

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІДКРИТИЙ МІЖНАРОДНИЙ УНІВЕРСИТЕТ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ
«Україна»
Інститут соціальних технологій
Кафедра соціальної роботи та педагогіки

ДИПЛОМНА РОБОТА

Тема: «Готовність педагогів та батьків дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання»

Освітньо-кваліфікаційний рівень – Магістр

Спеціальність – 01 Освіта

Галузь знань – 016 Спеціальна освіта

Студентки Красножон В.М.

(Підпис)

Науковий керівник:

Литовченко Олена Віталіївна,
к.пед.н., доцент

(Підпис)

Магістерська робота допущена до захисту
рішенням кафедри соціальної роботи та педагогіки
Протокол № _____ від «___» _____ 2021 р.
Зав. кафедри, канд.пед.н. Базиленко А.К.

(Підпис)

Київ – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ..x	
1.1. Поняття та сутність інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами.....	x
1.2. Правові та теоретичні засади інклюзивної освіти в Україні.....	x
1.3. Науково-теоретичні засади впровадження інклюзивної освіти в Україні....	x
1.4. Завдання впровадження інклюзивного навчання у закладах системи загальної середньої освіти.....	x
Висновки до першого розділу.....	x
РОЗДІЛ 2. ГОТОВНІСТЬ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	x
2.1. Сутність поняття «готовність», її види та компоненти.....	x
2.2. Готовність учасників освітнього процесу до роботи в умовах інклюзії.....	x
3.3. Компоненти та критерії готовності учасників освітнього процесу до інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти.....	x
Висновки до третього розділу.....	x
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	
3.1. Програма дослідження.....	x
3.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження.....	x
3.3. Рекомендації щодо підвищення рівня готовності педагогів та батьків дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання	
Висновки до третього розділу.....	x
ВИСНОВКИ.....	x
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	x
ДОДАТКИ.....	x

ВСТУП

Актуальність дослідження. Останнє десятиріччя розвитку України як незалежної держави позначилося низкою якісних суспільних змін. Зокрема, поглибленням євроінтеграційних процесів та серйозними кроками в напрямку гуманізації та посилення захисту прав людини. Це призвело, у тому числі до зміни акцентів у трактуванні концепції інвалідності. Перехід від «медичної» моделі інвалідності до «соціальної» позначився на змісті та якості заходів, спрямованих на зменшення негативних наслідків «інвалідності». Ратифікація Україною 16.12.2009 року Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю зумовило початок інклюзивних процесів у суспільстві, найактивнішим серед яких є розвиток інклюзивної освіти.

Результатом масштабних суспільних перетворень та величезної науково-практичної роботи стало те, що на сьогодні Національною радою реформ інклюзивне навчання визнано одним із пріоритетів державного розвитку та є важливою складовою реформи загальної середньої освіти, яка базується на концепції Нової української школи. Розвиток та впровадження інклюзивного навчання в Україні останніми роками супроводжувався активною розробкою законодавчо-нормативної та науково-теоретичної бази. Та успіх впровадження інклюзивної освіти залежить не лише від відповідного нормативно-правового, науково-методичного, матеріально-технічного та фінансового забезпечення. Великою мірою він залежить від готовності суб'єктів інклюзивної освіти здійснювати відповідні перетворення на місцях.

Виходячи з цього, практичне значення комплексного вивчення та подальшого моніторингу проблем готовності до інклюзивного навчання важко переоцінити, адже «моніторинг як планомірне, систематичне, що проводиться по визначеній схемі дослідження певного фрагмента соціальної дійсності дозволяє отримати факти, що характеризують проблему, вказують на її причини. Це дозволяє виробити рекомендації для влади, ефективно спланувати

власні дії, звернути увагу міжнародних організацій, громадськості на проблему, маючи при цьому гарні аргументи своєї громадянської позиції» [4, с. 91]. Тому актуальність цієї роботи зумовлена потребою у своєчасних та комплексних даних про готовність педагогів та батьків до інклюзивного навчання.

Не зважаючи на наявні дослідження різних аспектів цієї проблеми, тема готовності педагогів та батьків дітей з особливими освітніми потребами була недостатньо розглянута у якості предмету спеціального дослідження.

Мета дослідження – визначити рівень та особливості готовності педагогів та батьків дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Предмет дослідження — готовність педагогів та батьків до інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Об'єкт дослідження — самооцінка готовності педагогів та батьків дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Завдання:

1. Проаналізувати теоретичні засади інклюзивної освіти в Україні.
2. Здійснити аналіз сутності готовності учасників освітнього процесу до роботи в умовах інклюзії.
3. Визначити методологію, розробити програму та провести емпіричне дослідження готовності учасників освітнього процесу до інклюзивного навчання.
4. На підставі здійсненого аналізу розробити рекомендації щодо підвищення рівня готовності педагогів та батьків дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання.

Методи дослідження:

теоретичні: аналіз і синтез наукових праць із проблеми дослідження;

емпіричні: опитування.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягають у тому, що:

- на основі теоретичного аналізу проблеми розкрито сутність поняття готовності освітнього процесу до інклюзивного навчання, визначено її компоненти та критерії;

- дістало подальшого розвитку питання розвитку готовності педагогів та батьків дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання.

Практичне значення дослідження. Результати та основні положення дослідження можуть бути використані з метою удосконалення готовності педагогів і батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного закладу.

Матеріали, основні положення та висновки магістерської роботи можуть бути використані у розробці лекційних курсів, практичних занять; у системі курсової перепідготовки фахівців.

Апробація дослідження: Результати дослідження представлено на науково-практичній конференції і опубліковано в збірнику наукових тез:

Красножон В.М. Проблеми супроводу дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання у школі. Матеріали XIX міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики». м. Київ, 20–21 листопада 2019 р.

Красножон В.М. Поняття та зміст готовності педагогів і батьків до інклюзивного навчання. Матеріали XVII Всеукраїнської наукової конференції студентів і молодих вчених «Молодь: освіта, наука, духовність». м. Київ, 27-28 травня 2020 р.

Красножон В.М. Дослідження самооцінки готовності педагогів та батьків до інклюзивного навчання. Матеріали конкурсу студентських наукових робіт за тематикою XVII Всеукраїнської наукової конференції студентів і молодих вчених «Молодь: освіта, наука, духовність», присвяченого Дню науки в Україні, 18 червня 2020 р.

Красножон В.М. Актуальні проблеми розвитку батьківської компетентності в контексті готовності до інклюзивного навчання. Матеріали ХІХ міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики» . м. Київ, 18– 19 листопада 2020 року.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури та додатків. Загальний обсяг становить ... сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

1.1. Поняття та сутність інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами

Концептуальні засади сучасного суспільного облаштування, як зазначено в Декларації ООН про соціальний прогрес та розвиток 1969 року [2], полягають у здатності суспільства розвиватися на основі толерантності, терпимості, засудження дискримінації, поваги до людського розмаїття, рівності можливостей, солідарності та безпеки. Ці підходи зумовлені визначенням головної мети соціального розвитку – створення «суспільства для всіх», що забезпечує захист та повну інтеграцію в соціум усіх верств населення, в тому числі й осіб з обмеженими можливостями здоров'я [7, с. 5]. Ствердження філософії суспільно-соціального облаштування наприкінці ХХ ст. призвело до усвідомлення негативних наслідків соціальної ізоляції, зокрема осіб з особливими освітніми потребами [6, с. 15].

В 2011 р. у Національній доповіді про людський розвиток «Україна: на шляху до соціального залучення» [16] було визнано існування проблеми соціальної ізоляції (відторгнення) в нашій країні, проаналізовані її причини та особливості, визначені соціально ізольовані групи населення, запропоновані рекомендації щодо розробки державної політики та програм для подолання бар'єрів на шляху до суспільного життя всіх верств населення. Серед заходів з подолання відторгнення від сфери освіти було запропоновано запровадити інклюзивне навчання дітей та молоді з особливими потребами. До того ж, приєднавшись до основних міжнародних договорів у сфері прав людини (Декларації ООН про права людини, Конвенцій ООН про права інвалідів, про права дитини та інших), Україна взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема, щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами. Разом з термінологією в освітню національну

систему прийшла понятійність, яка донедавна була повністю відсутня у зв'язку з уніфікованістю та сталістю системи освіти.

Так, термін *«особи з особливими освітніми потребами»* увійшов у вжиток з прийняттям у 1994 році Саламанської декларації, де зазначається, що цей термін стосуються всіх *«дітей та молоді, потреби яких залежать від різних видів особливих освітніх потреб або труднощів, пов'язаних з навчанням»* [30, п.2], а *«школи повинні приймати всіх дітей, незважаючи на їх фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовленнєві або інші особливості»* [30, п.3]. Тобто, вже тоді в світовій спільноті було розуміння не тотожності понять «особливі освітні потреби» та «інвалідність». Адже, як не завжди інвалідність призводить до виникнення у людини особливих освітніх потреб, так і потреба в особливих умовах для отримання освіти не обов'язково викликана інвалідністю. Саме тому, сьогодні в українському законодавстві цей термін тлумачиться не крізь призму діагнозів чи обмежень, а крізь призму потреб: *«особа з особливими освітніми потребами - особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту»* [25, ст.1 п.1.20]. Відповідно до цього визначення, до дітей з особливими потребами можна віднести дітей з інвалідністю, дітей з незначними порушеннями здоров'я, соціальними проблемами, обдарованих дітей, дітей вимушених переселенців, дітей з мовних та національних меншин тощо. Розуміння ж терміну *«дитина»* у вітчизняному правовому полі в цілому ідентично міжнародній позиції, в якій дитиною вважається особа (людина / людська істота), що не досягла повноліття (в загальному випадку, в Україні це особи до 18 років).

Коріння концепції освітньої інклюзії відображене у теоріях соціальної справедливості, прав людини, соціальних систем щодо розвитку особистості, ідеях інформаційного суспільства й соціальної критики. Відповідно до зазначених теорій та ідей освіта розглядається як суспільне благо, що вимагає

надання всім рівних можливостей у доступі до цієї соціальної цінності. Шлях подолання соціальної нерівності у такому контексті полягає в створенні можливостей для отримання вагомого місця в суспільстві засобами освіти [1].

Та ж Саламанська декларація не дає прямого визначення терміну «інклюзивна освіта», але наголошує на тому, що *«звичайні школи з такою інклюзивною орієнтацією є найбільш ефективними засобами боротьби із дискримінаційним ставленням, створення привітної атмосфери в громадах, побудови інклюзивного суспільства і забезпечення освіти для всіх; крім того, вони забезпечують ефективну освіту для більшості дітей та підвищують ефективність, а також ефективність витрат усієї системи освіти»* та закликає уряди країн прийняти **«принцип інклюзивної освіти, який полягає в тому, що всі діти йдуть у звичайні школи, якщо тільки немає серйозних причин, які зобов'язують діяти інакше»** [30, п.2-3]. Саме ці положення Саламанської декларації разом з визнанням різноманіття унікальних особливостей, інтересів, здібностей та навчальних потреб дітей дають ключ до розуміння сутності інклюзивної освіти, яка полягає в створенні рівних можливостей для всіх дітей, без виключення, на отримання належного рівня освіти та досягнення успіху в подальшому житті.

Інклюзивна освіта — це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу [3, с.53].

Тема освітньої інклюзії піднімалася у вітчизняній літературі ще за радянських часів, але цілеспрямоване сприяння її розвитку на державному рівні почалося лише в жовтні 2010 р. із затвердженням Концепції розвитку інклюзивної освіти, яка ознаменувала собою зміну освітньої парадигми та спричинила початок створення належних умов для функціонування і розвитку

інклюзивної освіти в Україні з метою забезпеченню права дітей з особливими освітніми потребами на рівний доступ до якісної освіти.

Концепція також вперше визначила ***принципи розвитку інклюзивної освіти в Україні:***

— науковість (розробка теоретико-методологічних основ інклюзивного навчання, програмно-методичного інструментарію, аналіз і моніторинг результатів впровадження інклюзивного навчання, оцінка ефективності технологій, що використовуються для досягнення позитивного результату, проведення незалежної експертизи);

— системність (забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, наступності між рівнями освіти: рання допомога – дошкільна освіта – загальна середня освіта);

— варіативність, корекційна спрямованість (організація особистісно орієнтованого навчального процесу у комплексі з корекційно-розвитковою роботою для задоволення соціально-освітніх потреб, створення умов для соціально-трудової реабілітації, інтеграції в суспільство дітей з порушеннями психофізичного розвитку, у тому числі дітей-інвалідів);

— індивідуалізація (здійснення особистісно орієнтованого (індивідуального, диференційованого підходу));

— соціальна відповідальність сім'ї (виховання, навчання і розвиток дитини; створення належних умов для розвитку її природних здібностей, участь у навчально-реабілітаційному процесі);

— міжвідомча інтеграція та соціальне партнерство (координація дій різних відомств, соціальних інституцій, служб з метою оптимізації процесу освітньої інтеграції дітей з особливими освітніми потребами) [22].

Інклюзія як освітня концепція постійно розвивається, і є вкрай важливою для формування політики й стратегій, спрямованих на усунення причин і наслідків дискримінації, нерівності та виключення. Впровадження інклюзивної

освіти має і надалі ґрунтуватися на чітко сформульованих принципах, орієнтованих на розвиток всієї системи освіти.

1.2. Правові засади інклюзивної освіти в Україні

Інклюзивна освіта як забезпечення права на рівний доступ до якісної освіти усіх дітей набуває все більшого значення і розвитку в Україні. Це пов'язано з багатьма чинниками, зокрема: міжнародними зобов'язаннями держави, що зумовлюють відповідну державну політику, активністю батьків дітей з порушеннями психофізичного розвитку щодо забезпечення можливості для їхніх дітей навчатися у загальноосвітніх навчальних закладах разом зі своїми однолітками та проживати в сім'ї, діяльністю громадських організацій та іншими [17, с.150]. Все це закономірно призвело до поступової трансформації національного законодавчого поля, основні впливові чинники та віхи якої ми розглянемо в цьому розділі.

Засадничі законодавчі акти Організації Об'єднаних Націй, яка вже понад півстоліття є визнаним міжнародним законотворцем, визначили, що питання інвалідності стосуються сфери прав людини, а не лише реабілітації та соціального забезпечення.

Найбільш фундаментальним втіленням прав людини на міжнародному рівні є Загальна Декларація ООН про права людини, що була прийнята Організацією Об'єднаних Націй 10 грудня 1948 року та проголосила рівність прав всіх людей без винятку [10, с. 50]. Серед інших численних міжнародних документів, ратифікованих Україною, важливими є Конвенція ООН про права дитини 1989 року і Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю 2006 року, де у Статті 24 «Освіта» зазначається, що *«держави-учасниці Конвенції повинні впроваджувати інклюзивну освіту на всіх рівнях і навчання протягом усього життя»*.

Інноваційна освітня концепція щодо навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я була представлена на Всесвітній конференції з освіти осіб з особливими потребами, що пройшла за підтримки ЮНЕСКО в Іспанії, в Саламанці 7-10 червня 1994 року. Концептуальні засади щодо здобуття освіти неповносправними викладено в Саламанській декларації та Рамках дій щодо освіти осіб з особливими потребами. Вони мали слугувати основою освітньої політики та практичної діяльності 92-х держав-учасниць конференції [10, с.51]. В передмові до Декларації та Рамок дій зазначено, що ці документи *«базуються на принципі включення шляхом визнання необхідності діяти за напрямком створення «Шкіл для всіх» - установ, які об'єднують усіх, враховують відмінності, сприяють процесу навчання та відповідають індивідуальним потребам»* [30].

В Україні інтеграційні процеси в освітній системі розпочалися з 90-х років у зв'язку з розпадом СРСР і кардинальною перебудовою державного устрою, зумовлені прийняттям Конституції України (1996 рік) та національних антидискримінаційних законодавчих актів, ухвалених з урахуванням основних положень Декларацій ООН. На сьогодні ж основними законодавчими документами України, що захищають права та основні свободи громадян, є: Конституція України (1996 рік), Закон України «Про Уповноваженого з прав людини» (1997 рік), Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» (2013 рік). Законодавчого визнання набуло право на здобуття освіти громадянами України без будь-яких обмежень у прийнятому в 1993 році Законі «Про освіту». Гуманізм і демократія, як підґрунтя освіти, доступність та безоплатність освітніх послуг, право всіх громадян на безкоштовну освіту незалежно від стану здоров'я, відкритий характер навчальних закладів тощо дає підстави розглядати цей законодавчий документ, що регламентує функціонування освітньої системи України, як прогресивний

крок у виконанні вимог міжнародних нормативно-правових документів, ратифікованих нашою державою [10, с.54].

З 2000 року розпочалась активізація законотворчої діяльності в Україні стосовно регламентації надання освітніх, медичних, соціальних послуг особам з обмеженими можливостями здоров'я, яка сприяла ухваленню низки законів: «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» (2000 рік), «Про охорону дитинства» (2001 рік), «Про соціальні послуги» (2003 рік), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2005 рік). Вперше законодавчо визнана необхідність психолого-педагогічного супроводу як умови успішного інтегрування в соціум дитини з інвалідністю, а також необхідність соціального, педагогічного й психологічного патронажу за місцем проживання (Закон «Про реабілітацію інвалідів в Україні») [10, с.55].

Починаючи з 2010 року відповідні зміни щодо забезпечення інклюзивної освіти введено у законодавчі та нормативно-правові документи, що стосуються усіх ланок освіти – дошкільної, загальної середньої, вищої [7, с.150]. Одним з перших суттєвих кроків на цьому шляху стало прийняття 1 жовтня 2010 року Концепції розвитку інклюзивної освіти, яка на відміну від затвердженої ще в 2002 році Національної доктрини розвитку освіти, впевнено оперувала поняттями «інклюзивне навчання» та «діти з особливими освітніми потребами», а що найбільш важливо, чітко обґрунтувала необхідність розвитку інклюзивного навчання, його мету, завдання, принципи, шляхи впровадження та інші принципово важливі моменти.

Реалізація Концепції вимагала комплексного розв'язання низки питань, зокрема пов'язаних з нормативно-правовим забезпеченням інклюзивної освіти. Це передбачало як внесення змін до чинних нормативно-правових актів в частині впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами в закладах загальної середньої освіти, так і створення низки нових документів. Найбільш суттєві зрушення імплементації інклюзивного навчання принесло

затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах (2011 рік), який вперше визначив конкретні вимоги до організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, та прийняття оновленого Закону «Про освіту» (2017 рік), що вперше захистив інтереси дітей з особливими освітніми потребами на державному законодавчому рівні, зокрема за рахунок доповнення статтями 19 «Освіта осіб з особливими освітніми потребами» та 20 «Інклюзивне навчання». Також відповідних змін зазнали Закони «Про професійно-технічну освіту», «Про загальну середню освіту» та «Про дошкільну освіту».

Остаточно безповоротність зазначених змін була закріплена в 2017 році, коли в Україні було розпочато виділення коштів з державного бюджету на підтримку осіб з особливими освітніми потребами. Відтоді фінансування інклюзивного навчання щороку збільшується - з 460,5 млн.грн. у 2018 році до 504 млн.грн., гарантованих Держбюджетом на 2020 рік. На сьогодні, попри низку проблем, з якими щодня стикаються всі учасники інклюзивного освітнього процесу, інклюзивне навчання в Україні стабільно розвивається: протягом 3 років з 2017 року кількість інклюзивних класів зросла в 3,1 рази, кількість шкіл, що мають інклюзивні класи, в 2,5 рази, а кількість дітей, що здобувають у них освіту, зросла в 2,8 рази [32, с. 2].

Таким чином, аналіз законодавчих та нормативно-правових документів засвідчив, що політика сучасної України щодо освіти дітей з особливими освітніми потребами характеризується максимальним залученням держави до системного розв'язання проблем, однак механізми реалізації цього процесу нині ще активно відпрацьовуються.

1.3. Науково-теоретичні засади інклюзивної освіти в Україні

Слідом за соціально більш розвинутими державами світу, з певною затримкою в часі через свою складну історію, але Україна так само проходить

всі історично визнані сходинки еволюції ставлення до осіб з особливими освітніми потребами (раніше - особи з обмеженням життєдіяльності, порушеннями розвитку, обмеженими можливостями здоров'я тощо). Послідовно пройшовши етапи відторгнення, сегрегації та переважно невдалі спроби інтеграції, Україна нарешті вступила в епоху інклюзії, прийнявши її основоположні принципи, а саме: визнання різноманіття особливостей усіх членів суспільства, рівні права для кожного та рівні можливості для реалізації цих прав, зокрема, права на освіту впродовж життя. І хоча процес втілення цих принципів у життя зазнає безліч труднощів та ще далекий від завершення, інклюзія як освітня концепція сьогодні постійно розвивається і є вкрай важливою для формування політики й стратегій, спрямованих на усунення причин і наслідків дискримінації, нерівності та виключення.

Варто зазначити, що вітчизняна освітня інклюзія в її теперішньому вигляді бере початок зі спеціальної освіти, яка у своєму розвитку пройшла кілька етапів, на яких розглядалися різні способи врахування потреб дітей з особливими освітніми потребами. Згодом, практичні надбання спеціальної освіти було перенесено до загального освітнього простору в межах підходу, який отримав назву «інтеграція». Та головна проблема цього кроку полягала в тому, що така інтеграція не супроводжувалась організаційними змінами в роботі школи, її навчальних планів і програм та методик навчання. Відсутність цих змін стала однією з найсуттєвіших перешкод для впровадження інклюзивної освітньої політики. Згодом, в міру усвідомлення того факту, що запровадження інклюзивної освіти передбачає розроблення й запровадження широкого спектра навчальних стратегій для більш гнучкого реагування на розмаїття потреб учнів, вітчизняна освітня інклюзія стала набувати сучасного вигляду [5, с. 100].

Попри те, що українська освітня інклюзія ще дуже молода та дещо фрагментарна, вона вже має міцне науково-теоретичне підґрунтя, втілене в Концепції розвитку інклюзивної освіти. Затверджена Наказом Міністерства

освіти і науки України №912 від 1 жовтня 2010 року, Концепція стала результатом багаторічного процесу проникнення ідеями інклюзії, її дослідження та апробації. Створенню Концепції передував тривалий етап кропіткого вивчення зарубіжного досвіду, наукової роботи з його теоретичної та практичної імплементації в українські реалії, розробки та проведення низки педагогічних експериментів із залученням вчених, педагогів, батьків, держави та громадських організацій, міжнародних фондів.

Концепція містить базову систему поглядів на явище української інклюзивної освіти - її обґрунтування, мету, завдання, правові аспекти, шляхи, принципи її розвитку та очікувані результати від впровадження - в тому вигляді, як вони уявлялися майже 10 років тому. Роль Концепції в сучасному розвитку та досягненнях української освітньої інклюзії важко переоцінити, адже вона стала не тільки символом прийняття основоположних принципів інклюзивної освіти, а й відправною точкою початку глибоких якісних змін в суспільстві.

Але будь-яка концепція з часом вимагає перегляду, адже накопичений досвід імплементації та реакція середовища неминуче призводять до зміни поглядів на явище. На нашу думку, існуюча Концепція ще повною мірою відповідає вимогам сьогодення, але вже не може слугувати орієнтиром на перспективу. Зосередившись на дітях з особливими освітніми потребами, Концепція по своїй суті вбачається нам фрагментарною та дискримінаційною, що згодом призведе до необхідності її переосмислення та пошуку нових науково-теоретичних засад інклюзивної освіти.

За роки підготовки та впровадження інклюзивного навчання вітчизняними науковцями був напрацьований значущий обсяг науково-теоретичних та навчально-методичних матеріалів, що сьогодні активно застосовується як для навчання дітей з особливими освітніми потребами та підготовки педагогічних кадрів, так і для подальшої наукової розробки напрямку інклюзивної освіти. Саме осмислення праць вітчизняних науковців

(А.А. Колупасвої, О.М.Таранченко, Е.А. Данілавічуте, С.В. Литовченко, О.В. Красюкової-Еннс, Н.З. Софій, Ю.М. Найди, Л.Ю. Байди та інших) привело нас до висновку, що пошук оновлених теоретичних засад інклюзивної освіти потребує міждисциплінарного підходу, який в першу чергу пов'язаний з такими науками як філософія, психологія, педагогіка, соціологія, економіка, право та етика (Мал. 2.1). Лише системне використання здобутків цих наук дасть змогу побудувати ефективну та дійсно недискримінаційну систему інклюзивного навчання, а в подальшому й соціально справедливе суспільство.



Малюнок 2.1. Міждисциплінарний підхід до теорії інклюзивної освіти [19., с.17].

За допомогою цієї схеми, якщо розглядати її як систему міждисциплінарної взаємодії всередині системи інклюзивного навчання, вже при першому приближенні можна знайти низку зв'язків, які недостатньо теоретично розроблені або зовсім упущені з поля зору сучасної концепції. Так, найбільш актуальною науково-теоретичною проблемою сучасної української інклюзивної освіти, на нашу думку, є її недостатня філософсько-етична розробка в частині пояснення значення інклюзивних процесів в розвитку моральності суспільства. Наступна проблема, а саме науково обґрунтоване поєднання психологічної теорії та педагогічної практики, що давно є предметом вивчення психопедагогіки, не втрачає актуальності не перше десятиріччя, особливо нині - через велике розмаїття психолого-педагогічних особливостей дітей з особливими освітніми потребами. А найскладнішою й найвідповідальнішою ділянкою роботи науковців на нашу думку сьогодні залишається оновлення змісту освіти, його апробація та впровадження в сучасну шкільну практику.

Таким чином, є достатньо підстав стверджувати, що на сьогодні вітчизняна інклюзивна освіта має міцне науково-теоретичне підґрунтя, яке разом із послідовною державною політикою та за активної участі наукової спільноти сприяє її достатньо успішному впровадженню. Водночас існує ряд науково-теоретичних питань, своєчасне розв'язання яких є важливою передумовою подальшого невинного розвитку освітньої інклюзії.

1.4. Завдання впровадження інклюзивного навчання у закладах системи загальної середньої освіти.

Як було зазначено у попередньому розділі, Україна наразі має документ, що містить концептуальні засади розвитку інклюзивного навчання, зокрема завдання його впровадження. Але на практиці під час впровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти фахівці

стикаються з низкою проблем та суперечностей, які ускладнюють цей процес. Тому подолання цих суперечностей бачиться нам не менш важливим завданням впровадження інклюзивного навчання в Україні. Для того, щоб окреслити коло цих суперечностей, ми розглянули ряд українських та зарубіжних публікацій за темою, в тому числі наукових та методичних матеріалів з питань проблем впровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти, Огляд найінформативніших з них наводимо нижче на підтвердження зроблених наприкінці розділу висновків.

Так, одними з перших джерел достовірних даних щодо стану, проблем та перспектив інклюзивного навчання в Україні стали результати науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», який проводився в 2001-2007 роках за ініціативи Інституту спеціальної педагогіки Академії педагогічних наук України та Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» на базі 27 навчальних закладів (як дошкільних, так і загальноосвітніх закладів з потужною початковою ланкою) майже з усіх регіонів країни. Затверджений наказом Міністерства освіти і науки України № 586 від 10.08.2001 року та згодом докладно описаний в монографії Алли Анатоліївни Колупаєвої «Інклюзивна освіта: реалії та перспективи» (2009 рік), цей експеримент став справжньою інновацією для Української освіти, оскільки, за словами автора, у рамках нього *«вперше в Україні на науковій основі започатковано організоване навчання осіб з особливостями психофізичного розвитку в інтегрованих умовах із забезпеченням нормативно-правової та навчально-методичної баз, необхідного психологопедагогічного супроводу, корекційно-реабілітаційної допомоги, а також створенням відповідних побутових умов»* [7, с. 172]. Останній етап цього дослідження передбачав проведення ґрунтовної аналітично-узагальнюючої роботи, яка дала багато цінних кількісних та якісних

даних щодо результатів експеримента. Зокрема, було окреслено коло труднощів, що перешкоджають реалізації ідеї інклюзії. Серед них:

- недостатня матеріально-технічна база сучасних шкіл,
- невідповідність облаштування класу вимогам перебування в ньому дітей з особливими потребами,
- надмірна наповнюваність класів, що заважає індивідуалізації навчання,
- відсутність транспорту для доставки дітей з особливими потребами до школи,
- недостатня фахова підготовка педагогів до роботи в інклюзивному середовищі (серед гальмівних чинників переважали: складність для педагога одночасно взаємодіяти з різними дітьми і, таким чином, здійснювати індивідуальний підхід, складність у розробці індивідуалізованих навчальних програм, недостатня обізнаність із психологічними особливостями розвитку дітей, які мають вади розвитку та специфікою їхнього навчання),
- брак спеціалістів (психологів, сурдопедагогів, тифлопедагогів, логопедів, дефектологів, ерготерапевтів, фахівців з фізичної реабілітації тощо),
- брак необхідної літератури,
- неготовність громадськості до сприйняття концепції інклюзивної освіти,
- неготовність частини здорових дітей та їхніх батьків взаємодіяти із дітьми, які мають особливі потреби (респонденти відзначали прояви жорстокості у дітей, які подекуди можна спостерігати в сучасних школах, заздрощів стосовно підвищеної уваги педагога до якоїсь окремої дитини).

Наступним значущим проектом з вивчення стану інклюзивної освіти в Україні стало комплексне дослідження «Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи», проведене в червні 2011 - січні 2012 року ГО «Європейська дослідницька асоціація» (ERA) у співпраці з дослідницькою

компанією InMind, ГО «Демократичні ініціативи молоді» та ГО «Аліса» за фінансової підтримки фонду «Відродження» [29]. На основі аналізу отриманих емпіричних даних, дослідники згрупували усі виявлені проблеми та перешкоди інклюзивної освіти до кількох категорій, зміст яких майже повністю збігається з результатами описаного вище дослідження:

- 1) не достатньо розроблене (на той момент) законодавство,
- 2) брак фінансування,
- 3) невідповідність змісту освіти потребам інклюзивного навчання (неприспосованість навчальних програм та засобів, не розуміння потреб та критеріїв оцінки дітей з особливими освітніми потребами),
- 4) широке коло кадрових питань (найбільш численна категорія, до якої відноситься широкий спектр проблем підготовки та підвищення кваліфікації фахівців, низька забезпеченість методичними матеріалами, моральна неготовність працювати з «особливими» дітьми тощо),
- 5) питання доступності та пристосування загальноосвітніх закладів,
- 6) не налагоджена міжвідомча співпраця,
- 7) соціально-психологічні проблеми (проблема толерантності та обізнаності суспільства щодо змін у системі освіти) [29, с. 20].

З огляду на давність даних цього дослідження, можна було б припустити, що частину проблем та перешкод вже було подолано, але більш пізні дослідження, на жаль, свідчать лише про зменшення глибини деяких проблем, але не про їх повне розв'язання.

Так, дослідження «Реформування освіти зсередини: точка зору представників освітянського середовища» [26] серед учителів, працівників та

адміністрації закладів загальної середньої освіти, проведене в травні-червні 2018 року, хоча напряму і не стосувалось питань інклюзивного навчання, але також дало певний зріз розуміння ситуації. Серед висловлювань респондентів:

— *«...стосовно інклюзії... право у батьків є на вибір школи та їм не дають можливості, хоча потреба велика у відкритті інклюзивних класів»* [26, с.12].

— *«Інклюзія руйнує сприятливі умови здобувачам освіти»* [26, с.13].

— *«Щодо реформи - все влаштовує, окрім інклюзії. Звичайним вчителям не буде зручно та комфортно викладати дітям з особливими освітніми потребами. Це зумовлено розмежованістю та індивідуальним підходом до дітей, які вимагають особливої уваги та контролю через своє захворювання органічного генезу, ДЦП, ЗПР, ЗНМ, психічними розладами. Рівень знань здобувачів освіти, які здорові - регресуватиме»* [26, с.27].

Про актуальність визначених раніше проблем інклюзивного навчання також свідчать результати двох паралельних досліджень, проведених ГО «Смарт освіта» на початку 2019 року. Ось основні висновки першого з них, де респондентами виступали працівники закладів загальної середньої освіти та батьки учнів (як з особливими освітніми потребами, так і без):

— *попри фінансову та законодавчу забезпеченість, труднощі виникають насамперед у практичній роботі з дітьми з ООП. Тобто в досвіді, якого в більшості освітян або немає взагалі, або його неможливо застосувати через значну теоретизацію (педагогічні працівники не володіють практичними методиками, необхідними для навчання та роботи з такою дитиною)* [27, с.10];

— *аспекти командної роботи постійно займають високі позиції в рейтингу актуальних проблем інклюзивного навчання (особливо актуальною є тема співпраці з асистентом вчителя чи асистентом дитини)* [27, с.11];

— незважаючи на чітко прописані законодавчі норми, на практиці родини все ще стикаються з перешкодами під час оформлення дитини до школи та/або мають труднощі з колективом школи під час навчання [27, с.13];

— є свідчення недостатньої роботи персоналу школи на тему толерантності [27, с. 16].

Результати другого дослідження ГО «Смарт освіта», яке було проведено методом онлайн-опитування серед 158 асистентів вчителів зі всієї України, подає ще більш чіткий перелік прикладних проблем (в порядку убування згадувань):

— Відсутність роздаткових матеріалів та брак кадрів для їх підготовки (92%),

— Відсутність досвіду роботи та брак спеціалізованої інформації щодо роботи з дітьми з ООП (53%),

— Труднощі в написанні та реалізації індивідуальних програм розвитку (40%) ,

— Нерозуміння, як побудувати злагоджену роботу між вчителем та асистентом вчителя (34%),

— Незлагоджена робота шкільної команди психолого-педагогічного супроводу (30%),

— Відсутність співпраці з інклюзивно-ресурсними центрами (27%),

— Супротив з боку батьків дітей усього класу (12%) [28, с. 7].

Отже, підсумовуючи дані наведених досліджень, вивчених наукових робіт та численних публікацій за темою, варто визнати, що виявлені проблеми охоплюють майже усі аспекти інклюзивного навчання в Україні. Єдиним напрямом розвитку інклюзивного навчання, який зазвичай не зазнає труднощів, виявилось залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до участі у навчально-реабілітаційному процесі.

З метою найбільш наочного відображення виявлених суперечностей між необхідними умовами успішного впровадження інклюзивної освіти та її фактичним станом ми згрупували та узагальнили всі згадані вище проблеми за завданнями (напрямами розвитку), задекларованими в Концепції розвитку інклюзивної освіти (Табл. 3.1):

Таблиця 3.1. Суперечності між необхідними умовами успішного впровадження інклюзивної освіти та її фактичним станом.

Завдання розвитку інклюзивної освіти в Україні згідно Концепції [22]	Проблеми та перешкоди інклюзивної освіти згідно з результатами різних досліджень [26, 27, 28]
1	2
1) удосконалення нормативно-правового, науково-методичного, фінансово-економічного забезпечення, орієнтованого на впровадження інклюзивного навчання	<ul style="list-style-type: none"> — не достатньо розроблене законодавство — брак фінансування — брак необхідної літератури
2) запровадження інноваційних освітніх технологій в контексті форм інклюзивного підходу та моделей надання спеціальних освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі з інвалідністю	<ul style="list-style-type: none"> — невідповідність змісту освіти потребам інклюзивного навчання (неприспосованість навчальних програм та засобів, не розуміння потреб та критеріїв оцінки дітей з особливими освітніми потребами) — брак спеціалізованої інформації щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами — труднощі в написанні та реалізації індивідуальних програм розвитку — нерозуміння, як побудувати злагоджену роботу між вчителем та асистентом вчителя
3) формування освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими освітніми потребами шляхом забезпечення психолого-педагогічного, медико-соціального супроводу	<ul style="list-style-type: none"> — не налагоджена міжвідомча співпраця, зокрема, відсутність співпраці з інклюзивно-ресурсними центрами — незлагоджена робота шкільної команди психолого-педагогічного супроводу
4) впровадження інклюзивної моделі навчання у	<ul style="list-style-type: none"> — проблема толерантності та обізнаності суспільства щодо змін у системі освіти

<p>загальноосвітніх навчальних закладах з урахуванням потреби суспільства</p>	<ul style="list-style-type: none"> — неготовність громадськості до сприйняття концепції інклюзивної освіти — неготовність частини здорових дітей та їхніх батьків взаємодіяти із дітьми, які мають особливі потреби — незважаючи на чітко прописані законодавчі норми, на практиці родини все ще стикаються з перешкодами під час оформлення дитини до школи та/або мають труднощі з колективом школи під час навчання
<p>5) забезпечення доступу до соціального середовища та навчальних приміщень, розроблення та використання спеціального навчально-дидактичного забезпечення, реабілітаційних засобів навчання</p>	<ul style="list-style-type: none"> — питання доступності та пристосування загальноосвітніх закладів — недостатня матеріально-технічна база сучасних шкіл — невідповідність облаштування класу вимогам перебування в ньому дітей з особливими потребами — надмірна наповнюваність класів, що заважає індивідуалізації навчання — відсутність транспорту для доставки дітей з особливими потребами до школи — брак необхідної літератури
<p>б) удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання</p>	<ul style="list-style-type: none"> — широке коло проблеми підготовки та підвищення кваліфікації фахівців, моральна неготовність педагогів працювати з «особливими» дітьми — брак спеціалістів (психологів, сурдопедагогів, тифлопедагогів, логопедів, дефектологів, ерготерапевтів, фахівців з фізичної реабілітації тощо)
<p>7) залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до участі у навчально-реабілітаційному процесі з метою підвищення його ефективності</p>	<p>—</p>

З огляду на масштаб та системність виявлених невідповідностей, хочемо наголосити на тому, що подолання цих суперечностей бачиться нам вкрай важливим завданням впровадження інклюзивного навчання в Україні.

Сьогодні вже очевидно, що в питанні розвитку інклюзивного навчання за останні 10 років Україна зробила потужний крок уперед. Але попри численні зміни, ступінь реальної поширеності інклюзивної освіти в Україні ще доволі низька, а інклюзія що існує зазнає чимало проблем. Успіх у розв'язання цих проблем та забезпеченні інклюзивної освіти як ключової складової на шляху до створення інклюзивного суспільства залежить від згоди всіх відповідних сторін щодо єдиної перспективи, яка має супроводжуватися прийняттям низки конкретних заходів з тим щоб ця перспектива стала реальністю. І досвід країн з розвинутою системою інклюзивної освіти доводить, що бар'єри на шляху до інклюзії можна звести до мінімуму за допомогою активної співпраці між усіма учасниками інклюзивного процесу в усіх ланках на всіх його рівнях.

Висновки до першого розділу.

Аналіз нормативно-правової бази та наукової літератури дав нам змогу зробити такі висновки:

Інклюзивна освіта — це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає особисто спрямоване навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Дитина з особливими освітніми потребами - це особа віком до 18 років, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту

Основними принципами розвитку інклюзивної освіти в Україні є: науковість, системність, варіативність, корекційна спрямованість,

індивідуалізація, соціальна відповідальність сім'ї, міжвідомча інтеграція та соціальне партнерство.

Вітчизняне законодавче поле інклюзивної освіти складається з низки міжнародних актів, ратифікованих Україною, та національних нормативно-правових документів. Основні з них: Загальна Декларація ООН про права людини від 10 грудня 1948 року, Саламанська декларація та Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами 1994 року, Конституція України (1996 рік), Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (2006 рік), Концепція розвитку інклюзивної освіти від 1 жовтня 2010 року, Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах (2011 рік), Закон України «Про освіту» (2017 рік), оновлені закони України «Про професійно-технічну освіту», «Про загальну середню освіту» та «Про дошкільну освіту».

Українська освітня інклюзія має міцне науково-теоретичне підґрунтя, втілене в Концепції розвитку інклюзивної освіти, затвердженої Наказом Міністерства освіти і науки України №912 від 1 жовтня 2010 року. Концепція містить базову систему поглядів на явище української інклюзивної освіти - її обґрунтування, мету, завдання, правові аспекти, шляхи, принципи її розвитку та очікувані результати від впровадження.

На нашу думку, існуюча Концепція ще повною мірою відповідає вимогам сьогодення, але вже не може слугувати орієнтиром на майбутнє. Пошук оновлених теоретичних засад інклюзивної освіти потребує міждисциплінарного підходу, який в першу чергу пов'язаний з такими науками як філософія, психологія, педагогіка, соціологія, економіка, право та етика. Лише системне використання здобутків цих наук дасть змогу побудувати ефективну та дійсно недискримінаційну систему інклюзивного навчання, а надалі й соціально справедливе суспільство.

Завданнями впровадження інклюзивного навчання в Україні є:

- 1) подальше вдосконалення законодавчого поля інклюзивної освіти,
- 2) розробка теоретико-методологічних засад та програмно-методичного інструментарію інклюзивного навчання на базі міждисциплінарного підходу,
- 3) удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів,
- 4) посилення фінансування інклюзивного навчання,
- 5) активізація роботи з громадськістю з метою зміни суспільної думки щодо осіб з особливими освітніми потребами в напрямку підвищення толерантності, усунення упередженості та відторгнення.

Таким чином, імплементація інклюзивної освіти в Україні виявилась складним, неоднозначним завданням, що потребує подальшої розробки нормативно-правових, теоретико-методичних, психолого-педагогічних, програмно-змістових та соціально-психологічних засад з метою відповідного виконання концептуальних завдань впровадження інклюзивної освіти та усунення проблем і суперечностей, що неминуче виникають в цьому процесі.

РОЗДІЛ 2. ГОТОВНІСТЬ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Вивчення завдань впровадження інклюзивного навчання та перешкод на цьому шляху висвітлило широке коло існуючих проблем, багато з яких так чи інакше стосується різних аспектів готовності учасників освітнього процесу до впровадження інклюзивного навчання. Серед них:

- моральна неготовність батьків та вчителів до інклюзії, зокрема, до співпраці в процесі навчання,
- невідповідний рівень кваліфікації педагогів для роботи в умовах інклюзії,
- психологічна невідповідність педагогів для роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби,
- низький рівень мотивації педагогів,
- недостатня компетентність батьків в питаннях навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами.

З огляду на важливість впливу вказаних проблем на перебіг і результати впровадження інклюзивного навчання, особливого практичного значення набуває вивчення готовності учасників освітнього процесу до інклюзивного навчання та пошук шляхів її вдосконалення. Адже, як стверджують М. Дьяченко й Л. Кандибович, *«готовність людини є істотною передумовою ефективності її діяльності»* [45, с.336]. Тому цей розділ роботи присвячено вивченню сутності поняття «готовність», її видів і структури, та розробці на базі отриманих знань концепції розвитку готовності учасників освітнього процесу до інклюзивного навчання в системі закладів загальної середньої освіти. З усіх учасників освітнього процесу ми зосередимо увагу на:

- 1) вчителях інклюзивних класів (та асистентах вчителів), адже саме вони є провідниками змін в школі та, за свідченням останніх вітчизняних

досліджень [44, с.133; 46, с.123], саме їх готовність до інклюзивного навчання є вирішальною умовою успішного впровадження процесу на місцях;

2) батьках дітей з ООП (або особах, що їх замінюють), роль яких є провідною у становленні особистості, вихованні, навчанні та соціалізації їх дітей у весь позашкільний час.

2.1. Сутність поняття «готовність», її види та структура

Категорія готовності досить давно використовується й досліджується в науках гуманітарного напрямку - філософії, психології, педагогіці. На сьогодні в науці, зокрема педагогічній, існує значний доробок з цієї теми. Так, в загальнотеоретичному плані готовність досліджували провідні вітчизняні й іноземні вчені - Л. Виготський, А. Деркач, А. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандибович, А. Капська, А. Линенко, В. Моляка, С. Рубінштейн, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Д. Узнадзе та інші. Багато наукових праць також присвячено готовності до конкретних умов (наприклад, екстремальних) або видів діяльності (військової, спортивної, педагогічної тощо). Досить докладно розроблена проблема психологічної готовності до педагогічної діяльності та її окремих аспектів (П. Горностай, Л. Добровольська, К. Дурай-Новакова, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, О. Тарновська та ін.), а останнім часом все більше робіт висвітлює питання психологічної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзії (С. Альохіна, М. Буйняк, М. Семаго, В. Стець, О. Кузьміна, Г. Хворова, В. Хитрюк та ін.).

Аналіз наукової літератури засвідчує, що поняття «готовність» є складним і багатогранним, а його трактування зумовлено як специфікою конкретної діяльності, що досліджується в кожному конкретному випадку, так і розходженням в теоретичних підходах дослідників до вивчення цієї проблеми. Традиційно, в науковій літературі сформувалися три підходи до трактування готовності до діяльності - особистісний, функціональний та комплексний.

Прихильники особистісного підходу (Б.Г. Ананьєв, Г.О. Балл, А.О. Деркач, М.І. Дьяченко, Л.О. Кандибович, Г.С. Костюк, В.А. Крутецький, Л.Е. Орбан-Лембрик, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, В.Д. Шадріков) вважають готовність до праці результатом соціального, психічного та фізіологічного розвитку людини у якості суб'єкта трудової діяльності. Для функціонального підходу характерним є трактування готовності до праці як комплексного стану людини, що активізує розвиток психічних функцій, необхідних для успішного виконання виробничих прийомів та операцій (Л.С. Виготський, К.М. Гуревич, Є.П. Ільїн, М.Д. Левітов, В.А. Моляко, Л.С. Нерсесян, В.Н. Пушкін, Д.М. Узнадзе) [43, с.43].

Найбільш наочно складність та багатогранність поняття «готовність», на нашу думку, ілюструють результати його дефініційного аналізу, зробленого Л.І. Данило [42, с.44]:

Табл. 3.1.

Підходи до визначення поняття “готовність”

Автор	Визначення поняття “готовність”
С. Рубінштейн	Наявність здібностей, здатність людини ставити мету, вибирати способи її досягнення.
Д. Узнадзе	Ознака установки, яка виявляється в усіх випадках поведінкової активності суб'єкту.
А. Пуні	Якісний показник саморегуляції особистості під впливом певних зовнішніх та внутрішніх умов та усвідомленого неусвідомленого сприйняття інформації.
В. Моляко	Складне особистісне утворення, багатокомпонентна система, сукупність компонентів якої надає особистості змогу виконувати конкретну роботу.
М. Дьяченко, Л. Кандибович	Складна динамічна єдність різних сторін особистості у зіставленні з конкретними завданнями та умовами їх розв'язання. Пристосування можливостей особистості для успішних дій, внутрішнє налаштування особистості на

	певну поведінку при виконанні задач, установка на активні та цілеспрямовані дії.
К. Дурай-Новакова	Інтегративні якості, властивості, знання, навички особистості, що зумовлює плідність дій, вибіркову активність людини, керує її спрямованістю на вирішення професійно-важливих завдань.
В. Сластьонін	Синтез взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-цілісного та виконавчого.
Г. Балл, І. Бех, В. Моляко	Особливий цілісний психічний стан особистості, за яким людина розуміє важливість діяльності, як для себе, так і для суспільства, та володіння необхідними для цієї діяльності знаннями, вміннями й навичками.
Ю. Пелех	Інтегрована якість особистості, спрямована на адекватну реакцію щодо можливості ситуативного вирішення універсальних освітніх завдань із допомогою активізації і застосування набутої у навчально-виховному процесі системи компетенцій.

Однак, незважаючи на різні підходи щодо визначення розглядуваного феномену, більшість авторів дотримується думки, що *готовність* являє собою особливе психічне явище – насамперед цілісний вияв особистості, її психічних процесів і станів з одного боку, а також психічних утворень і властивостей особистості з іншого.

Важливо зауважити, що в науковій літературі поряд із поняттям готовності часто використовують термін *«підготовленість»*. Деякі науковці відокремлюють ці поняття одне від одного (О. Абрамов, І. Гуртовенко), інші – ототожнюють їх (М. Дяченко, Л. Кандибович, А. Столяренко). Також в одному семантичному полі з термінами «готовність» та «підготовленість» лежить термін *«підготовка»*, який часто помилково використовується в якості синоніма до них. Співвідношення понять «готовність», «підготовленість» та «підготовка»

детально проаналізовано в статті А.О. Солодовник та продемонстровано на малюнку:



Мал. 3.1. Співвідношення понять «готовність», «підготовленість», «підготовка» [41, с.169]

На підставі аналізу, зробленого А.О. Солодовник, можна стверджувати, що поняття готовності є ширшим за поняття підготовки та підготовленості, тому в подальшому ми зосередимо увагу саме на категорії готовності.

До *структури готовності особистості до професійної діяльності* найчастіше відносять такі компоненти:

- 1) мотиваційний (ставлення до професії, інтерес до неї);
- 2) орієнтаційний (уявлення про особливості і зміст професійної діяльності, про її вимоги до особистості працівника);
- 3) операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, уміннями та навичками);
- 4) вольовий (самоконтроль, саморегуляція, уміння керувати собою в процесі виконання професійних обов'язків);
- 5) оціночний (самооцінка своєї професійної підготовки і її відповідності вимогам діяльності) [40, с.64].

Варто відмітити, що більшість вчених, які досліджували проблеми психологічної готовності, мали більш-менш схоже бачення її структури. Так, К. Дурай-Новакова основними компонентами професійної готовності до педагогічної діяльності вважає мотиваційний, орієнтаційно-пізнавально-оцінний, емоційно-вольовий, операційно-дійовий, настановчо-поведінковий. Існують й інші погляди щодо складових компонентів готовності, зокрема виділяють: мотиваційний, когнітивний та особистісний (Е. М. Саф'янц і О. А. Черникова); мотиваційний, психологічний і професійний (Р. І. Лучечко); моральний, психологічний і професійний (С. С. Гришпун); мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінювальний (Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков) [37, с.148]. Як бачимо, більшість науковців виносять на перше місце саме *мотиваційний компонент*, який, на думку О.М. Кокуна, грає роль опосередковуючого елемента для розвитку всіх інших компонентів готовності [34, с.24].

Психологічна готовність займає важливе місце серед інших видів готовності та становить єдність професійно важливих якостей майбутнього фахівця. Психологічна готовність сприяє як адаптації професійної діяльності, так і вдосконаленню кваліфікації фахівця. До *ознак готовності до педагогічної діяльності* можна віднести:

- педагогічну самосвідомість;
- емоційно-позитивне ставлення до суб'єкта (учня), об'єкта (педагогічного процесу) і засобу діяльності (виховання та навчання);
- знання про структуру особистості учня, її вікові зміни, цілі й засоби педагогічного впливу в процесі її формування і розвитку;
- педагогічні вміння щодо організації і здійснення навчального та виховного впливу на особистість, що формується;

— прагнення спілкуватися з дітьми, передаючи їм свій досвід, знання відповідно до змісту і способів досягнення соціально значущих цілей [39, с. 231-232].

Базовими *компонентами психологічної готовності до педагогічної діяльності*, що значною мірою визначають педагогічну спрямованість особистості та її професійну придатність, є *педагогічні здібності*. Основи психології педагогічних здібностей розробили Ф. Н. Гоноболін, Н. В. Кузьміна, Д. Ф. Ніколенко. Так, Ф. Н. Гоноболін у структуру педагогічних здібностей включає:

- здібність складати навчальний матеріал для учнів;
- розуміння вчителем учня;
- творчість у праці;
- педагогічний вольовий вплив на дітей;
- здібність організувати дитячий колектив;
- інтерес до дітей;
- змістовність і яскравість мови;
- педагогічну тактовність;
- здатність пов'язувати навчальний матеріал з життям;
- спостережливість;
- педагогічну вимогливість [34, с.21].

Не менш важливим для нашого дослідження є поняття *психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності*, оскільки на нашу думку, психічні процеси не можуть розглядатись у відриві від фізіологічних в контексті функціонування людини в суспільстві. Знаходячи свій вияв у тілесних функціях, психіка одночасно виявляє і свою залежність від організму, і незалежність від нього. Мова йде про “*психофізичну єдність, в якій і психічне, і фізичне зберігають свої специфічні якості, в якій поєднуються органічно-функціональна залежність психіки від мозку, від нервової системи й*

вихід психіки за межі внутрішньо-органічних відношень завдяки її зв'язку з об'єктом, із зовнішнім світом, що існує незалежно від неї і який вона відображає” [38, с. 201].

Концепція психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності є цінним науковим здобутком О.М. Кокуна. Він визначає таку готовність як цілісну систему психофізіологічних якостей (підсистем), взаємодія яких забезпечує підтримання оптимальної працездатності вчителя та здійснення ним високоефективної педагогічної діяльності.

Основними **компонентами психофізіологічної готовності до педагогічної діяльності** науковець вважає:

1) фізичну готовність - оптимальний рівень функціонування фізіологічних підсистем організму, який забезпечує підтримання високої працездатності під час здійснення педагогічного процесу;

2) готовність провідних для здійснення педагогічної діяльності когнітивних функцій (мислення, пам'яті, уваги тощо);

3) адаптаційну готовність - спроможність швидко та ефективно адаптуватися до зміни різноманітних умов та вимог професійної діяльності (наприклад, здатність педагога до ефективної саморегуляції та оптимізації свого стану, стосунків з колегами, учнями та їхніми батьками);

4) інформаційну готовність - наявність образів виконання педагогічних дій, діяльності, сформованого до неї ставлення, а також знань, умінь, практичних навичок щодо можливих засобів та заходів раціональної організації праці, навчання, відпочинку.

Отже, **психофізіологічне забезпечення готовності до педагогічної діяльності**, на думку О.М. Кокуна, має являти собою систему заходів, спрямованих на забезпечення готовності людини до здійснення високоефективної педагогічної діяльності через набуття нею необхідних фізичної, когнітивної, адаптаційної та інформаційної готовності [34, с.24].

2.2. Готовність учасників освітнього процесу до роботи в умовах інклюзії

Готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти розглядається через два основних показники: професійної та психологічної готовності. До складу *професійної готовності* автори відносять інформаційну готовність, володіння відповідними педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, знання індивідуальних особливостей дітей (у тому числі з особливими освітніми потребами), готовність моделювати урок та використовувати варіативність в процесі навчання, готовність до професійної взаємодії та навчання. До структури *психологічної готовності* відносять: емоційне прийняття дітей з особливими освітніми потребами, готовність включати їх в діяльність на уроці, задоволеність власною педагогічною діяльністю [35, с.85-86].

Специфіка інклюзивної освіти накладає свій відбиток на всі розглянуті раніше аспекти готовності педагога до діяльності: вимагає прийняття нових цінностей (мотиваційний компонент), постійного особистісного самовдосконалення та відкритості до інновацій (орієнтаційний компонент), оволодіння новими способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, уміннями та навичками (операційний компонент), кидає виклик вмінням самоконтролю, саморегуляції та саморефлексії (вольовий та оціночний компоненти). З точки зору психофізіологічної готовності особливого значення набуває розвиток стресостійкості, адаптаційної та інформаційної готовності. Зазнають суворих випробувань й педагогічні здібності викладачів. За словами С.В. Альохіної, М.Н. Алексеєва та Е.Л. Агафонові, *«вже на перших етапах розвитку інклюзивної освіти гостро постає проблема неготовності вчителів масової школи (професійної, психологічної та методичної) до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, виявляється нестача професійних*

компетенцій вчителів до роботи в інклюзивному середовищі, наявність психологічних бар'єрів та професійних стереотипів педагогів» [35, с.84].

Розглянуті в даній роботі дослідження також свідчать як про гостру нестачу мотивації у вчителів, так і про суттєвий дефіцит знань і навичок, потрібних для ефективної роботи в дітьми, що мають особливі освітні потреби. З цього приводу В. Стець зауважує: *«Сьогодні розширення орієнтирів освітнього процесу на рівні початкової школи і відсутність цих орієнтирів на рівні середньої ланки створює відчуття невизначеності, що не сприяє формуванню професійної мотивації. Педагоги очікують ситуації підвищеної відповідальності і збільшення емоційного навантаження <...>, коли вони змушені визначати освітню траєкторію дитини, не маючи достатнього досвіду» [36, с.165].*

Готовність до інклюзивної освіти батьків дітей з особливими освітніми потребами, на нашу думку, варто розглядати через ті ж два основних показника, що й педагогів - через професійну та психологічну готовність. Психологічна готовність має на увазі визнання та емоційне сприйняття дитини, її особливостей та потреб, здатність в повному обсязі виконувати свої батьківські обов'язки стосовно дитини з ООП, вміння керувати рівнем стресу та знаходити ресурс для стабілізації власного психічного стану. Професійна ж готовність батьків визначається рівнем їх ***батьківської компетентності***.

Під ***батьківською компетентністю в педагогічному (андрологічному) аспекті*** ми розуміємо наявність знань, вмінь, навичок, необхідних для вирішення проблем, що виникають під час виконання батьківської функції. Психологічний аспект батьківської компетентності передбачає здатність використовувати наявні знання, вміння, навички, тобто безпосередньо цю функцію виконувати та отримувати соціально схвальний результат – тобто, вирішення тої чи іншої проблеми [33, с.336].

Готовність батьків до інклюзивної освіти також характеризується проблемними аспектами. Тут варто відзначити такі важливі моменти: батьки знають специфіку розвитку дитини, її потреби, але дуже мало поінформовані в питаннях організації інклюзивної освіти, в законодавстві, що регулюють освітній процес. Батьки практично не мають уявлення про сутність та зміст інклюзивного навчання, про варіанти адаптованих освітніх програм, про зміст психолого-педагогічного супроводу дитини в школі. Загалом інклюзивна освіта для батьків є ситуацією невизначеності: недостатні уявлення про організацію процесу, його завдання і, відповідно, підсумку. Великі побоювання батьків також пов'язані зі ставленням до дитини вчителя й інших дітей та з процесом адаптації дитини до навчального закладу [36, с.165].

Зважаючи на всю наявну інформацію про сутність, види та компоненти готовності, а також про проблеми впровадження інклюзивного навчання, вважаємо доцільним та можливим розробити концепцію готовності учасників освітнього процесу до інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти, а саме для вчителів, асистентів вчителів та батьків дітей з особливими освітніми потребами.

2.3. Концепція розвитку готовності учасників освітнього процесу до інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти

На нашу думку, вагомим кроком у напрямку забезпечення готовності педагогів та батьків до інклюзивного навчання має стати розробка концепції такої готовності з *метою* визначення пріоритетних напрямів професійного розвитку педагогів та батьків дітей з особливими освітніми потребами, створення умов для подальшого розвитку інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти та формування нового світогляду в питанні навчання дітей з особливими освітніми потребами.

На основі вивчення вітчизняної та зарубіжної літератури по темі готовності до професійної діяльності ми виділили наступні універсальні компоненти готовності педагогів і батьків до інклюзивного навчання:

1. Мотиваційно-ціннісний компонент. Поєднує в собі стійкі професійні мотиви, потреби та інтереси, насамперед, інтерес до власної діяльності (педагогічної чи батьківської) та позитивне ставлення до неї. Більшість науковців виносять на перше місце саме мотиваційний компонент, який, на думку О.М. Кокуна, грає роль опосередковуючого елемента для розвитку всіх інших компонентів готовності [34, с.24]

2. Професійний компонент, до складу якого входять знання, вміння та навички, необхідні для здійснення педагогічної та батьківської діяльності. Так, до професійного компоненту готовності педагога відносять інформаційну готовність, володіння відповідними педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, знання індивідуальних особливостей дітей (у тому числі дітей з особливими освітніми потребами), готовність моделювати урок та використовувати варіативність і індивідуальний підхід в процесі навчання, готовність до професійної взаємодії та навчання тощо. Професійну ж готовність батьків ми пропонуємо визначати рівнем їх *батьківської компетентності*, під якою *в педагогічному (андрогогічному) аспекті* на думку Г.М. Хворої слід розуміти наявність знань, умінь та навичок, необхідних для вирішення проблем, що виникають під час виконання батьківської функції [33, с.336].

3. Психофізіологічний компонент. Психічні процеси не можуть розглядатись у відриві від фізіологічних в контексті функціонування людини в суспільстві. Знаходячи свій вияв у тілесних функціях, психіка одночасно виявляє і свою залежність від організму, і незалежність від нього. Згідно концепції О.М. Кокуна, психофізіологічна готовність до діяльності проявляється у поєднанні фізичної, адаптаційної та інформаційної готовності, а

також готовності провідних когнітивних функцій (мислення, пам'яті, уваги тощо). Оскільки інформаційну готовність ми віднесли до професійного компонента, то для цілей нашого дослідження психофізіологічний компонент включатиме критерії фізичної, адаптаційної та когнітивної готовності.

На основі зазначених компонентів ми розробили критерії готовності педагогів та батьків до інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти, спираючись на наступні принципи:

1) **науковість**: розроблені критерії спираються на сучасні наукові напрацювання, зокрема, на теоретичну базу феномену готовності до діяльності, на знання в сфері навчання дітей з особливими освітніми потребами тощо;

2) **спадкоємність**: розроблені критерії спираються на положення Концепції розвитку інклюзивного навчання, принципи Нової української школи та інші напрацювання вітчизняної освітньої інклюзії;

3) **участь сім'ї**: розроблені критерії визнають провідну ролі родини у вихованні і розвитку дитини, створенні належних умов для навчання та розвитку природних здібностей, участь у навчально-реабілітаційному процесі;

4) **співробітництво**: розроблені критерії спираються на визнання постійного та всебічного співробітництва (міжвідомчого, професійного, командного, у зв'язці школа-батьки тощо) як однієї з невід'ємних умов ефективності інклюзії.

Критерії готовності педагогів та батьків до інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти, розроблені на основі визначеної структури та принципів, на нашу думку, доцільно використовувати як орієнтир для усіх процесів, пов'язаних з роботою та розвитком педагогів та батьків дітей з особливими освітніми потребами, зокрема для:

- перевірки готовності учасників освітнього процесу до інклюзії;
- удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів;

- розробки напрямків та шляхів розвитку батьківської компетентності;
- розробки інших заходів для вдосконалення готовності учасників освітнього процесу;
- рефлексії учасників освітнього процесу.

Критерії готовності:

1. Вчителів, які працюють в класах з інклюзивною формою навчання:
 - 1.1. Визнання цінності інклюзивної освіти для всіх учасників процесу інклюзивного навчання та суспільства в цілому.
 - 1.2. Високий рівень мотивації та прагнення брати участь в процесі інклюзивного навчання.
 - 1.3. Високий рівень педагогічної спрямованості та професійного інтересу, прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення.
 - 1.4. Повага та позитивне емоційне ставлення до дітей з ООП.
 - 1.5. Розуміння особливостей розвитку, навчання та потреб дітей з ООП.
 - 1.6. Відкритість та ініціативність у питаннях співпраці з колегами, фахівцями супроводу та батьками дітей з ООП.
 - 1.7. Високий рівень професійної відповідальності та педагогічної етики.
 - 1.8. Відповідний рівень професійних знань і навичок, педагогічних здібностей.
 - 1.9. Розвинутий емоційний інтелект.
 - 1.10. Відкритість до інновацій.
 - 1.11. Знання нормативно-правової бази інклюзивної освіти.
 - 1.12. Розвинуті творчі та комунікативні здібності.
 - 1.13. Наявність компетенцій, що відповідають вимогам НУШ.
 - 1.14. Володіння сучасними технологіями інклюзивного навчання та спільного викладання.
 - 1.15. Володіння технологіями протидії булінгу.
 - 1.16. Готовність включати дітей з ООП в навчальний процес та інші активності класу.
 - 1.17. Готовність до використання індивідуального підходу в навчанні.
 - 1.18. Високі адаптаційні якості: спроможність швидко та ефективно адаптуватися до зміни різноманітних умов та вимог професійної діяльності.
 - 1.19. Розвинені навички професійної рефлексії.

1.20. Фізична готовність, достатня для підтримання високої працездатності під час здійснення педагогічного процесу.

2. Асистентів вчителів, які працюють в класах з інклюзивною формою навчання:

2.1. Визнання цінності інклюзивної освіти для всіх учасників процесу інклюзивного навчання та суспільства в цілому.

2.2. Високий рівень мотивації та прагнення брати участь в процесі інклюзивного навчання.

2.3. Високий рівень педагогічної спрямованості та професійного інтересу, прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення.

2.4. Повага та позитивне емоційне ставлення до дітей з ООП.

2.5. Розуміння особливостей розвитку, навчання та потреб дітей з ООП.

2.6. Відкритість та ініціативність у питаннях співпраці з колегами, фахівцями супроводу та батьками дітей з ООП.

2.7. Високий рівень професійної відповідальності та педагогічної етики.

2.8. Відповідний рівень професійних знань і навичок, педагогічних здібностей.

2.9. Розвинутий емоційний інтелект.

2.10. Відкритість до інновацій.

2.11. Знання нормативно-правової бази інклюзивної освіти.

2.12. Розвинуті організаційні, творчі та комунікативні здібності.

2.13. Розуміння психології батьків дітей з ООП та особливостей роботи з ними.

2.14. Навички вирішення конфліктних ситуацій.

2.15. Володіння технологіями протидії булінгу.

2.16. Наявність компетенцій, що відповідають вимогам НУШ.

2.17. Обізнаність щодо сучасних технологій інклюзивного навчання та спільного викладання.

2.18. Сформована орієнтація на використання індивідуального підходу в навчанні.

2.19. Високі адаптаційні якості: спроможність швидко та ефективно адаптуватися до зміни різноманітних умов та вимог професійної діяльності.

2.20. Розвинені навички професійної рефлексії.

2.21. Фізична готовність, достатня для підтримання високої працездатності під час здійснення педагогічного процесу.

3. Батьків дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в класах з інклюзивною формою навчання:

3.1. Визнання, розуміння та прийняття особливих освітніх потреб своєї дитини. Адекватність їх оцінки на кожному етапі розвитку дитини.

3.2. Зацікавленість у розвитку, вихованні та освіті своєї дитини.

3.3. Прийняття цінностей інклюзії.

3.4. Розуміння сутності та процесів інклюзивного навчання.

3.5. Повага та неупереджене і позитивне емоційне ставлення до шкільного колективу, команди психолого-педагогічного супроводу, учнів та їх батьків.

3.6. Знання нормативно-правової бази інклюзивної освіти, прав дитини.

3.7. Усвідомлене та відповідальне ставлення до своєї ролі у процесі інклюзивного навчання та підготовки до нього.

3.8. Розвинутий емоційний інтелект.

3.9. Розвинуті комунікативні здібності.

3.10. Високий рівень ініціативності та залученості у процеси оцінювання, підготовки до навчання, навчання та соціалізації дитини.

3.11. Бажання співпрацювати зі шкільною командою психолого-педагогічного супроводу.

3.12. Психологічна та інформаційна готовність до роботи з громадою щодо подолання стереотипів, упереджень, проявів нетолерантності та булінгу.

3.13. Розвинені навички саморегуляції, управління стресом.

3.14. Прагнення до самовдосконалення, розвинення батьківської компетентності.

3.15. Фізична готовність, достатня для підтримання високої працездатності та стресостійкості.

Висновки до другого розділу.

На основі вивчення вітчизняної та зарубіжної літератури на тему готовності до професійної діяльності ми виділили наступні універсальні компоненти готовності педагогів і батьків до інклюзивного навчання:

1) мотиваційно-ціннісний компонент,

2) професійний компонент,

3) психофізіологічний компонент.

На основі зазначених компонентів ми розробили критерії готовності педагогів та батьків до інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти, спираючись на принципи науковості, спадкоємності, участі сім'ї та співробітництва.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Програма дослідження

З метою практичного вивчення готовності педагогів та батьків дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти було розроблено програму та інструментарій дослідження. Програма, як основний документ дослідження, який регламентує всі етапи, стадії його підготовки, організації та проведення, складається в двох розділів - методологічного та процедурного.

Методологічний розділ. Необхідність проведення дослідження викликана потребою в визначенні стану готовності педагогів та батьків дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Об'єкт дослідження – самооцінка готовності педагогів та батьків до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Предмет дослідження – готовність педагогів та батьків до інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Мета дослідження – визначити рівень та особливості готовності педагогів та батьків дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Завдання дослідно-експериментальної роботи:

– визначити рівень готовності педагогів до інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти – загальний та за кожним з виділених компонентів і критеріїв;

– визначити рівень готовності батьків до інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти – загальний та за кожним з виділених компонентів і критеріїв;

- порівняти рівні готовності педагогів та батьків в цілому, за кожним з виділених компонентів та за окремими співпадаючими критеріями готовності;
- визначити вплив окремих чинників на рівень готовності педагогів та батьків.

Цільова аудиторія дослідження представлена двома групами респондентів:

1) педагоги (вчителі та асистенти вчителів), які на момент опитування працювали в інклюзивних класах загальноосвітніх шкіл (приблизний обсяг генеральної сукупності - більше 16 000 осіб [18, с.2]);

2) батьки (або особи, що їх замінюють) дітей з особливими освітніми потребами, які на момент опитування навчалися в інклюзивних класах загальноосвітніх шкіл (приблизний обсяг генеральної сукупності - близько 12 000 осіб [18, с.2]).

Основні гіпотези дослідження:

1. Припускаємо недостатній (нижче 100%) рівень готовності обох груп респондентів по всім компонентам готовності - мотиваційно-ціннісному, професійному та психофізіологічному.

2. Припускаємо різний рівень самооцінки педагогами та батьками по компонентам готовності, в тому числі по окремим спільним для обох груп критеріям.

3. Припускаємо наявність зв'язку між рівнем самооцінки готовності педагогів та їх віком, педагогічним стажем, стажем роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та наявністю таких дітей в найближчому оточенні.

4. Припускаємо наявність зв'язку між рівнем самооцінки готовності батьків та їх статтю, віком, віком їх дитини (класу навчання) та рівнем освіти.

Процедурний розділ. На підготовчому етапі дослідження:

1) вивчено нормативно-правову базу інклюзивної освіти України, наукову літературу по темам інклюзивного навчання та готовності до діяльності, статистичні дані та ряд вітчизняних досліджень, що стосуються інклюзивної освіти в Україні;

2) розроблено компоненти готовності педагогів та батьків дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання;

3) розроблено програму емпіричного дослідження.

На етапі збору матеріалу дослідження за допомогою розробленого інструментарію та у визначені в програмі спосіб і строки були зібрані відповідні емпіричні дані.

На етапі обробки та аналізу матеріалів було опрацьовано отримані на попередньому етапі емпіричні дані, зроблені висновки за результатами дослідження та сформульовані практичні рекомендації.

Для забезпечення максимального охоплення цільової аудиторії в умовах обмежених ресурсів було застосовано метод онлайн-опитування у соціальній мережі Facebook з використанням стандартизованих анкет (Додатки А і Б). Опитування здійснено шляхом самостійного заповнення респондентами онлайн-форми опитувальника у Google Документи. Кількісну оцінку досліджуваних критеріїв забезпечено числовим кодуванням (ранжуванням) варіантів відповідей на питання анкети. Респондентам було запропоновано ряд тверджень, які вони мали оцінити за наступною шкалою:

«Абсолютно вірно» – твердження повністю відповідає дійсності

«Здебільшого вірно» – твердження більшою мірою відповідає дійсності

«І так, і ні» – твердження відповідає дійсності частково

«Здебільшого невірно» – твердження майже не відповідає дійсності

«Абсолютно невірно» – твердження абсолютно не відповідає дійсності.

Аналіз результатів дослідження здійснювався методами математичної обробки даних за допомогою програмного забезпечення IBM SPSS Statistics.

Вибіркова сукупність складала 84 педагоги та 40 батьків. З огляду на великий обсяг генеральної сукупності та відсутність випадкового відбору респондентів через специфічний канал збору даних, така вибірка не може вважатись репрезентативною, але цілком може слугувати для проведення якісно-кількісного аналізу, відпрацювання сценарію та інструментарію дослідження, перевірки життєздатності висунутих гіпотез та виявлення загальних рис і тенденцій досліджуваної проблеми.

3.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження

В ході емпіричного дослідження було проведено опитування 84 педагогів (вчителі та асистенти вчителів), які на момент опитування працювали в інклюзивних класах загальноосвітніх шкіл, та 40 батьків (або осіб, що їх замінюють) дітей з особливими освітніми потребами, які на момент опитування навчалися в інклюзивних класах загальноосвітніх шкіл. Загальну характеристику вибіркової сукупності дослідження наведено в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1.

Характеристика вибіркової сукупності дослідження готовності педагогів та батьків до інклюзивного навчання.

Критерій	Значення	Осіб	%%
Педагоги, n = 84			
Вік	до 21 року	1	1,2
	21-30 років	13	15,5
	31-40 років	38	45,2
	41-50 років	27	32,1
	50+ років	5	6
Педагогічний стаж	менше 1 року	8	9,5
	1-5 років	20	23,8
	6-10 років	13	15,5

	10-20 років	26	31
	більше 20 років	17	20,2
Досвід роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби	менше 1 року	17	20,2
	1-2 роки	18	21,4
	3-5 років	28	33,3
	6-10 років	12	14,3
	11+ років	9	10,7
В родині / найближчому оточенні є дитина з особливими освітніми потребами	Так	37	44
	Ні	47	56
Батьки, n = 40			
Стать	Чоловік	0	0
	Жінка	40	100
Вік	21-30 років	2	5
	31-40 років	19	47,5
	41-50 років	18	45
	50+ років	1	2,5
Рівень освіти	Повна загальна середня або нижче	0	0
	Професійно-технічна	5	12,5
	Неповна вища	4	10
	Базова вища	2	5
	Повна вища освіта (спеціаліст, магістр) або вище (науковий ступінь)	29	72,5
В якому класі навчається дитина з особливими освітніми потребами	1-4 клас	29	72,5
	5-9 клас	10	25
	10-12 клас	1	2,5

У процесі здійснення дослідно-експериментальної роботи було виконано всі завдання емпіричного дослідження та перевірено всі висунуті гіпотези, а саме:

1. Повністю підтверджена гіпотеза про недостатній рівень готовності обох груп респондентів по всім компонентам готовності – мотиваційно-ціннісному, професійному та психофізіологічному. Підтвердження цієї гіпотези довели результати самооцінки респондентів, наведені в таблицях 4.2 та 4.3.

Таблиця 4.2.

Самооцінка педагогами власної готовності до інклюзивного навчання в розрізі компонентів готовності.

Показник	Мотиваційно-ціннісний компонент	Професійний компонент	Психофізіологічний компонент	Загальний рівень готовності
Середнє (Mean, M)	92,11	76,08	77,90	82,86
Медіана (Median, Me)	93,75	78,13	75	83,13
Мода (Mode, Mo)	96,88	78,13	75	82,5
Стандартне відхилення (Standard Deviation, St. Dev.)	8,68	11,83	13,03	8,83
Асиметрія (Skewness, Sk)	-2,9	-0,59	-0,15	-1,25
Мінімум (Min)	40,63	34,38	50	41,25
Максимум (Max)	100	100	100	100

Як видно з таблиці 4.2., загальний середній рівень готовності педагогів до інклюзивного навчання (Mean, M) складає 82,86%, у тому числі по мотиваційно-ціннісному компоненту - 92,11%, по професійному - 76,08% та по психофізіологічному - 77,90%. Оскільки в даному дослідженні ми не надавали окремим компонентом та критеріям готовності певні ваги та умовно вважаємо їх рівнозначними, показник Mean було розраховано за формулою середнього арифметичного.

Медіана (Median, Me) вказує на те, що рівна кількість педагогів мають показник готовності менше та більше певного рівня. Для мотиваційно-ціннісного компонента це 93,75%, для професійного - 78,13%, для психофізіологічного - 75% та для загального рівня готовності це 83,13%.

Мода (Mode, Mo) визначає, яке значення рівня готовності зустрічається найчастіше. Тож для мотиваційно-ціннісного компонента це 96,88%, для професійного - 78,13%, для психофізіологічного - 75% та для загального рівня готовності це 82,5%.

Стандартне відхилення (Standard Deviation) демонструє що в середньому рівень готовності усіх респондентів відрізняється від середнього (Mean, M): на 8,83% по показнику загальної готовності, на 8,68% по мотиваційно-ціннісному компоненту, на 11,83% по професійному та на 13,03% по психофізіологічному компоненту готовності.

Від'ємне значення показника Асиметрія (Skewness, Sk) вказує на те, що по всіх компонентах готовності найчастіше зустрічаються значення, більші середнього (Mean, M). Причому, відхилення по всіх компонентах є статистично помітним ($|Sk| > 0,1$), а по мотиваційному компоненту значень вище середнього набагато більше, ніж по іншим.

По кожному з компонентів готовності зустрічався найвищий бал - 100%, а найнижчі бали склали: по мотиваційно-ціннісному компоненту - 40,63%, по професійному - 34,38% та по психофізіологічному - 50%. Мінімально досягнутий рівень загальної готовності склав 41,25%.

Таким чином, середній рівень загальної готовності педагогів на основі їх самооцінки (Mean, M) склав 82,86% з середнім відхиленням у 8,83% (St. Dev.). Причому, серед результатів окремих респондентів значно частіше зустрічались показники вище 82,86%. Найнижчий рівень загальної готовності склав 41,25%, найвищий - 100%. Рівень самооцінки педагогів по професійному та психофізіологічному компонентам значно поступається рівню по

мотиваційно-ціннісному компоненту.

Таблиця 4.3.

Самооцінка батьками власної готовності до інклюзивного навчання в розрізі компонентів готовності.

Показник	Мотиваційно-ціннісний компонент	Професійний компонент	Психо-фізіологічний компонент	Загальний рівень готовності
Середнє (Mean, M)	88,93	84,06	72,5	83,25
Медіана (Median, Me)	92,86	87,5	75	88,33
Мода (Mode, Mo)	89,29	93,75	75	90
Стандартне відхилення (Standard Deviation, St. Dev.)	10,48	15,11	14,21	11,24
Асиметрія (Skewness, Sk)	-1,07	-1,2	-0,495	-1,11
Мінімум (Min)	64,29	43,75	43,75	53,33
Максимум (Max)	100,00	100,00	100,00	100,00

Середній рівень загальної готовності батьків на основі їх самооцінки (Mean, M) склав 83,25% з середнім відхиленням у 11,24% (St. Dev.). Причому, серед результатів окремих респондентів значно частіше зустрічались показники вище 83,25%, а саме 90% (Mode, Mo). Найнижчий рівень загальної готовності склав 53,33%, найвищий - 100%. Рівень самооцінки батьків по психофізіологічному компоненту значно поступається рівню по мотиваційно-ціннісному та професійному компонентам.

2. Повністю підтверджена гіпотеза про різний рівень самооцінки педагогів та батьків по кожному з компонентів готовності, в тому числі по окремим спільним для обох груп критеріям. Про підтвердження цієї гіпотези свідчать результати порівняння, наведеного в таблиці 4.4.

Таблиця 4.4.

Порівняння готовності педагогів та батьків до інклюзивного навчання в розрізі компонентів та спільних критеріїв готовності.

Компоненти готовності	Рівень готовності	
	Педагоги	Батьки
Мотиваційно-ціннісний компонент	92,1	88,9
в тому числі по спільним критеріям:		
– визнання цінності інклюзії	85,4	84,4
– визнання включення батьків в процеси інклюзивного навчання однією з основних передумов його ефективності	94,1	96,3
Професійний компонент	76,1	84,1
в тому числі по спільним критеріям:		
– наявність достатнього рівня знань щодо особливостей розвитку, навчання та потреб дітей з особливими освітніми потребами	69,9	87,5
– обізнаність в питаннях нормативно-правового регулювання інклюзивної освіти	78,9	79,4
– вміння будувати та підтримувати партнерські стосунки (педагогів з батьками, батьків з педагогами)	85,7	81,3
Психофізіологічний компонент	77,9	72,5
в тому числі по спільним критеріям:		
– адаптивність	78	73,8
– працездатність	78,6	75,6
– самоконтроль та саморегуляція	80,1	75
– стресостійкість	75	65,6
Загальний рівень готовності	82,9	83,3

Зіставлення рівнів готовності педагогів та батьків за мотиваційно-ціннісним компонентом в цілому виявило несуттєву різницю у 3,2%. Позитивною ознакою вважаємо відносно високі та близькі за рівнем оцінки по критеріях визнання цінності інклюзії та визнання включення батьків в

процеси інклюзивного навчання однією з основних передумов його ефективності. Негативною ознакою вважаємо порівняно низький рівень готовності батьків за критерієм, який не попав до порівняльної таблиці, оскільки присутній лише в опитувальнику для батьків, але суттєво вплинув на підсумковий бал мотиваційно-ціннісного компонента та оцінку рівня готовності в цілому. Це ставлення до педагогів та шкільної команди психолого-педагогічного супроводу (76,9%), який отримав найнижчу оцінку в мотиваційно-ціннісному блоці серед батьків.

Рівень самооцінки готовності по професійному компоненту в педагогів та батьків відрізняється досить суттєво - педагоги в середньому на 8% нижче оцінили власний рівень професійної готовності. З трьох співпадаючих критеріїв оцінки по даному компоненту найбільш відрізняється бал по критерію *наявності достатнього рівня знань щодо особливостей розвитку, навчання та потреб дітей з особливими освітніми потребами.* Тут батьки оцінили свою готовність в середньому на 17,6% вище. Серед критеріїв, що вплинули на низький рівень загальної професійної самооцінки педагогів та не потрапили до порівняння, найнижчий бал отримав критерій *володіння методиками інклюзивного навчання* - 69,6%.

Блок критеріїв психофізіологічної готовності для педагогів та батьків був ідентичним, але продемонстрував досить різні результати самооцінки двох груп: рівень готовності батьків виявився нижчим за кожним з критеріїв, а найбільша різниця виявилась по критеріям *самоконтролю і саморегуляції* (5,1%) та *стресостійкості* (9,4%). В цілому, батьки оцінили власну готовність по психофізіологічному компоненту на 5,4% нижче за педагогів.

Важливим також вважаємо протиріччя у суттєвому розриві в рівнях готовності по критеріям *«визнання включення батьків в процеси інклюзивного навчання однією з основних передумов його ефективності»* та *«вміння будувати*

та підтримувати партнерські стосунки з батьками/педагогами», а саме відставання другого на 8,4% у педагогів та на 15% у батьків.

3. Дослідження зв'язку рівня самооцінки готовності педагогів з їх віком, педагогічним стажем, стажем роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та наявністю таких дітей в найближчому оточенні не виявило значної залежності між цими показниками. Це було встановлено шляхом розрахунку коефіцієнтів кореляції для досліджуваних показників. Розрахунок здійснено за коефіцієнтом кореляції Спірмена, який найбільш підходить для порядкового (рангового) типу змінних. Результати розрахунків наведені в таблиці 4.6. Дані для інтерпретації значень коефіцієнта кореляції наведені в таблиці 4.5.

Таблиця 4.5.

Словесна інтерпретація значень коефіцієнта кореляції.

Значение коэффициента корреляции (r)	Інтерпретація
$0 < r \leq 0,2$	Дуже слабка кореляція
$0,2 < r \leq 0,5$	Слабка кореляція
$0,5 < r \leq 0,7$	Середня/помірна кореляція
$0,7 < r \leq 0,9$	Сильна кореляція
$0,9 < r \leq 1$	Дуже сильна кореляція

Таблиця 4.6.

Кореляція рівня самооцінки готовності педагогів з їх віком, педагогічним стажем, стажем роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та наявністю таких дітей в найближчому оточенні.

Компонент / критерій готовності	Вік (1)	Педагогічний стаж (2)	Стаж роботи з дітьми з особливими освітніми потребами	Наявність дітей з особливими освітніми потребами в найближчому

			(3)	оточенні (4)
Мотиваційно-ціннісний компонент	-0,032	-0,153	-0,089	0,113
Визнання цінності інклюзивного навчання	-0,168	-0,184	-0,079	0,041
Прагнення брати участь в інклюзивному навчанні	-0,077	-0,147	0,004	0,013
Позитивне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами	0,067	-0,049	0,017	0,047
Ставлення до професії та самовдосконалення	0,053	0,087	0,012	-0,054
Визнання ролі професійного співробітництва в школі	-0,003	-0,026	-0,043	0,032
Визнання ролі включення батьків	-0,016	-0,174	-0,355	0,105
Прагнення до включення учнів з особливими освітніми потребами	-0,017	-0,194	-0,058	0,208
Відкритість до інновацій	0,244	0,252	0,232	0,174
Професійний компонент	0,167	0,243	0,195	0,142
Рівень знань	0,046	0,277	0,296	0,171
Педагогічні здібності	0,083	0,262	0,286	0,192
Знання нормативно-правової бази інклюзивної освіти	0,307	0,172	0,121	0,046
Володіння методиками інклюзивного навчання	0,065	0,229	0,240	0,202
Вміння співпрацювати з командою психолого-педагогічного супроводу	0,060	0,175	0,083	-0,004
Вміння будувати стосунки з батьками	-0,037	-0,017	-0,026	0,084

Застосування рефлексії	0,222	0,120	-0,043	0,042
Самооцінка відповідності вимогам професії	0,108	0,110	0,126	0,022
Психофізіологічний компонент	0,007	0,092	0,036	0,143
Адаптивність	0,042	0,088	0,015	0,019
Працездатність	0,011	0,144	0,158	0,084
Самоконтроль та саморегуляція	-0,011	0,053	0,033	0,141
Стресостійкість	-0,058	-0,037	-0,056	0,178
Загальний рівень готовності	0,067	0,088	0,083	0,179

Наведені розрахунки демонструють слабку та дуже слабку кореляцію між досліджуваними параметрами, тому ми не можемо стверджувати, що хоча б один з них має суттєвий вплив на рівень готовності педагогів. Але ці цифри свідчать про деякі закономірності, які можуть слугувати відправною точкою в подальшому дослідженні цієї теми. Основні з виявлених закономірностей:

– серед чотирьох досліджуваних параметрів (вік, педагогічний стаж, стаж роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та наявність дитини з особливими освітніми потребами в родині) найбільший вплив має чинник наявності дитини з особливими освітніми потребами в родині або найближчому оточенні педагога - 0,179 проти 0,067, 0,088 та 0,083 відповідно. Причому, з переважною більшістю критеріїв готовності, цей зв'язок прямий, тобто наявність дитини з особливими освітніми потребами в найближчому оточенні позитивно впливає на рівень готовності;

– на відміну від четвертого чинника, перші три (вік, педагогічний стаж та стаж роботи з дітьми з особливими освітніми потребами) переважно негативно впливають на рівень готовності по мотиваційно-ціннісному компоненту: -0,032, -0,153 та -0,089 проти 0,113. Іншими словами, чим більше вік педагога, його

педагогічний стаж та стаж роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, тим нижче його рівень готовності по мотиваційно-ціннісному компоненту;

– на рівень готовності по професійному компоненту найбільше впливають педагогічний стаж та стаж роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби. Майже з усіма критеріями ці чинники мають прямий (позитивний) зв'язок. Протилежна картина спостерігається лише по одному критерию з блоку професійної готовності: готовність співпрацювати з батьками дітей, що мають особливі освітні потреби, прямо залежить від наявності такої дитини в родині педагога та зворотно залежить від інших трьох чинників;

– на рівень психофізіологічної готовності педагогів найбільший прямий вплив чинить наявність дитини з особливими освітніми потребами в родині. Причому, це єдиний чинник з чотирьох, який має позитивний вплив на стресостійкість.

4. Дослідження зв'язку рівня самооцінки готовності батьків від їх статі, віку, віку їх дитини (в якому класі навчається) та рівня освіти не виявило значної кореляції між цими показниками.

Таблиця 4.7.

Аналіз залежності рівня самооцінки готовності батьків від їх статі, віку, віку їх дитини (в якому класі навчається) та рівня освіти.

Компонент / критерій готовності	Вік (1)	Рівень освіти (2)	В якому класі навчається дитина з особливими освітніми потребами (3)
<i>Мотиваційно-ціннісний компонент</i>	<i>0,058</i>	<i>-0,044</i>	<i>0,019</i>
Визнання цінності інклюзивного навчання	0,011	0,109	0,023
Визнання інклюзивного навчання найкращою альтернативою для своєї	0,056	0,112	0,016

дитини			
Ставлення до педагогів та команди психолого-педагогічного супроводу	0,134	-0,059	0,124
Визнання ролі включення батьків	0,274	-0,036	0,204
Прагнення брати участь в навчанні своєї дитини	-0,162	0,001	-0,110
Прагнення розвивати батьківську компетентність	0,005	0,120	-0,144
Усвідомлення власної ролі в процесі навчання дитини	0,179	0,047	0,071
Професійний компонент	0,022	0,308	0,057
Розуміння сутності та процесів інклюзивного навчання	-0,091	0,463	-0,049
Рівень знань	0,034	0,260	0,039
Знання нормативно-правової бази інклюзивної освіти	0,068	0,065	0,102
Вміння будувати стосунки з педагогами та команди психолого-педагогічного супроводу	0,102	0,172	0,164
Психофізіологічний компонент	0,208	0,119	0,288
Адаптивність	0,194	-0,166	0,261
Працездатність	0,082	0,114	0,538
Самоконтроль та саморегуляція	0,122	0,255	0,005
Стресостійкість	0,290	0,159	0,048
Готовність	0,155	0,172	0,170

Як і у випадку з аналізом даних кореляцій по готовності педагогів, розрахунки по готовності батьків демонструють слабку та дуже слабку

кореляцію між досліджуваними параметрами, тому ми не можемо стверджувати, що хоча б один з них має суттєвий вплив на рівень готовності батьків. Але ці цифри свідчать про деякі закономірності, які можуть слугувати відправною точкою в подальшому дослідженні цієї теми. Основні з виявлених закономірностей:

- враховуючи мізерні розміри коефіцієнтів кореляції по мотиваційно-ціннісному компоненту, можна зробити висновок, що готовність батьків по критеріям цього блоку майже не залежить від жодного з трьох досліджуваних чинників. На загальному фоні виділяється лише слабка пряма залежність *визнання ролі включення батьків у процес навчання дітей з особливими освітніми потребами* від віку батьків та того, в якому класі навчається дитина;

- аналіз кореляцій критеріїв професійного компонента показав лише пряму залежність *рівня знань та розуміння сутності інклюзії* від рівня освіти батьків. Інші зв'язки виявились занадто слабкими. Привертає увагу лише зворотна залежність *розуміння сутності інклюзії* від віку батьків та того, в якому класі навчається дитина. На нашу думку, це підтверджує розповсюджену думку про те, що інклюзія в середній освіті переважно стосується початкової школи та майже непомітна в середніх та старших класах;

- аналіз зв'язку критеріїв психофізіологічної готовності з досліджуваними чинниками виявив слабку залежність здатності батьків до *самоконтролю* від рівня їх освіти, *стресостійкості* від їх віку та *працездатності й адаптивності* від того, в якому класі навчається дитина. Саме працездатність виявилась єдиним критерієм готовності батьків, який помітно залежить від одного з досліджених чинників, а саме від того, в якому класі навчається дитина. З цього можна зробити припущення, що досвід шкільного навчання дитини з особливими освітніми потребами є вагомим чинником розвитку готовності батьків до інклюзивного навчання.

Статева ознака не включена до таблиці, оскільки всі респонденти з цієї вибірки є жінками, тому чинник статі було виключено з розрахунків.

Таким чином, результати аналізу емпіричних даних дослідження дозволили зробити ряд висновків і припущень, важливих для подальшого розвитку концепції готовності педагогів та батьків до інклюзивного навчання. Та попри відсутність історичних даних для порівняння, суб'єктивність оцінок, розмір вибіркової сукупності та інші недоліки дослідження, отримані дані можуть і мають слугувати відправною точкою для подальших досліджень готовності учасників освітнього процесу до інклюзивного навчання з метою постійного вдосконалення освіти, поглиблення інклюзивних процесів та сприяння еволюційних змін в українському суспільстві.

3.3. Рекомендації щодо підвищення рівня готовності педагогів та батьків дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання

Вивчення нормативно-правової бази, наукової літератури та аналіз результатів проведеної дослідно-експериментальної роботи дав нам змогу розробити ряд рекомендацій для підвищення готовності педагогів та батьків дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти:

1. Міністерству освіти і науки України, іншим органам влади та держуправління:

– зробити напрямки підвищення кваліфікації *«створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, особливості інклюзивного навчання, забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами»* та *«мовленнєва, цифрова, комунікаційна, інклюзивна, емоційно-етична компетентність»* [10, ст. 15] обов'язковими для проходження кожним педагогічним працівником усіх закладів загальної середньої під час першого ж планового курсу підвищення кваліфікації - незалежно від того, є вже

в такому закладі інклюзивні класи, чи ні. Згідно сучасній траєкторії політики України в сфері освіти, темпам інвалідизації населення та включення дітей з особливими освітніми потребами в систему закладів загальної середньої освіти, найближчим роками кожна вітчизняна школа має стати інклюзивною. Тому завчасна психологічна та інформаційна підготовка педагогів дозволить усунути або суттєво знизити опір шкільних колективів впровадженню інклюзивного навчання та закласти фундамент для подальшого підвищення кваліфікації та навчанню впродовж життя;

- включити блоки оцінювання знань та вмінь за зазначеними напрямками в програму сертифікації педагогів;

- доручити Ресурсному центру підтримки інклюзивної освіти розробку спеціальних навчальних курсів для батьків дітей з особливими освітніми потребами, спрямованих на розвиток їх батьківської компетентності (в першу чергу, в питаннях супроводу інклюзивного освітнього процесу в школі) та забезпечити їх проведення на базі національної мережі інклюзивно-ресурсних центрів;

- оновити зміст педагогічної освіти відповідно до вимог сьогодення та національної освітньої траєкторії;

- створити умови для підвищення престижу та привабливості професії педагога середньої освіти;

- впровадити на всіх освітніх рівнях сучасні навчальні дисципліни, спрямовані на розвиток життєвих компетенцій, фізичного та ментального здоров'я громадян, формування толерантності та соціальної свідомості.

2. Керівництву закладів загальної середньої освіти:

- створити умови для постійного навчання та розвитку педагогічних працівників. Наприклад, за допомогою педагогічної технології СФН (спільноти фахівців, що навчається), яка вже успішно застосовується в ряді інших країн;

– залучати на безоплатній основі (на волонтерських засадах або коштом громадських організацій та благодійних фондів) фахівців для проведення лекцій, семінарів, тренінгів та інших навчальних заходів з метою задоволення потреби педагогів в розширенні та поглибленні спеціальних знань (як про особливості розвитку, навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, так і про застосування сучасних інформаційних технологій, здобутків сучасної психологічної та нейрофізіологічної науки про розвиток ефективності, стресостійкості, емоційного інтелекту, комунікативних навичок тощо);

– запровадити метод фасилітації як інструмент групової і командної взаємодії для підвищення ефективності співпраці як педагогів з батьками, так і всередині шкільного колективу;

– забезпечити створення в школах комфортної атмосфери, дружньої до всіх (педагогів, учнів, їх батьків) та умов для спілкування педагогів і батьків на засадах взаємоповаги та партнерства.

Висновки до третього розділу

З метою практичного вивчення готовності педагогів та батьків дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти було розроблено програму та інструментарій дослідження.

В методологічному розділі програми обґрунтовано необхідність проведення дослідно-експериментальної роботи, визначено її предмет, об'єкт, мету та завдання, охарактеризовано цільову аудиторію та викладено гіпотези дослідження. В процедурному розділі викладено зміст етапів дослідження, охарактеризовано метод збору та обробки емпіричних даних, зазначено розмір вибіркової сукупності.

За результатами аналізу зібраних емпіричних даних було визначено рівень готовності обох груп респондентів згідно з обраними критеріям оцінки (як загальної, так і за кожним компонентом і критерієм окремо) та перевірено усі гіпотези дослідження. За допомогою кореляційного та порівняльного аналізу оцінок педагогів та батьків було виявлено певні особливості та закономірності формування їх готовності, які є важливими для наукового обґрунтування та подальшого розвитку концепції готовності. Проте, на нашу думку, зроблені висновки потребують подальшого вивчення та перевірки в ході більш масштабних та ретельно розроблених досліджень.

ВИСНОВКИ

Аналіз нормативно-правової бази, наукової літератури та результатів проведеної дослідно-експериментальної роботи дав нам змогу дійти наступних висновків:

1. Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

Українська інклюзивна освіта має міцне науково-теоретичне підґрунтя, втілене в Концепції розвитку інклюзивної освіти, затвердженій Наказом Міністерства освіти і науки України №912 від 1 жовтня 2010 року, Концепція містить базову систему поглядів на явище української інклюзивної освіти - її обґрунтування, мету, завдання, правові аспекти, шляхи і принципи її розвитку та очікувані результати від впровадження.

2. На основі вивчення вітчизняної та зарубіжної літератури по темі готовності до професійної діяльності ми виділили наступні універсальні компоненти готовності педагогів і батьків до інклюзивного навчання:

- 1) мотиваційно-ціннісний компонент,
- 2) професійний компонент,
- 3) психофізіологічний компонент.

На основі зазначених компонентів ми розробили критерії готовності педагогів та батьків до інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти (Додаток А), спираючись на наступні принципи: науковість, спадкоємність, участь сім'ї, співробітництво.

3. З метою практичного вивчення готовності педагогів та батьків дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання в закладах

загальної середньої освіти було розроблено програму та інструментарій дослідження.

В методологічному розділі програми обґрунтовано необхідність проведення дослідно-експериментальної роботи, визначено її предмет, об'єкт, мету та завдання, охарактеризовано цільову аудиторію та викладено гіпотези дослідження. В процедурному розділі викладено зміст етапів дослідження, охарактеризовано метод збору та обробки емпіричних даних, зазначено розмір вибіркової сукупності.

4. За результатами аналізу зібраних емпіричних даних було визначено рівень готовності обох груп респондентів згідно обраним критеріям оцінки (як загальної, так і за кожним компонентом і критерієм окремо) та перевірено усі гіпотези дослідження. За допомогою кореляційного та порівняльного аналізу оцінок педагогів та батьків було виявлено певні особливості та закономірності формування їх готовності, які є важливими для наукового обґрунтування та подальшого розвитку концепції готовності. Проте, на нашу думку, зроблені висновки потребують подальшого вивчення та перевірки в ході більш масштабних та ретельно розроблених досліджень.

5. Комплексні дані, отримані за підсумками теоретичного та експериментального дослідження, дозволили розробити комплексні практичні рекомендації для органів управління освітою та керівництва загальноосвітніх навчальних закладів з метою підвищення рівня готовності педагогів і батьків до інклюзивного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Данілавічюте Е.А. Закономірності виникнення, сутність та місце інклюзії у єдиній системі освіти в Україні. / Данілавічюте Е.А. // «Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання», № 1, 2013 - с. 2-8.
2. Декларація соціального прогресу та розвитку від 11.12.1969 року [Електронний ресурс] / ООН // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_116
3. Єфімова, С. М. Лідерство та інклюзивна освіта : навч.метод. посіб./ Єфімова С. М., Корольок С. В.; за заг. ред. Колупаєвої А. А. — ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2012. — 164 с.
4. Загальна декларація прав людини від 10.12.1948 року [Електронний ресурс] / ООН // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015
5. Інвалідність та суспільство : навчально-методичний посібник. За заг. редакцією Байди Л.Ю., Красюкової-Еннс О.В. / Кол. авторів: Байда Л.Ю., Красюкова-Еннс О.В., Буров С Ю., Азін В.О., Грибальський Я.В., Найда Ю.М. – К., 2012. - 216 с.
6. Інклюзивне навчання в Новій українській школі: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі» (26 -27 березня 2018 р., м. Тереховля): у 2 ч. / Інститут спеціальної педагогіки НАПН України; упорядн. : Лапін А.В., Сурмай Л.О., Щуцька О.І. – Київ: Інтерсервіс, 2018. – 230 с.
7. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009. –272 с.
8. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук, К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с.

9. Колупасва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: Навчально-методичний посібник. – К.: «АТОПОЛ» – 2010.- 96 с.
10. Колупасва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
11. Конвенція ООН про права дитини від 20.11.1989 р. [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021
12. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю від 13.12.2006 р. [Електронний ресурс] / ООН // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71
13. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року. [Електронний ресурс] / Кабінет Міністрів України // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#n8>
14. Меморандум співпраці між усіма учасниками освітнього процесу: педагогами, учнями та батьками. [Електронний ресурс] / ГО «Смарт Освіта» - Режим доступу: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/09/ilovepdf_merged.pdf
15. Методичні рекомендації щодо організації інклюзивного навчання в закладах освіти у 2019-2020 н.р.: Додаток до листа МОН від 26.06.2019 № 1/9-409. [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. - Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2019/08/07/rekomendatsiiorganizatsiya-navchannyaoop.pdf>
16. Національна Доповідь про людський розвиток 2011 року «Україна: на шляху до соціального залучення» / Лібанова Е., Левенець Ю., Макарова

- О., Котигоренко В., Черенько Л. та ін. - Київ, 2011. - 124 с. [Електронний ресурс] - Режим доступу: https://web.archive.org/web/20121201140632/http://www.undp.org.ua/files/ua_95644NHDR_2011_Ukr.pdf
17. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. — 206 с.
18. Основи інклюзивної освіти. Навчально - методичний посібник:/ за заг. ред.. Колупаєвої А.А. – К: «А. С. К.», 2012. – 308 с.
19. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. - Київ: «Агентство «Україна», 2019 - 300 с.
20. Практична психологія в інклюзивному середовищі: Матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 року) / За заг. ред. В. А. Вінс, Т. М. Кузьменко, І. М. Зозуля – Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська., 2019. – 248 с.
21. Про загальну середню освіту: Закон України від 13.05.1999 № 651-XIV [Електронний ресурс] / Верховна Рада України // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
22. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання: Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. №912 [Електронний ресурс] / Верховна Рада України // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/ru/v0912290-10>
23. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: Постанова Кабінету Міністрів України 15 серпня 2011 р. № 872 [Електронний ресурс] / Верховна Рада

України // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011- %D0%BF](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF)

24. Про затвердження Примірною положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 № 609 [Електронний ресурс] / Верховна Рада України // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18/sp:max10>
25. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс] / Верховна Рада України // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
26. Результати всеукраїнського онлайн-опитування «Реформування освіти – зсередини: точка зору представників освітянського середовища» серед учителів, працівників та адміністрації закладів освіти, що забезпечують здобуття загальної середньої освіти, травень–червень 2018 року. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://imzo.gov.ua/diyalnist/naukova-robota/onlajn-opytuvannya-reformuvannya-osvity-zseredyny-tochka-zoru-predstavnykiv-osvityanskoho-seredovyscha/>
27. Результати онлайн-опитування «Інклюзивне навчання - важлива частина НУШ». [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://knowledge.org.ua/wp-content/uploads/2019/05/Inklyuzyvne-navchannya-vazhlyva-chastyna-NUS_H.pdf
28. Результати онлайн-опитування «Про які проблеми говорять асистенти вчителів?» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://knowledge.org.ua/wp-content/uploads/2019/05/Pro-yaki-problemy-govoryat-asystenty-vchyteliv.pdf>

29. Резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження «Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи». ГО «Європейська дослідницька асоціація» (ERA). Київ, 17.05.2012. [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://osvita.ua/school/inclusive_education/29475/
30. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти осіб з осіб з особливими освітніми потребами: доступність та якість. ЮНЕСКО; Декларація від 10.06.1994. [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94
31. Стандарти громадсько-активної школи: соціальна інклюзія: навчально-методичний посібник / Найда Ю.М., Ткаченко Л.М. Під заг. ред. Даниленко Л.І., — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. — 68 с.
32. Статистичні дані [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України - Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/statistika-inklyuziya.pdf>
33. Хворова Г. М. Зміст та рівні батьківської компетентності у корекційно-педагогічному аспекті / Г. М. Хворова // Актуальні питання Стецькорекційної освіти. - 2015. - Вип. 5(2). - С. 333-347. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2015_5\(2\)_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2015_5(2)_33)
34. Коkun О. М. Психофізіологічне забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності: монографія і за ред. О. М. Кокуна. - К.: Педагогічна думка, 2008. - 296 с.
35. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–91.

36. Стець В. Проблемні аспекти та фактори готовності до інклюзивної освіти педагогів і батьків / В. Стець // Проблеми гуманітарних наук. Психологія. - 2018. - Вип. 43. - С. 161–173. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pgn_ps_2018_43_15.
37. Угрин О. Г. Особливості готовності студентської молоді до професійної діяльності / О. Г. Угрин // Наукові студії із соціальної та політичної психології. - 2011. - Вип. 28. - С. 146-153. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp_2011_28_20.
38. Киричук О. В. Основи психології : Підруч. для студ. вищ. закл. освіти / О. В. Киричук, В. А. Роменець, В. О. Татенко, І. П. Маноха, В. М. Пискун, Т. С. Кириленко, Т. М. Титаренко. - 4-те вид., стер. - К. : Либідь, 1999. - 632 с.
39. Курлянд З.Н. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд.— 3-тє вид., перероб. і доп. — К.: Знання, 2007. — 495 с.
40. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова ; ред. Н. А. Побірченко. - К. : Науковий світ, 2007. - 274 с.
41. Солодовник А. О. Проблема співвідношення понять "готовність", "підготовленість", "підготовка" у сучасній педагогічній науці / А. О. Солодовник // Педагогічний альманах. - 2016. - Вип. 31. - С. 166-172. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2016_31_30.
42. Данило Л. І. Дефініційний аналіз поняття готовності / Л. І. Данило // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. - 2017. - № 7(2). - С. 42-47. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2017_7\(2\)_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2017_7(2)_8).
43. Василенко М. Є. Структура готовності студентів до професійної діяльності: педагогічний аналіз / М. Є. Василенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. - 2013. - Вип. 20. - С. 43-47. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2013_20_12.
44. Острянюк Т. С. Стан готовності науково-педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти / Т. С. Острянюк // Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. - 2017. - Вип. 75(3). - С. 129-133. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_75\(3\)_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_75(3)_28).

45. Дьяченко М. И, Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. - 2-е изд., перераб. и доп. - Минск: Изд-во БГУ, 1981. - 383 с.
46. Буйняк М. Г. Структурно-логічний підхід у формуванні психологічної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами / М. Г. Буйняк // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. - 2017. - Вип. 34. - С. 120-124. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2017_34_22.

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА онлайн-опитування вчителів, які працюють в класах з інклюзивною формою навчання

Шановні педагоги!

Я - мати дівчинки з РАС (розладом аутичного спектру) та майбутній корекційний педагог. Наразі я навчаюсь в Університеті "Україна", щоб отримати спеціальну педагогічну освіту та в майбутньому працювати асистентом вчителя в інклюзивному класі загальноосвітньої школи. В рамках підготовки свого дипломного проєкта я проводжу дослідження готовності педагогів і батьків до інклюзивного навчання. Ви дуже допоможете мені та, я сподіваюсь, моїм майбутнім учням, якщо приділите близько 7 хвилин свого часу та відповісте на питання цієї анкети.

Опитування цілком анонімне (не потрібно вказувати навіть e-mail) та не комерційне. Його результати будуть представлені в узагальненому вигляді та використовуватимуться виключно в навчальних та наукових цілях.

*З повагою,
Вікторія Красножон*

Фільтр:

Я - вчитель або асистент вчителя в класі з інклюзивною формою навчання:

Так – перехід до П.1.

Ні – перехід до завершення опитування.

Профіль респондента:

П.1. Вік: ____ років.

П.2. Педагогічний стаж: ____ років.

П.3. Досвід роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби: ____ років.

П.4. Чи маєте в родині/найближчому оточенні дитину з особливими освітніми потребами:
так/ні.

Оцініть, будь ласка, наскільки наступні твердження вірні відносно Вас особисто:

1.1. Я визнаю цінність інклюзивного навчання для всіх його учасників та суспільства в цілому.

Абсолютно вірно

Здебільшого вірно

І так, і ні

Здебільшого невірно

Абсолютно невірно

1.2. Я прагну брати участь в процесі інклюзивного навчання.

Абсолютно вірно

Здебільшого вірно
І так, і ні
Здебільшого невірно
Абсолютно невірно

1.3. Я неупереджено, шанобливо та позитивно ставлюсь до дітей з особливими освітніми потребами.

Абсолютно вірно
Здебільшого вірно
І так, і ні
Здебільшого невірно
Абсолютно невірно

1.4. Я люблю свою роботу та завжди прагну до особистісного та професійного самовдосконалення.

Абсолютно вірно
Здебільшого вірно
І так, і ні
Здебільшого невірно
Абсолютно невірно

1.5. Я вважаю професійне співробітництво в школі однією з основних передумов ефективності інклюзивного навчання.

Абсолютно вірно
Здебільшого вірно
І так, і ні
Здебільшого невірно
Абсолютно невірно

1.6. Я вважаю включення батьків учнів з особливими освітніми потребами в процеси інклюзивного навчання однією з основних передумов його ефективності.

Абсолютно вірно

Здебільшого вірно
І так, і ні
Здебільшого невірно
Абсолютно невірно

1.7. Я завжди намагаюсь максимально включати учнів з особливими освітніми потребами в навчальний процес та інші активності класу, застосовувати індивідуальний підхід до кожного з них.

Абсолютно вірно
Здебільшого вірно
І так, і ні
Здебільшого невірно
Абсолютно невірно

1.8. Я завжди відкрит(а) до інновацій в своїй професії.

Абсолютно вірно
Здебільшого вірно
І так, і ні
Здебільшого невірно
Абсолютно невірно

2.1. Я маю достатній рівень знань щодо особливостей розвитку, навчання та потреб дітей з особливими освітніми потребами.

Абсолютно вірно

- Здебільшого вірно
І так, і ні
Здебільшого невірно
Абсолютно невірно
- 2.2. Я маю достатній рівень педагогічних здібностей, спеціальних знань та навичок для навчання дітей з особливими освітніми потребами.
Абсолютно вірно
Здебільшого вірно
І так, і ні
Здебільшого невірно
Абсолютно невірно
- 2.3 Я обізнана(-ний) з питань нормативно-правового регулювання інклюзивної освіти.
Абсолютно вірно
Здебільшого вірно
І так, і ні
Здебільшого невірно
Абсолютно невірно
- 2.4. Я володію спеціальними методиками, технологіями та інструментами інклюзивного навчання.
Абсолютно вірно
Здебільшого вірно
І так, і ні
Здебільшого невірно
Абсолютно невірно
- 2.5. Я вмю ефективно співпрацювати з командою психолого-педагогічного супроводу.
Абсолютно вірно
Здебільшого вірно
І так, і ні
Здебільшого невірно
Абсолютно невірно
- 2.6. Я вмю будувати та підтримувати партнерські стосунки з батьками учнів з особливими освітніми потребами.
Абсолютно вірно
Здебільшого вірно
І так, і ні
Здебільшого невірно
- 2.7. Я систематично застосовую рефлексію в своїй педагогічній діяльності.
Абсолютно вірно
Здебільшого вірно
І так, і ні
Здебільшого невірно
Абсолютно невірно
- 2.8. Я регулярно проводжу самооцінку відповідності сучасним вимогам професії.
Абсолютно вірно
Здебільшого вірно
І так, і ні
Здебільшого невірно
Абсолютно невірно

3.1. Я швидко та ефективно адаптуюсь до зміни різноманітних умов та вимог професійної діяльності.

- Абсолютно вірно
- Здебільшого вірно
- І так, і ні
- Здебільшого невірно
- Абсолютно невірно

3.2. Я маю високу працездатність.

- Абсолютно вірно
- Здебільшого вірно
- І так, і ні
- Здебільшого невірно
- Абсолютно невірно

3.3. Я маю розвинений самоконтроль та стійкі навички саморегуляції.

- Абсолютно вірно
- Здебільшого вірно
- І так, і ні
- Здебільшого невірно
- Абсолютно невірно

3.4. Я - стресостійка людина.

- Абсолютно вірно
- Здебільшого вірно
- І так, і ні
- Здебільшого невірно
- Абсолютно невірно

Дякую за приділений час!

АНКЕТА
онлайн-опитування батьків,
діти яких навчаються в класах з інклюзивною формою навчання

Шановні батьки!

Я - мати дівчинки з РАС (розладом аутичного спектру) та майбутній корекційний педагог. Наразі я навчаюсь в Університеті "Україна", щоб отримати спеціальну педагогічну освіту та в майбутньому працювати асистентом вчителя в інклюзивному класі загальноосвітньої школи. В рамках підготовки свого дипломного проєкта я проводжу дослідження готовності педагогів і батьків до інклюзивного навчання. Ви дуже допоможете мені та, я сподіваюсь, моїм майбутнім учням, якщо приділите близько 5 хвилин свого часу та відповісте на питання цієї анкети.

Опитування цілком анонімне (не потрібно вказувати навіть e-mail) та не комерційне. Його результати будуть представлені в узагальненому вигляді та використовуватимуться виключно в навчальних та наукових цілях.

*З повагою,
Вікторія Красножон*

Фільтр:

Я - мати/батько (або людина, що їх замінює) дитини з особливими освітніми потребами, яка навчається в класі з інклюзивною формою навчання:

Так – перехід до П.1.

Ні – перехід до завершення опитування.

Профіль респондента:

П.1. Стать: ч/ж.

П.2. Вік: ___ років.

П.3. Рівень освіти:

Повна загальна середня освіта або нижче (початкова загальна освіта, базова загальна середня освіта)

Професійно-технічна освіта

Неповна вища освіта (молодший спеціаліст)

Базова вища освіта (бакалавр)

Повна вища освіта (спеціаліст, магістр) або вище (науковий ступінь)

П.4. В якому класі навчається дитина з особливими освітніми потребами:

1-4 клас

5-9 клас

10-12 клас

Оцініть, будь ласка, наскільки наступні твердження вірні відносно Вас особисто:

1.1. Я визнаю цінність інклюзивного навчання для всіх його учасників та суспільства в цілому.

Абсолютно вірно

Здебільшого вірно

- І так, і ні
Здебільшого невірно
Абсолютно невірно
- 1.2. Я вважаю інклюзивне навчання найкращою альтернативою для моєї дитини.
Абсолютно вірно
Здебільшого вірно
І так, і ні
Здебільшого невірно
Абсолютно невірно
- 1.3. Я неупереджено, шанобливо та позитивно ставлюсь до вчителів та шкільної команди психолого-педагогічного супроводу.
Абсолютно вірно
Здебільшого вірно
І так, і ні
Здебільшого невірно
Абсолютно невірно
- 1.4. Я вважаю співробітництво батьків з учителями та шкільною командою психолого-педагогічного супроводу однією з основних передумов ефективності інклюзивного навчання.
Абсолютно вірно
Здебільшого вірно
І так, і ні
Здебільшого невірно
Абсолютно невірно
- 1.5. Я прагну брати участь в процесі навчання моєї дитини.
Абсолютно вірно
Здебільшого вірно
І так, і ні
Здебільшого невірно
Абсолютно невірно
- 1.6. Я завжди прагну до самовдосконалення та розвитку власної батьківської компетентності.
Абсолютно вірно
Здебільшого вірно
І так, і ні
Здебільшого невірно
Абсолютно невірно
- 1.7. Я усвідомлюю свою роль у процесі навчання моєї дитини в умовах інклюзії та відповідально ставлюсь до неї.
Абсолютно вірно
Здебільшого вірно
І так, і ні
Здебільшого невірно
Абсолютно невірно
- 2.1. Я розумію сутність та процеси інклюзивного навчання.
Абсолютно вірно
Здебільшого вірно
І так, і ні
Здебільшого невірно
Абсолютно невірно

2.2. Я маю достатній рівень знань щодо особливостей розвитку, навчання та потреб моєї дитини.

- Абсолютно вірно
- Здебільшого вірно
- І так, і ні
- Здебільшого невірно
- Абсолютно невірно

2.3. Я обізнана(-ний) з питань нормативно-правового регулювання інклюзивної освіти.

- Абсолютно вірно
- Здебільшого вірно
- І так, і ні
- Здебільшого невірно
- Абсолютно невірно

2.4. Я вмію будувати та підтримувати партнерські стосунки з вчителями та командою психолого-педагогічного супроводу.

- Абсолютно вірно
- Здебільшого вірно
- І так, і ні
- Здебільшого невірно
- Абсолютно невірно

3.1. Я швидко та ефективно адаптуюсь до зміни різноманітних умов та вимог в процесі навчання моєї дитини.

- Абсолютно вірно
- Здебільшого вірно
- І так, і ні
- Здебільшого невірно
- Абсолютно невірно

3.2. Я маю високу працездатність.

- Абсолютно вірно
- Здебільшого вірно
- І так, і ні
- Здебільшого невірно
- Абсолютно невірно

3.3. Я маю розвинений самоконтроль та стійкі навички саморегуляції.

- Абсолютно вірно
- Здебільшого вірно
- І так, і ні
- Здебільшого невірно
- Абсолютно невірно

3.4. Я - стресостійка людина.

- Абсолютно вірно
- Здебільшого вірно
- І так, і ні
- Здебільшого невірно
- Абсолютно невірно

Дякую за приділений час!

