідовності та глибини подачі програмного матеріалу для різних категорій ДООП з кожного окремого предмета.

В інклюзивному класі реалізується комбінована модель, коли учні з особливими освітніми потребами на рівних навчаються і виховуються в загальноосвітньому класі, додатково отримуючи корекційну допомогу тьютора, який організує процес індивідуальної роботи з виявлення, формування та розвитку .

Певні проблеми адаптації, навчання та соціалізації існують у дітей-білінгвів, які також мають особливі освітні потреби, оскільки вони залучені до витоків рідної культури, традицій, національних духовних цінностей. Одночасно вони повинні поважати те географічне місце (місто, школу тощо), де нині проживають. Ця обставина вимагає формування культури толерантного ставлення, вироблення стратегії поведінки освітньої установи, що має багатонаціональний склад учнів.

Ще однією категорією учнівського контингенту, що потребує особливих освітніх потреб, є група високомотивованих чи обдарованих дітей. Вже в ранньому віці ці діти виявляють допитливість, інтелект, інтерес до навколишнього світу і при цьому вміння концентрувати свою увагу на своїй діяльності, грі тощо.

Практика показує, що далеко не всі високомотивовані діти навчаються на «відмінно», і серед них чимало невдалих. Це пояснюється тим, що мотивація у дітей носить виборчий характер, тобто спрямована на ті навчальні галузі знання, які викликають інтерес, при цьому вони можуть не тільки не виявляти інтересу до інших предметів навчальної програми, але ігнорувати, на їхню думку, марні предмети, що призводить до конфлікту – академічної неуспішності.

Побудова «культури включення» – інклюзії – в освітньому закладі є позитивною домінантою для основного контингенту, що складається з дітей, що нормально розвиваються. Звичайні учні вчать поважати і цінувати своїх однокласників з особливими потребами, бачити те, що лежить за межею інвалідизації, співпереживати і допомагати, сприймаючи світ у всьому його різноманітті і тим самим формуючи толерантний простір школи, усвідомлюючи, що хоч би якими різними ми були за національністю або за кольором шкіри, за рівнем фізичного розвитку та здоров'я, всі повинні мати рівні можливості для життя та розвитку.

Принципово необхідною є позиція забезпечення психологічної безпеки особистості в умовах інклюзивного класу. Психологічна безпека особистості

проявляється в її здатності зберігати стійкість в освітній системі з певними параметрами, в тому числі й з психотравмуючими впливами, в опірності деструктивним внутрішнім та зовнішнім впливам і відображається у переживанні своєї захищеності/незахищеності у конкретній життєвій ситуації. Деструктивними можуть бути впливи певних параметрів освітньої системи.

Даний підхід з позиції психологічної безпеки шкільного середовища зміщує акцент з переважного розвитку пізнавальних здібностей школяра на створення умов середовища, необхідних для розвитку пізнавальної та особистісної сфери учня, насамперед, його здібності до рефлексивної та відповідальної поведінки, до довільного регулювання пізнавальної та соціальної активності. Значним стає те, наскільки під час освоєння навчальних предметів у дітей розвиваються здібності, які дозволяють не просто освоювати програму, а й застосовувати знання у житті. Зокрема, особливого значення набуває готовність дитини самостійно організовувати діяльність, виявляти ініціативу, освоювати нові способи дії, діяти в ситуації невизначеності, що потребує розвитку як дослідницьких, так і комунікативних здібностей.

Психологічний захист – це відповідь на питання: якою мірою створені умови для комфортного та ефективного розвитку дітей та дорослих та яке відношення до середовища учнів та педагогів (позитивне, нейтральне, негативне; задоволеність основними характеристиками взаємодії; рівень захищеності від психологічного насильства у взаємодії).

Створюючи інклюзивне освітнє середовище, необхідно передбачати механізми психологічної безпеки суб'єктів освіти, при якій більшість учасників мають позитивне ставлення до середовища, забезпечений високий рівень задоволеності характеристиками середовища та захищеність від психологічного насильства.

Тому йдеться про тристоронній активний процес взаємодії (активність педагога, активність дитини, активність середовища), в якому також треба

шукати внутрішні резерви для створення та розвитку інклюзивного середовища класу.

До внутрішніх ресурсів, насамперед, слід віднести інформаційний (акумуляція передового досвіду та нових технологій: організаційні навчальні курси, відкриті консилиуми, методичні наради тощо). Інформаційні ресурси (когнітивні, культурно-інформаційні) – це знання, набуті з різних достовірних джерел інформації, що стосуються інклюзивної освіти. І, нарешті, педагогічна практика як резерв, необхідного для створення особливого середовища, виділяє оновлення управлінської діяльності, що розглядається нами як форма наукового підходу до розвитку адаптивно-виховного середовища.

Наступними внутрішніми ресурсами є методичний та етичний. Послідовне створення, накопичення і поширення психолого-педагогічних методичних розробок, що відображають різні аспекти процесу інклюзії, забезпечуючи його основних суб'єктів компетентностями у сфері психолого-педагогічної діяльності, а також умінням аналізувати ситуацію в конкретному навчальному закладі, оцінювати власні професійні можливості, етикою інклюзивних взаємовідносин, навичками самоорганізації.

3.2. Модель роботи педагога в інклюзивному класі

Практика показує, що інклюзивна освіта – складний і багатогранний процес, який торкається методологічних основ освіти, розвитку і виховання та потребує створення спеціального освітнього середовища інклюзивного класу з використанням наукових, методологічних та організаційних ресурсів. Інклюзивний клас має забезпечувати адекватне навчання, виховання, соціалізацію як дітей з особливостями розвитку, так і їх звичайних однолітків. Для цього необхідне максимальне розкриття потенційних можливостей особистості кожної дитини, включення будь-якої дитини та її сім'ї у повноцінне життя в соціумі на рівних правах з іншими, забезпечення

умов для максимального розкриття потенційних можливостей кожного учасника освітнього процесу.

Функція інклюзивного середовища такого класу полягає в тому, що воно поєднує всі структури освітнього та виховного процесів, впливаючи на психічне та фізичне здоров'я учнів, педагогів, працівників школи, батьків, має можливість коригування цього впливу. І, нарешті, інклюзивне середовище безпосередньо залучає учнів та педагогів до активної діяльності щодо збереження власного здоров'я та здоров'я близьких.

Поняття інклюзивне середовище ми розглядаємо як сукупність складових внутрішньої структури інклюзивного класу, що охоплюють широке поле взаємодії від санітарно-гігієнічних умов до організації навчальної діяльності. Інклюзивне середовище характеризується сукупністю предметних форм культури (уявлень, речей, цінностей, відносин індивідів тощо), що є ресурсними, тобто запасними джерелами, засобами, яких воно торкається, реалізуючи поставлені цілі навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, вирішуючи конкретні завдання їхньої соціальної та освітньої адаптації.

Аналіз позитивних підходів до розвитку інклюзивного середовища класу (взаємодія актуальних та потенційних зон розвитку, сенсорно-екологічної, психологічної безпеки, внутрішні ресурсні можливості, педагогічний вплив) дозволяють розглянути можливості створювати і надалі розвивати спеціально організований резонансний простір, який використовує в освітньому процесі всю сукупність прийомів, методів, технологій навчання, розвитку, виховання, соціалізації учнів та забезпечує пріоритет здоров'я всіх суб'єктів педагогічної діяльності.

Інклюзивне середовище є резонансним, оскільки його можливості характеризуються здатністю забезпечувати адаптацію всіх суб'єктів освіти відповідно до потреб кожного з них, адекватно реагуючи на навчальні ситуації, а також включає можливості особистісного розвитку на основі відчуття емоційного благополуччя.

Складність, багатofакторність, поліфункціональність, специфічність інклюзивного середовища, процеси його розвитку зумовлюють необхідність створити певну модель роботи педагога в інклюзивному класі, яка містить ряд компонентів: валеологічний/здоров'язберігаючий, когнітивно-креативний, комунікативно-рефлексивний.

Модель роботи педагога в інклюзивному класі є сукупністю циклічно повторюваних процесів ефективного функціонування та розвитку основних структур інклюзивного середовища класу/школи (валеологічний/здоров'язберігаючий, когнітивно-креативний, комунікативно-рефлексивний), спрямована на адекватне світовідчуття школярів та педагогів, мотивацію, комунікабельність, емоційне благополуччя всіх учасників освітнього процесу (рис. 3.1).



Рис. 3.1. Модель роботи педагога в інклюзивному класі

Важливим компонентом інклюзивного середовища є валеологічний/здоров'язберігаючий. Це емоційно-психологічний клімат у школі загалом і в кожному класі окремо, взаємозв'язок між характером напруги різних груп м'язів тіла людини та її працездатністю, стомлюваністю, емоційною напругою. Скутість у русі, стереотипність поз, наявність м'язових «затискачів» є причинами емоційного дискомфорту, дезадаптованості, нерациональної витрати енергії дитячим організмом. Тривале перебування дитини в неправильних позах призводить до фіксації та розвитку стійких патологічних синдромів з боку опорно-рухового апарату, розладів нервової

та серцево-судинної систем. Частий неадекватно напружений стан учня на уроці негативно впливає на його здоров'я. Окремі пози, жести, події, емоційні посилення вчителя, періодично повторюючись, стають причиною стресу у дітей, втім як і його агресивна, неадекватна поведінка. Одночасно потрібна профілактика емоційного «вигорання» вчителів. Зростає роль зовнішніх сенсорних чинників, які можуть позитивно, чи негативно впливати на психіку, а крізь неї – на соматичне здоров'я учнів.

Як окремий компонент необхідно виділити когнітивно-креативний, що представляє систему знань вікових та індивідуальних особистісних особливостей інклюзивних школярів педагогами, яка дозволяє їм проаналізувати стан дитини в проблемній ситуації, креативність професійного мислення.

Наступний компонент – комунікативно-рефлексивний (сукупність комунікативних установок), який забезпечує зміст комунікативного процесу в умовах інклюзивного класу, що полягає в тому, що одні суб'єкти взаємодії (педагоги) здатні уявити особисте знання в тій формі, якою воно може бути відчужене іншими суб'єктами (учнями), які, сприйнявши інформацію, перетворюють її на своє особисте знання. Як продукт сприйняття та усвідомлення інформації з'являється рефлексія, яка сприятиме накопиченню досвіду взаємодії, а якщо потрібно, то й корекції цього досвіду. І це культура комунікативної поведінки всіх суб'єктів освітнього процесу. Низька комунікативна культура учнів погіршує психологічне та духовно-моральне здоров'я дітей. Неправильна манера вимови слів учителем, нездатність побудувати суб'єктні взаємини у спілкуванні з інклюзивними школярами викликають помітне стомлення, позначаються на поведінці учнів.

Висновки до розділу 3

Практика показує, що інклюзивна освіта – складний і багатогранний процес, який торкається методологічних основ освіти, розвитку і виховання

та потребує створення спеціального освітнього середовища інклюзивного класу з використанням наукових, методологічних та організаційних ресурсів. Інклюзивний клас має забезпечувати адекватне навчання, виховання, соціалізацію як дітей з особливостями розвитку, так і їх звичайних однолітків. Для цього необхідне максимальне розкриття потенційних можливостей особистості кожної дитини, включення будь-якої дитини та її сім'ї у повноцінне життя в соціумі на рівних правах з іншими, забезпечення умов для максимального розкриття потенційних можливостей кожного учасника освітнього процесу.

Функція інклюзивного середовища такого класу полягає в тому, що воно поєднує всі структури освітнього та виховного процесів, впливаючи на психічне та фізичне здоров'я учнів, педагогів, працівників школи, батьків, має можливість коригування цього впливу. І, нарешті, інклюзивне середовище безпосередньо залучає учнів та педагогів до активної діяльності щодо збереження власного здоров'я та здоров'я близьких.

Поняття інклюзивне середовище ми розглядаємо як сукупність складових внутрішньої структури інклюзивного класу, що охоплюють широке поле взаємодії від санітарно-гігієнічних умов до організації навчальної діяльності. Інклюзивне середовище характеризується сукупністю предметних форм культури (уявлень, речей, цінностей, відносин індивідів тощо), що є ресурсними, тобто запасними джерелами, засобами, яких воно торкається, реалізуючи поставлені цілі навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, вирішуючи конкретні завдання їхньої соціальної та освітньої адаптації.

Рекомендації щодо змісту, форм і методів роботи педагога з впровадження інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти базуються на основних вимогах до інклюзивного середовища інклюзивного класу.

Інклюзивна освіта передбачає спільне навчання та доступність якісної освіти для всіх на основі створення освітнього простору, що відповідає

різним потребам усіх дітей. Будучи новим напрямом у сучасній освіті, інклюзивний клас відрізняється від традиційного класу перш за все своїми основними стратегіями.

Основні стратегії інклюзивного класу:

- розробка та апробація нових форм багаторівневої подачі навчального матеріалу та організації уроку;
- розробка індивідуальних навчальних маршрутів та планів;
- організація роботи міждисциплінарної команди спеціалістів;
- створення системи виховання толерантної самосвідомості учнів;
- створення умов загальної доступності освітнього закладу.

В основі практики інклюзивної форми навчання та виховання також лежить ідея прийняття індивідуальності кожного окремого учня. Інклюзивна освіта наголошує на персоналізації процесу навчання, на розробці індивідуальних освітніх програм.

Головна відмінність процесу інклюзії від інтеграції полягає в тому, що при інклюзії у всіх учасників освітнього процесу змінюється ставлення до дітей з обмеженими можливостями здоров'я, а ідеологія освіти змінюється у бік гуманізації навчального процесу та посилення виховної та соціальної спрямованості навчання.

Побудова «культури включення» – інклюзії – в освітньому закладі є позитивною домінантою для основного контингенту, що складається з дітей, що нормально розвиваються. Звичайні учні вчать поважати і цінувати своїх однокласників з особливими потребами, бачити те, що лежить за межею інвалідизації, співпереживати і допомагати, сприймаючи світ у всьому його різноманітті і тим самим формуючи толерантний простір школи, усвідомлюючи, що хоч би якими різними ми були за національністю або за кольором шкіри, за рівнем фізичного розвитку та здоров'я, всі повинні мати рівні можливості для життя та розвитку.

Принципово необхідною є позиція забезпечення психологічної безпеки особистості в умовах інклюзивного класу. Психологічна безпека особистості

проявляється в її здатності зберігати стійкість в освітній системі з певними параметрами, в тому числі й з психотравмуючими впливами, в опірності деструктивним внутрішнім та зовнішнім впливам і відображається у переживанні своєї захищеності/незахищеності у конкретній життєвій ситуації. Деструктивними можуть бути впливи певних параметрів освітньої

Створюючи інклюзивне освітнє середовище, необхідно передбачати механізми психологічної безпеки суб'єктів освіти, при якій більшість учасників мають позитивне ставлення до середовища, забезпечений високий рівень задоволеності характеристиками середовища та захищеність від психологічного насильства.

Успішну реалізацію інклюзивної освіти забезпечать спеціальним чином створені організаційно-педагогічні умови, до яких ми, перш за все, відносимо: створення інклюзивного середовища, організацію системи психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами; зміну організаційних форм та методів навчання дітей з особливими освітніми проблемами; науково-методичну підтримку педагогів школи; зміну ставлення громадськості до ДООП; розробку програм самовдосконалення та саморозвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Модель роботи педагога в інклюзивному класі є сукупністю циклічно повторюваних процесів ефективного функціонування та розвитку основних структур інклюзивного середовища класу/школи (валеологічний/здоров'язберігаючий, когнітивно-креативний, комунікативно-рефлексивний), спрямована на адекватне світовідчуття школярів та педагогів, мотивацію, комунікабельність, емоційне благополуччя всіх учасників освітнього процесу.

Саме такі кадрові, науково-методичні, психолого-педагогічні та організаційні складові сприятимуть успішній реалізації інклюзії в освіті та ефективному розвитку інклюзивної педагогіки.

ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу наукової літератури були з'ясовані основні підходи до визначення сутності, функцій і особливостей інклюзивного навчання. Встановлено, що реалізація ідеї інклюзії як однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти не означає обмеження існуючої диференційованої системи спеціальної освіти. Ефективна інтеграція можлива лише в умовах постійного удосконалення систем загальної та спеціальної освіти, ліквідації наявних кордонів між ними.

Під інклюзивним навчанням ми розуміємо навчання, яке виключає будь-яку дискримінацію дитини, забезпечує однакове ставлення до усіх дітей, одночасно створюючи особливі умови для осіб, які потребують будь-якої підтримки та корекції психофізичного розвитку.

2. Проаналізовано нормативно-правові засади організації роботи педагогів в класах інклюзивного навчання. З'ясовано, що сучасний стан законодавства у сфері інклюзивної освіти в Україні характеризується такими ознаками:

- гарантування рівного доступу до якісної освіти дітей з ООП, права вибору різних типів закладів освіти і форм навчання;
- розширення практики інклюзивної освіти у закладах дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної) і вищої освіти;
- реформування системи шкіл-інтернатів і забезпечення навчання дітей за місцем їх проживання;
- зростання уваги до своєчасної комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини і надання їй психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг;
- індивідуалізація освітнього процесу шляхом розробки індивідуальної програми розвитку і здійснення особистісно орієнтованого(індивідуального, диференційованого) навчання;

– введення у штати закладів освіти посади вчителів-дефектологів, ставок асистента вчителя;

– міжвідомча інтеграція та соціальне партнерство (залучення батьків і представників різних відомств, соціальних інституцій, служб з метою оптимізації процесу освітньої інтеграції дітей з ООП).

3. Було охарактеризовано зміст, форми і методи роботи педагога в інклюзивному класі. Доведено, що система роботи педагога в інклюзивному класі має будуватися на професійному співробітництві (співпраці) членів педагогічної команди, яка працює в такому класі. Ми розглядаємо професійне співробітництво як важливу умову надання підтримки дітям з особливими освітніми потребами, а основними цілями професійної співпраці може бути покращення навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами, надання їм додаткової підтримки у загальноосвітньому навчальному закладі, покращення робочих стосунків між членами команди, професійний розвиток та інші.

5. Проведено емпіричне дослідження ставлення педагогів до інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти, в ході якого встановлено, що переважна більшість педагогічних працівників обізнані щодо проблематики інклюзивного навчання в Україні та вважають, що інклюзивне навчання є найефективнішою формою освіти для дітей з особливими освітніми потребами.

Більшість педагогів стверджує, що в закладах освіти створені достатні умови для навчання дітей з особливими освітніми потребами та їх права в закладах освіти не порушуються. Також вони вважають, що спільне проведення дозвілля дітей різних категорій на покращення морального виховання особистості.

Майже всі педагоги підтримує ідею інклюзивного навчання, для чого готові психологічно подолати бар'єри в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами і вважають, що вони готові до роботи в інклюзивному класі.

Переважна більшість педагогів вважає що їм потрібні спеціальні знання та навчання для роботи в інклюзивних класах, багато з них вже проходили таке навчання.

б. В ході проведення емпіричного дослідження нами були розроблені рекомендації щодо змісту, форм і методів роботи педагога в інклюзивному класі, які базуються на основних вимогах до інклюзивного середовища інклюзивного класу.

В основі практики інклюзивної форми навчання та виховання також лежить ідея прийняття індивідуальності кожного окремого учня. Інклюзивна освіта наголошує на персоналізації процесу навчання, на розробці індивідуальних освітніх програм.

Створюючи інклюзивне освітнє середовище, необхідно передбачати механізми психологічної безпеки суб'єктів освіти, при якій більшість учасників мають позитивне ставлення до середовища, забезпечений високий рівень задоволеності характеристиками середовища та захищеність від психологічного насильства.

Модель роботи педагога в інклюзивному класі є сукупністю циклічно повторюваних процесів ефективного функціонування та розвитку основних структур інклюзивного середовища класу/школи (валеологічний/здоров'язберігаючий, когнітивно-креативний, комунікативно-рефлексивний), спрямована на адекватне світовідчуття школярів та педагогів, мотивацію, комунікабельність, емоційне благополуччя всіх учасників освітнього процесу.

Здійснене дослідження не претендує на остаточне і вичерпне вирішення проблеми впровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць/ Київ. Ун-т «Україна», 2012. № 9(11). С.247.
2. Антонюк Л. Формування готовності педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання : Нова пед. думка, 2010. № 1. С.121–123.
3. Асистент вчителя у закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва та ін. Харків : «Ранок», 2019. С.216.
4. Асистент учителя в інклюзивному класі: навч-метод. посіб. / Дятленко Н. М. та ін., / за заг. ред. М. Ф. Войцехівського. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. С.172.
5. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні / Людинознавчі студії. Педагогіка. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. 2015. Випуск 1 (33). С. 4–10.
6. Білецька Л. Інклюзивне навчання: перші кроки на Україні: *Дошкільне виховання*. 2007. № 4. С. 12–15.
7. Бовкуш К.П. Готовність педагога до інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. №4 (48). С. 39.
8. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 10–14.
9. Будяк Л. В. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / Ін-т спец. педагогіки НАПН України. Київ, 2010. С.23.
10. Василенко О. М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній

школі : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.05 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2010. С. 20.

11. О. П. Демченко. Виховні ситуації в особистісно зорієнтованому просторі початкової школи: монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. С. 416 .

12. Восточное партнерство в сфере педагогических инноваций в инклюзивном образовании: материалы Международной научно-практической конференции в рамках Международного проекта TEMPUS «INOVEST», г. Кишинев, 6-10.07. 2015 г. С.476-479.

13. Даниелс Е. Р. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів / Елен Р. Даниелс, Кей Стаффорд. Всеукр. фонд «Крок за кроком». Львів: Надія, 2000. С. 256.

14. Демченко О. П., Демченко Е. П. Одаренный ребенок как личность с особыми потребностями в инклюзивном пространстве учебного заведения. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II, May 26 th – 27 th–2017. P. 61–71.

15. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. Київ: «МП Леся», 2011. С. 528.

16. Дятленко Н. М., Софій Н. З., Мартинчук О. В., Найда Ю. М. Асистент вчителя в інклюзивному класі : навч.-метод. посіб. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. С.250.

17. Єфімова С. М. Як зробити школу інклюзивною? Досвід проектної діяльності: метод. посіб. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2012. С. 152.

18. Заварова Н.В. Інклюзивна освіта в Одеській області: досвід, виклики та перспективи розвитку. *Вісник педагогіки і психології*. Вип. 27. Київ: ІСПП НАПН України, 2021. С.148. веб-сайт. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._–_Випуск_27 (дата звернення: 10.11.2021).

19. Заварова Н.В. Соціально-педагогічний супровід інклюзивного навчання в закладі освіти. Нове покоління вчителів для української школи: виклики і досягнення. 2021.
20. Заєркова Н.В. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / Н.В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ, 2016. С. 68.
21. Закон України «Про повну загальну середню освіту» . веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 21.11.2021).
22. Закон України «Про освіту». веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 21.11.2021).
23. Засенко В. В. Рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими потребами. *Кроки до демократичної освіти*. 2002. №1. С. 34.
24. Інвалідність та суспільство: навч.-метод. посіб. / Байда Л.Ю. та ін.; за ред. Байди Л.Ю., Красюкової-Еннс О.В. Київ, 2012. С. 216.
25. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад: навч.-метод. посіб. / Патрикеева О. О., та ін.; за ред. Шинкаренко В.І. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. С. 110.
26. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад: навч.метод. посіб. / Патрикеева О. О. та ін.; за ред. Шинкаренко В. І. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2013. С. 96.
27. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад: навч.-метод. посіб. / Патрикеева О.О., Софій Н.З., Луценко І.В., Василяшко І.П.; за ред. Шинкаренко В.І. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. С. 400.
28. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: посіб./ за ред. Тоні Бут. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. С. 190 .
29. Інклюзивна освіта в теорії і практиці діяльності школи / Колупаєва А. та ін. *Директор школи. Шкільний світ*. 2011. № 7. С. 17–22.

30. Інклюзивна освіта – надихаючі приклади зі школи. Досвід чеських та українських освітян / Заварова Н.В., Краснощок Т.П., Плохотнюк Н.С. та ін.]. м. Прага: KUFR, 2020. С.137.
31. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: наук.-метод. збір. Київ: ФОП Придатченко П.М., 2007. С. 164.
32. Колупаєва А.А. Від сегрегації до інклюзії. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*: наук.-метод. зб. 2011. Вип. 6. Київ: Науковий світ, 2011. С. 52-56.
33. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія . Київ: САММІТ-книга, 2008. С.272.
34. Колупаєва А.А. Сучасні інноваційні тенденції в освіті, навчанні та психолого-педагогічному супроводі дітей з с особливими потребами Основи соціальної педіатрії: навч.-метод. посіб. Київ. 2016. С. 112.
35. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. С. 152.
36. Кузава І.Б. Порівняльна характеристика термінів «інклюзія» та «інтеграція» / *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2012. Вип. 21. С. 149-153. веб-сайт. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2012_21_40 (дата звернення: 11.11.2021).
37. Лорман Т. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / Т. Лорман, Дж. Дешлер, Д. Харві. Київ: СПДФО Парашин І.С., 2010. С. 296.
38. Лорман Т. Сім стовпів інклюзивної освіти. Як перейти від запитання «чому?» до запитання «як?» *Дефектологія*. 2010. № 3.С. 3–11.
39. Мартинчук О.В. Інклюзивна освіта: формування наукового тезаурусу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 10. С. 145–154.

40. Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта: освітологічний контекст. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки. 2016. Вип. 3(54). С. 146–150.
41. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів дошкільної і початкової освіти до професійної діяльності в інклюзивних закладах освіти. *Тенденції розвитку вищої освіти в Україні : європейський вектор*: матеріали міжнарод. наук.-практ. конф. Україна, м. Ялта, 15-16 берез. 2012 р. Ялта: РВНЗ КГУ, 2012. Ч. 4. С. 75–80.
42. Механізми підтримки дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Одеса, 21 травня 2019 р). Одеса. 2019. С.216.
43. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / за ред. А.А. Колупаєвої. Київ: «А. С. К.», 2012. С. 308.
44. Особливості організації інклюзивного навчання в закладі освіти: Методичний посібник / Заварова Н.В., Солнцева О.А., Орленко І.М., Павленко К.М. Одеса: видавець Удача, 2020. С. 248.
45. Павленко К.М. Філософія інклюзії в освіті. *Мультиверсум. Філософський альманах*. 2019. Випуск 34 (169170). С. 185–195.
46. Пристосування шкільних приміщень до потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. / Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З., Даниленко Л.І. /за ред. Даниленко Л.І. Київ:2007. С.128.
47. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посіб. у 9 книгах / за ред. Колупаєвої А.А. Київ, 2010. С.363 с.
48. Саламанська декларація: про принципи, політику і практичну діяльність в сфері освіти осіб з особливими освітніми потребами. 1994: веб-сайт. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text (дата звернення: 10.11.2021).
49. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, приняты Всемирной конференцией по

образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7–10 июня 1994 г. К., 2000.

50. Софій Н., Найда Ю. Філософія інклюзивної освіти. Наук.-метод. зб. Всеукраїнської науково-практичної конференції в рамках реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами» / за ред. Засенка В.В., Софій Н.З. Київ. 2007. С.180.

51. Спеціальна педагогіка : навч. посіб. / Мартинчук О.В. та ін./ за ред. Мартинчук О.В. Київ: Київ. ун- т імені Бориса Грінченка, 2017. С. 364.

52. Сучасна післядипломна освіта: традиції та інновації: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, 25 листопада 2015 року. Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. С. 222

53. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання. / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. / Колупаєва А.А та ін./ за ред. Даниленко Л.І. Київ. 2007. С. 128.

54. Теорія і практика інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб./ Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. С. 170.

55. Фулан М. Сила змін. Вимірювання глибинних освітніх реформ., Львів: Літопис, 2014. С.269.

56. Швед М. Основи інклюзивної освіти: підручник. Львів: Український католицький університет, 2015. С. 360.

57. Шмелькова Е. Диагностика и реабилитация детей с особыми образовательными потребностями в условиях школы (из опыта работы). Восточное партнерство в сфере педагогических инноваций в инклюзивном образовании: материалы Международной научно-практической конференции в рамках Международного проекта TEMPUS «INOVEST», г. Кишинев, 6-10.07. 2015 г. С.476-479.

58. Шмелькова Е. А. Шляхи впровадження інклюзивної освіти в умовах загальноосвітньої школи (з досвіду роботи). *Сучасна післядипломна*

освіта: традиції та інновації: матеріали V-ї Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 25.11.2015 р. Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. С.115-119.

59. Шмелькова Олена. Інклюзивне навчання: рівні можливості для кожного. Інклюзивна освіта – надихаючі приклади зі школи. Досвід чеських та українських освітян /Заварова Н., Краснощок Т., Плохотнюк Н. та ін. Прага, 2020. С.50-57.

60. Шнайдер В. І. Інклюзивна освіта: теоретико-методологічні, організаційні засади впровадження : навч.-метод. посіб. Хмельниц. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти. Хмельницький : ОІППО, 2010. С. 143–144.

61. Ярмошук І. В. Інклюзивне навчання в системі освіти. *Шлях освіти*. 2009. № 2. С. 24–28.

62. Antor, G. Knowing Each Other as Learners: Māori Students Learning Mathematics / G. Antor [et al.] // *Delving into Diversity: An International Exploration of Issues of Diversity in Education*. New York: Nova Science Publishers, 2010. P. 4556.

63. Bronfenbrenner U. The ecology of human development. Cambridge, Massachusetts & London: Harvard University Press, 1979. X v. P. 330.

64. Chomba Wa Munyi Past and Present Perceptions Towards Disability: A Historical Perspective / Chomba Wa Munyi // *Disability studies quarterly*. 2012. Vol.32. (2). P.10.

65. Oliver M., Barnes C. Disabled people and Social Policy: From Exclusion to Inclusion / M. Oliver, C. Barnes. London: Longman, 1994. P. 187.

66. Wilson J. K. Exploring the Past, Present, and Future of Cultural Competency Research: The Revision and Expansion of the Sociocultural Adaptation Construct. Wellington, 2013. С. 3.
URL:<https://researcharchive.vuw.ac.nz/xmlui/bitstream/handle/10063/2783/thesis.pdf?sequence=2> (дата звернення: 02.02.2020).

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для педагогічних працівників «Ставлення педагогів до інклюзивного навчання в ЗЗО»

I. Дані про респондентів.

1.1. Стать

- Чоловіча
- Жіноча

1.2. Вік

- 18-25
- 26-35
- 36-45
- 46-60
- Більше 60 років

1.3. Освітній рівень

- Неповна вища (молодший спеціаліст)
- Базова вища (бакалавр)
- Спеціаліст
- Магістр

1.4. Педагогічний стаж

- До 3-х років
- 4-10 років
- 11-20 років
- 21-30 років
- Більше 30 років

1.5. Категорія

- Спеціаліст
- II категорія
- I категорія
- Вища категорія
- Вища категорія та педагогічне звання

1.6. Які предмети викладаєте або посада?

- Асистент учителя
- Учитель початкових класів
- Предмети гуманітарного напрямку
- Предмети природничого напрямку
- Математика, інформатика
- Фізична культура, співи, праця, образотворче мистецтво
- Психолог, логопед, дефектолог, соціальний педагог, педагог-організатор
- Адміністрація закладу

II. Ваше ставлення до інклюзивного навчання.

2.1. Чи знаєте ви, що таке інклюзивне навчання?

5 – так

4 – в загальному так

3 – частково

2 – вагаюсь відповісти

1 – ні

2.2. Як ви вважаєте, чи створені умови у закладі для інклюзивного навчання?

5 – повністю створені

4 – в основному створені

3 – вагаюсь відповісти

2 – частково створені

1 – ні

2.3. Як ви вважаєте, що ефективніше для дитини з особливими освітніми потребами?

А) індивідуальне навчання

5 – повністю згоден

4 – загалом згоден

3 – вагаюсь відповісти

2 – частково згоден

1 – не згоден

Б) інклюзивне навчання

5 – повністю згоден

4 – загалом згоден

3 – вагаюсь відповісти

2 – частково згоден

1 – не згоден

В) навчання в спеціальних закладах та класах

5 – повністю згоден

4 – загалом згоден

3 – вагаюсь відповісти

2 – частково згоден

1 – не згоден

2.4. Чи порушуються права дітей з особливими освітніми потребами в системі надання їм освіти?

5 – так

4 – в загалом так

3 – частково

2 – вагаюсь відповісти

1 – ні

2.5. Чи вплине, на вашу думку, спільне проведення дозвілля дітей різних категорій на покращення морального виховання особистості?

5 – так

4 – в загалом так

3 – частково

2 – вагаюсь відповісти

1 – ні

2.6. Чи готові ви психологічно подолати бар'єри в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами?

5 – повністю готовий

4 – в основному готовий

3 – вагаюсь відповісти

2 – частково готовий

1 – повністю не готовий

2.7. Ви підтримуєте ідею інклюзивного навчання?

5 – повністю підтримую

4 – підтримую

3 – вагаюсь відповісти

2 – частково підтримую

1 – не підтримую

2.8. Оцініть рівень Вашої підготовки до роботи в інклюзивному класі?

5 – повністю готовий

4 – в основному готовий

3 – вагаюсь відповісти

2 – частково готовий

1 – повністю не готовий

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Додаток Б

Анкета для педагогічних працівників щодо спеціального навчання педагогів, які працюють в інклюзивних класах

I. Дані про респондентів

1.1. Стать

- Чоловіча
- Жіноча

1.2. Вік

- 18-25
- 26-35
- 36-45
- 46-60

1.3. Освітній рівень

- Неповна вища (молодший спеціаліст)
- Базова вища (бакалавр)
- Спеціаліст
- Магістр

1.4. Педагогічний стаж

- До 3-х років
- 4-10 років
- 11-20 років
- 21-30 років
- Більше 30 років

1.5. Категорія

- Спеціаліст
- II категорія
- I категорія

- Вища категорія
- Вища категорія та педагогічне звання

1.6. Які предмети викладаєте або посада?

- Асистент вчителя
- Учитель початкових класів
- Предмети гуманітарного напрямку
- Предмети природничого напрямку
- Математика, інформатика
- Фізична культура, співи, праця, образотворче мистецтво
- Психолог, логопед, дефектолог, соціальний педагог, педагог-організатор
- Адміністрація

II. Ваше ставлення до необхідності спеціального навчання педагогів, які працюють в інклюзивних класах

2.1. Чи потрібні педагогу спеціальні знання щодо специфіки роботи в інклюзивних класах?

- 5 – так
- 4 – в основному так
- 3 – частково
- 2 – вагаюсь відповісти
- 1 – ні

2.2. Чи проходили ви навчання щодо роботи в класах інклюзії?

- 5 – так
- 4 – в основному так
- 3 – частково
- 2 – вагаюсь відповісти
- 1 – ні

2.3. Чи поглиблюєте, розширюєте ви свої знання щодо роботи в інклюзивних класах щороку?

- 5 – так
- 4 – в основному так
- 3 – частково
- 2 – вагаюсь відповісти
- 1 – ні

2.4. Чи є можливість в закладі, де ви працюєте, отримувати нову інформацію щодо навчання в класах інклюзії (інформування щодо нових нормативно-правових актів, особливостей роботи педагогів в інклюзивних класах, повідомлення про поточні вебінари та інше через професійні спільноти у соціальних мережах, додатках-месенджерах)?

- 5 - так
- 4 - в основному так
- 3 - частково
- 2 - вагаюсь відповісти
- 1 – ні

2.5. Ви отримуєте знання про роботу педагогів в інклюзивних класах (обирайте всі варіанти, які вам підходять)

- на курсах підвищення кваліфікації в КЗВО «Академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
- на онлайн - курсах освітніх платформ («Всеосвіта», «На Урок», «Prometheus», «Edera» та інші)
- у педагогічних фахових виданнях, збірниках, монографіях
- через участь у вебінарах / семінарах / конференціях
- через участь у роботі шкільних методичних об'єднаннях вчителів
- інше

Дякуємо за участь в анкетуванні!