**ЛЕКЦІЯ 2**

**Інституціональне середовище забезпечення освіти дітей та молоді з інвалідністю**

**План**

1. Складові соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в інклюзивному освітньому просторі.
2. Інклюзивна компетентність як чинник розвитку соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в інклюзивному освітньому просторі.
3. Інклюзивна компетентність педагога як складова освітнього простору.
4. Змістовна характеристика інклюзивної компетентності викладача закладу вищої освіти.

**Список використаних джерел:**

1. Андрєєва М. О. Розвиток соціальної компетентності студентів з особливими потребами у вищому навчальному закладі : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна 214 педагогіка” / Андрєєва Марія Олександрівна. – Харків: КЗ „ХГПА” ХОР, 2013. – 261 с.
2. Василенко О. М. Соціально-педагогічна діяльність у закладах освіти / О. М. Василенко, А. О. Малько. – Харків : Крок, 2003. – 53 с.
3. Діти з особливими потребами в школі : психологопедагогічний супровід / О. М. Романова, Л. П. Засенко, О. П. Кириліна та ін. – К. : Шк.світ, 2011. – 128 с.
4. .Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа : особливості організації та управління : [навчальнометодичний посібник / А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін.]; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К. : 2007. – 128 с.
5. ***Складові соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в інклюзивному освітньому просторі***

При визначенні сутності та складових соціальнопедагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти важливо враховувати результати наукових розвідок представників соціально-педагогічної науки, що безпосередньо опікувалися проблематикою роботи з категорією людей з інвалідністю (М. Андрєєва, Ю. Богінська, Н. Грабовенко, О. Клопота, Т. Макаренко, О. Рассказова, Т. Соловйова, В. Тесленко та ін. Аналізуючи праці дослідників, можемо виокремити ідеї щодо специфіки соціально-педагогічної роботи з людьми з інвалідністю у сучасних освітніх умовах, зокрема щодо розгляду соціальної й освітньої інтеграції як основи, напрямів і результату соціальнопедагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах закладу освіти з інклюзивним навчанням. У спеціальній літературі підкреслюється, що особливість роботи соціального педагога з дітьми та молоддю, які мають інвалідність, полягає у створенні таких соціальнопедагогічних умов, які сприятимуть розвитку самокерування, досягненню індивідом своїх цілей, реалізації різних типів поведінки, гнучкій адаптації. Треба створювати атмосферу безпеки, захистити дитину від зовнішнього оцінювання, її порівняння зі здоровими однолітками. Причому соціальний педагог не вирішує за дитину її проблеми, а допомагає особистості визначити власну позицію, сформувати незалежність від несприятливого зовнішнього впливу, навчитися спиратися на власний потенціал, самоактуалізовуватися при подоланні перешкод [94, с. 49 – 50]. Цікавою є ідея О. Рассказової щодо необхідності спрямування соціально-педагогічної роботи у навчальних закладах на розвиток соціальності дітей та молоді у відкритому інклюзивному освітньому середовищі, що розглядається дослідницею як сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, чинників, об’єктів інфраструктури, визначальним серед яких є соціальне виховання, що забезпечує досягнення особами з особливими потребами високого рівня соціальності завдяки максимально можливому їх включенню до усіх ланок педагогічного процесу, залученню на паритетних засадах до повсякденного життя та вільного перебування в освітньому просторі [283, с. 6]. Розкриваючи сутність соціально-педагогічної роботи зі студентами з інвалідністю в умовах ЗВО, слід враховувати й обґрунтований М. Андрєєвою погляд на соціально-педагогічну роботу зі студентами з інвалідністю у контексті дослідження процесу розвитку їх соціальної компетентності у спеціально організованій узгодженій системі взаємодії суб’єктів та об’єктів соціально-виховного впливу, що реалізується через цільовий, змістовий та методичний компоненти й забезпечує поступове набуття студентами з інвалідністю інтегративної єдності когнітивних, ціннісно-мотиваційних і діяльнісних характеристик, які відповідають сутності та змісту соціальної компетентності [9, с. 4 – 5]. В основу соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю з інвалідністю у середовищі ЗВО Ю. Богінською покладено концепцію соціально-педагогічної підтримки, теоретико-методичні засади якої включають розроблену авторкою структурно-функціональну модель, відповідні зміст і соціально-педагогічні та організаційні умови, організаційнотехнологічне забезпечення, а також критерії та рівні сформованості соціальної активності і відповідальності студентів з інвалідністю як інтегрованого показника успішної соціально-педагогічної підтримки [22]. Таким чином, сутність соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти – це система, що має певні ознаки та структуру, а її функціонування за умови доречного технологічного забезпечення гарантує досягнення мети, що полягає у набутті студентами з інвалідністю здатності до соціальної взаємодії через включення до інклюзивного освітнього простору шляхом розвитку можливостей свідомо брати участь у соціальних зв’язках, обміні інформацією, досвідом діяльності, здібностями, уміннями, навичками та через взаємовплив усіх суб’єктів педагогічного процесу на якість здобуття студентом з інвалідністю вищої освіти і досягнення оптимального рівня соціалізації. Зважаючи на зазначене вище, вважаємо, що основними складовими соціально-педагогічної роботи як одного з видів людської діяльності є її об’єкт, суб’єкт, мета, завдання, принципи, зміст, засоби. Об’єкт соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю. Соціально-педагогічна діяльність як створення соціального індивіда з індивіда біологічного має своїм суб’єктом та об’єктом як суспільство, так і соціальні групи та окремих індивідів, проходить в умовах конкретного історичного, соціального та культурного середовища в 138 людиноформуючих процесах, розгортається як в локальному часі життя кожного окремого покоління, так і загальноісторичному часі існування людства” [326, с. 155]. *Навчально-виховний процес ЗВО в умовах інклюзивної освіти* – це двостороння взаємодія всіх його учасників, оскільки передбачає взаємообмін соціального досвіду між студентами з нормальним розвитком, студентами з особливими потребами та науково-педагогічним колективом, де об’єктом виступає більш незахищена категорія – студенти з інвалідністю [9, с. 111]. Характеризуючи об’єкт соціально-педагогічної роботи в умовах інклюзивної світи, важливо відзначити оприлюднену О. Холостовою та Н. Дементьєвою закономірність, згідно з якою у студентів з інвалідністю вже до вступу у ЗВО виражені порушення якості життя, пов’язані з додатковим негативним впливом на життєдіяльність просторового, інформаційного, емоційного та комунікативних бар’єрів, що деформують особистість людини, ускладнюють соціальні контакти і призводять до емоційної захисної самоізоляції [385, с. 42 – 45]. Це підтверджують й інші дослідники (Г. Зеленська, П. Коренько, М. Кравчонок, А. Саллум), якими при вивченні якості життя у студентів-першокурсників виявлено низьку самооцінку загального стану здоров’я і рольового фізичного функціонування з покращенням показників після закінчення навчання. Водночас це є свідченням необхідності посилення соціально-педагогічної роботи, вчені відзначають, що емоційно-рольове функціонування у студентів-випускників залишається низькими, яке пояснюють значним психоемоційним навантаженням та розумовим напруженням протягом навчання у виші [123]. І. Трус, опираючись на концепцію визнання природного розвитку особистості з акцентуаціями характеру, як на первинний у виховному процесі, оскільки саме особистість виступає не стільки об’єктом соціально-педагогічного впливу, скільки активним суб’єктом взаємодії з батьками, вчителями, соціальним педагогом, психологом, і реальні зміни в поведінці 139 можуть статися, якщо буде бажання і потреба у самовдосконаленні. Враховуватиме також, що соціокультурний розвиток людини проходить через її зв’язок з навколишнім середовищем і засвоєнням цього середовища з його негативними чинниками, яким особистість має навчитись протистояти. [364]. При характеристиці об’єкта соціально-педагогічної роботи в умовах інклюзивного навчання заслуговує на увагу й аналіз тих важливих особистісних якостей, яких досягає молодь з інвалідністю в процесі включення її в освітній простір ЗВО. Серед таких якостей дослідники виділяють стійкість до несприятливих соціальних впливів зі збереженням індивідуальних якостей, сформованих установок і цінностей та активну позицію у вирішенні соціальних проблем. Тому спрямовують соціально-педагогічну роботу на створення можливості для комунікації, побудови відносин в колективі, рольового функціонування як повноцінних членів колективу. Безперечно, результативність цього процесу значною мірою залежить від молоді з особливими потребами, від їх готовності скористатися існуючими можливостями, що вимагає значних зусиль і напруження. Серед показників подолання труднощів входження в систему соціальних стосунків молоді з інвалідністю відзначають сформовану готовність адекватно сприймати соціальні проблеми і вирішувати їх відповідно до норм відносин в інклюзивному освітньому просторі. Важливим вважають опанування молоддю не лише відповідною соціально-рольовою поведінкою, але й використання тих умов, в яких складаються їх взаємовідносини з оточуючим соціальним середовищем для реалізації власного потенціалу в досягненні спільних успіхів у навчально-виховному процесі [21; 73; 93; 102; 284]. Якісне зростання студентів з інвалідністю у просторі ЗВО здійснюється через обмін між індивідами інформацією, соціальними емоціями, видами і способами діяльності та спілкування, соціальними установками. Їх вибір, засвоєння та розвиток може відбуватися тільки під час безпосереднього контакту суб’єкт-суб’єктної взаємодії особистостей. Тому, соціально-педагогічна робота, що реалізується через взаємодію суб’єктів навчально-виховного процесу вишу, забезпечує доцільне спрямування чинників інклюзивного освітнього середовища на створення максимально сприятливих умов і можливостей для оволодіння студентами з особливими потребами позитивними соціальними, духовними та емоційними цінностями, а також самопізнання, самовизначення, самореалізацію [322]. До індикаторів входження в мікросоціум ЗВО відносять здатність до встановлення групових стосунків, участь у діяльності академічної групи, сформованість відчуття приналежності до колективу, наявність позитивної самоідентифікації, емоційного контакту із соціумом, особистісної активності [11]. Суб’єкти соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю. Узагальнюючи результати досліджень вчених [9; 280], відзначимо, що суб’єктами соціально-педагогічної роботи зі студентами з інвалідністю у виші є працівники соціальнопсихологічної служби ЗВО, зокрема соціальний педагог, куратор академічної групи, корекційний педагог, викладачі, психологи, батьки, громадські організації та ін. Зауважимо, що М. Андрєєва визначила соціального педагога важливим суб’єктом роботи зі студентами з інвалідністю у середовищі ЗВО [9, с. 112]. Як стверджують вчені [9, с. 112 – 113; 282], на такого фахівця в інклюзивному освітньому просторі покладаються важливі функції: - організаторська (організація спільної діяльності студентів зі звичайним розвитком та студентів з особливими потребами у навчально-виховному процесі, вплив на зміст дозвілля, допомога у працевлаштуванні та адаптації випускників з інвалідністю); - діагностично-прогностична (визначення та вивчення ознак, які характеризують стан розвитку (перш за все духовного) молодої людини, зокрема студента з особливими потребами, групи, мікросередовища та виявлення можливих перспектив їх розвитку при збереженні цієї сукупності соціальних впливів); - попереджувально-профілактична та соціальнотерапевтична (приведення у дію механізмів попередження і подолання негативних впливів на студентів, зокрема студентів із інвалідністю, у соціально-правовому, юридичному та психологічному плані, організація соціально-терапевтичної допомоги молодим людям із інвалідністю та їх сім’ям, забезпечення захисту їх прав у суспільстві, корекція міжособистісних відносин у групі); - комунікативна (встановлення контактів з тими, хто потребує допомоги, та підтримка у процесі включення до навчання, організація обміну інформацією з питань соціального виховання, соціально-педагогічної допомоги та соціальної реабілітації студентів із інвалідністю, залучення добровільних помічників (студентів, викладачів, батьків) до ділових та особистісних контактів, спрямованих на створення безбар’єрного середовища, зосередження інформації, налагодження взаємодії між різними соціальними інститутами, зокрема медичними закладами та закладами спеціальної освіти, у роботі з дитиною-інвалідом); - правозахисна (забезпечення у навчально-виховному процесі принципів громадянської рівності, контроль за дотриманням прав молодих людей, незалежно від стану здоров’я та можливостей розвитку, використання правових норм для захисту прав та інтересів молоді з інвалідністю та їх родин); - психолого-соціально-педагогічна (передбачає різноманітні види консультування та корекції міжособистісних відносин студентів в умовах групи, сприяння подоланню психологічних та соціально-педагогічних труднощів, які можуть виникнути у молодих людей в процесі адаптації до освітнього середовища ЗВО); - морально-гуманістична (поєднує риси всіх попередніх функцій, надає соціально-педагогічній діяльності гуманістичної спрямованості, полягає у створенні умов для спільної діяльності студентів з різним рівнем здоров’я, що ґрунтується на принципах колективізму, для формування гуманних відносин між викладачами та студентами). Проте, на жаль, сьогодні у багатьох вишах України такого фахівця не включено до штату, тому значну частину вказаних функцій виконують куратори академічних груп. М. Андрєєва зазначає, що на куратора покладається відповідальність за формування студентського колективу, який в умовах інтегрованого навчання має певні особливості та складності. Куратор має враховувати особливості розвитку студентів з інвалідністю, нозології їх захворювань, визначати перспективи розвитку колективу й шляхи компенсації дефекту студента груповою взаємодією. Контроль, що повинен здійснювати куратор, відбувається не тільки на аудиторних заняттях, але й позааудиторній діяльності, яка відіграє особливо важливе значення в процесі розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами [9, с. 114]. Спираючись на аналіз наукового доробку зазначеної вченої, охарактеризуємо також функції інших суб’єктів соціально-педагогічної діяльності зі студентами з інвалідністю у закладі вищої освіти. Так, до обов’язків викладачів входить: - підвищення кваліфікації у питаннях навчальновиховної роботи з інтегрованою студентською групою; - робота зі студентами з розвитку соціальної компетентності на аудиторних заняттях під час вивчення фахових дисциплін. Психолог здійснює: - психологічний супровід осіб з інвалідністю у навчально-виховному процесі ЗВО; - займається діагностикою психологічного стану студентів; - виявленням наявних або латентних особистісних проблем молодої людини. Корекційний педагог: - проводить підвищення кваліфікації викладачів щодо питань навчально-виховної роботи з інтегрованою студентською групою; - здійснює роботу зі студентами з розвитку соціальної компетентності на аудиторних заняттях під час вивчення фахових дисциплін. Тьютори, асистенти педагога відповідають за індивідуальний навчально-виховний супровід студента [9, с. 114]. Мета та завдання соціально-педагогічної роботи зі студентами з інвалідністю у ЗВО. Провідним для характеристики мети соціальнопедагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти є сформульований Т. Алєксєєнко погляд на соціально-педагогічну роботу як на допомогу в позитивній соціалізації особистості, зокрема в інтеграції дитини у суспільство, допомогу в її розвитку, вихованні, освіті, професійному самовизначенні. Її мета полягає у сприянні в адаптації та позитивній соціалізації особистості шляхом допомоги їй у засвоєнні соціальних норм і цінностей; створенні умов для психологічного комфорту і безпеки як дорослої, так і дитини; задоволенні потреб і забезпеченні прав особистості; попередженні негативних явищ у сім’ї, школі, іншому найближчому соціальному оточенні [7]. Підкреслимо також, що, згідно з наведеним вище визначенням сутності інклюзивного освітнього простору, соціально-педагогічна робота спрямовується на створення оптимальних умов доступу до навчання, адаптації і включення молоді з інвалідністю в соціум вишу, компенсацію порушених чи втрачених функцій, корекцію відхилень соціальнопсихологічного стану та кваліфіковане надання особистісно орієнтованих соціальних послуг шляхом створення умов фізичного і просторового доступу закладу освіти та організації соціальної взаємодії студентів з особливими потребами зі здоровими колегами і викладачами як двостороннього процесу, в якому відбувається взаємне збагачення соціальним досвідом, 144 розширюються можливості для засвоєння студентами гуманістичних цінностей, формування відповідних соціальних якостей. Особливу увагу О. Клопота звернула на визначення завдань соціально-педагогічної роботи із забезпечення інтеграції дітей і молоді з інвалідністю у середовище навчального закладу, що полягають у: - подоланні ізоляції; - забезпеченні можливості отримання освіти за місцем проживання без відриву від сім’ї; - орієнтації дітей із вадами психофізичного розвитку на здорових однолітків; - оздоровленні емоційної сфери дітей і молоді з інвалідністю; - наданні можливостей спілкування і праці разом зі здоровими однолітками; - забезпеченні готовності до повноцінної участі у різних сферах суспільного життя; - формуванні у здорових дітей почуття відповідальності за товаришів, які потребують допомоги, емпатії, співчуття; - орієнтації педагогів на зміщення акцентів у корекційно-педагогічній роботі з дітьми і молоддю з інвалідінстю, коли об’єктом впливу стає не порушення здоров’я, а особистість. Ефективність виконання завдань соціальнопедагогічної роботи в умовах інклюзивної освіти визначається, як вважає О. Клопота, створенням умов фізичної доступності до загальноосвітнього закладу; кваліфікованим відбором на навчання з урахуванням фізичного стану та інтелектуальних можливостей дітей з особливими потребами; забезпеченням виконання стандартної навчальної програми [152]. Отже, завдання соціально-педагогічної роботи зі студентами з інвалідністю в умовах інклюзивного навчання полягає у - створенні у ЗВО умов, що відповідають вимогам інклюзивного навчання на основі попередньої діагностики, а також систематичного моніторингу інклюзивного освітнього простору навчального закладу; - налагодженні взаємодії між різними соціальними інститутами, фахівцями, волонтерами, громадськими організаціями для спрямування їх зусиль на допомогу студентам з особливими потребами та їхньому мікросередовищу; - організації систематичної соціально-виховної роботи в напрямі набуття студентами з інвалідністю досвіду розбудови товариських та дружніх відносин в інклюзивному освітньому просторі на засадах толерантності та взаєморозуміння, розширення соціальних знань та вмінь, становлення системи гуманістичних цінностей інклюзивного суспільства, що забезпечують осмислення кожним студентом з особливими потребами себе членом колективу закладу, визначення своїх позицій в ньому, набуття суспільно значущих соціальних якостей. Принципи соціально-педагогічної роботи зі студентами з інвалідністю у ЗВО. Обґрунтовуючи принципи соціально-педагогічної роботи зі студентами, які мають особливі освітні потреби, необхідно враховувати, що основні принципи такої роботи в умовах інклюзії вперше сформулював Дж. Леско. Учений визначив цей процес як: - пошук шляхів для всіх дітей бути разом під час навчання, включаючи дітей з інвалідністю; - реалізацію кожного учня за допомогою досить складної, але доступної для засвоєння освітньої програми; - врахування потреб, спеціальних умов і підтримки, необхідних учням і вчителям для досягнення успіху; - найважливішою соціальною зміною в процесі інклюзії, на його думку, має бути створення співтовариства (група друзів, школа, місце проживання тощо), в якому кожний учасник відчуває себе важливим, де існує партнерство, завдяки якому і відбувається зміна поглядів та удосконалення практик [188]. Принципи педагогічних технологій регламентують соціально-педагогічну роботу в умовах інклюзивного навчання, визначають специфіку інклюзивного освітнього простору і конкретизуються в діяльності суб’єктів інклюзії як етичні настанови: - законність; - подолання негативних стереотипів; - колективізм у побудові групових стосунків; - індивідуальний підхід до роботи з особистістю; - конфіденційність отриманої інформації про студента та його сім’ю; - відповідальність фахівця за дотримання етичних та правових норм. Зміст соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю. Змістову складову соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти визначаємо, виходячи з думки О. Селивоненко про те, що при обґрунтуванні змісту соціально-педагогічної діяльності суттєвим, насамперед, є осмислення предметних реалій соціуму, системних взаємозв’язків, механізмів соціальних та педагогічних впливів на особистість [315, с. 26]. Л. Нагавкіна, О. Крокінська та інші науковці визначають предметом діяльності соціального педагога двосторонній процес: процес становлення дитини як суб’єкта соціального життя й процес створення педагогічно доцільного середовища. При цьому об’єкт соціально-педагогічної уваги – завжди конкретна складна життєва ситуація, а зміст спрямований на створення умов для успішного розвитку цього двостороннього процесу [229]. Важливість розуміння змісту соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти підкреслила М. Андрєєва. Учена, здійснюючи розробку системи розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами, обґрунтувала її змістовий компонент. На думку дослідниці, зміст соціально-педагогічної роботи полягає у здійсненні всебічного соціально-виховного впливу на рівень розвитку соціальної компетентності студентів із інвалідністю – суб’єктами такої роботи, й розкривається в реалізації таких основних напрямів [9, с. 116 – 119]: 1. Організація діяльності науково-викладацького складу і кураторів академічних груп з розвитку соціальної компетентності студентів із інвалідністю. Зміст цього напряму, як вважає вчена, вимагає розробки викладачами циклу завдань з профільних предметів, спрямованих на розвиток соціальної компетентності студентів, ведення особового журналу студента із інвалідністю, організацію кураторами такої виховної роботи, яка б забезпечувала налагодження взаємодії між студентами із нормальним розвитком та інвалідністю. 2. Робота із студентською академічною групою. Зміст другого напряму включає в себе проведення роботи з розвитку толерантності серед студентів із нормальним рівнем здоров’я та залучення їх до спільної роботи зі студентами із особливими потребами. Студентська академічна група є першим й основним осередком, де формується особистість майбутнього фахівця. Студентська група – складне соціальне явище, яке розвивається за об'єктивно існуючим законом спілкування. 3. Робота зі студентами з особливими потребами. Цей напрям передбачає організацію роботи із розвитку соціальної компетентності, налагодження взаємодії зі студентами з нормальним розвитком, залучення до активної волонтерської роботи. 4. Робота із батьками студентів із інвалідністю. Сім’я є найважливішим осередком формування і розвитку в людини провідних компетентностей. Формуючи у батьків суб’єктну позицію у вихованні їх дітей, ми забезпечуємо додатковий організований вплив на особистість. Узагальнений аналіз праць вчених [4; 23; 25; 138; 360] свідчить, що зміст соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю полягає в: - побутовій реабілітації, подоланні дискримінації, психологічному консультуванні з особистісних проблем; - вирішенні психолого-педагогічних проблем; - розвитку потенційних творчих можливостей; - духовному вихованні, інтелектуальному, естетичному і фізичному розвитку, соціальній просвіті, соціальній адаптації, психологічній реабілітації, оздоровленні, організації відпочинку, формуванні внутрішніх ресурсів для подолання життєвих криз; - інтеграції в суспільство, залученні до суспільно корисної діяльності. Основними напрямами соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю є організація виховного середовища, контроль за відповідністю засобів навчання його меті, підтримка молодіжних ініціатив, забезпечення партнерськоперсональних стосунків між викладачами і молоддю з особливими потребами, залучення батьків і громадськості до виховного процесу, реабілітація та психолого-педагогічна підтримка, створення умов для найповнішої самореалізації. Крім того, уточнюючи поняття „соціально-педагогічна робота з молоддю з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти”, активність суб’єктів соціально-педагогічного впливу, що реалізується в інклюзивному освітньому середовищі, як і саме це середовище, може бути не лише внутрішньою, а й зовнішньою, тобто, окрім перелічених складових змісту, містити просвітницьку роботу із широкими колами громадськості, пошук ділових партнерів, фандрайзинг для залучення грошових коштів та інших ресурсів (людських, матеріальних, інформаційних тощо), які організація не може забезпечити самостійно. У цілому проведений аналіз сутності та складових соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в умовах інклюзивного освітнього простору показав, що: 1. Соціально-педагогічну роботу з молоддю з інвалідністю у ЗВО визначаємо як систему, що має певні ознаки та структуру, а її функціонування за умови доречного 149 технологічного забезпечення гарантує досягнення мети, яка полягає у набутті студентами з особливими потребами здатності до соціальної взаємодії через включення до інклюзивного освітнього простору шляхом розвитку можливостей свідомо брати участь у соціальних зв’язках, обміні інформацією, досвідом діяльності, здібностями, уміннями, навичками та через взаємовплив усіх суб’єктів педагогічного процесу на якість здобуття студентом з інвалідністю вищої освіти і досягнення оптимального рівня соціалізації. 2. Складовими соціально-педагогічної діяльності, як одного з видів людської діяльності, є її об’єкт (студент з особливими потребами), суб’єкт (працівники соціальнопсихологічної служби ЗВО, викладачі, куратори, тьютори та ін.), мета (розвиток соціальності молоді у відкритому інклюзивному освітньому середовищі, що забезпечує включення осіб з особливими потребами до усіх ланок педагогічного процесу, залучення їх на паритетних засадах до повсякденного життя та вільного перебування в освітньому просторі), завдання (створення у ЗВО умов, що відповідають вимогам інклюзивного навчання; налагодження взаємодії між різними суб’єктами діяльності на допомогу студентам з особливими потребами та їхньому мікросередовищу; організація систематичної соціальновиховної роботи з розбудови товариських та дружніх відносин на засадах толерантності та взаєморозуміння, розширення соціальних знань та вмінь, становлення системи гуманістичних цінностей інклюзивного суспільства, що забезпечують осмислення кожним студентом з особливими потребами себе членом колективу закладу, визначення своїх позицій в ньому, набуття суспільно значущих соціальних якостей), принципи (законність; подолання негативних стереотипів; індивідуальний підхід; конфіденційність; відповідальність тощо), зміст (внутрішня діяльність: побутова реабілітація, подолання дискримінації, психологічне консультування; допомога у вирішенні проблем; сприяння розвитку потенційних творчих можливостей; соціальна просвіта, соціальна адаптація, соціально-педагогічна та психологічна реабілітація, оздоровлення, організація відпочинку, залучення до суспільно корисної діяльності тощо; зовнішня діяльність: вплив на думку громадськості, пошук ділових партнерів, фандрайзинг тощо).

1. **Інклюзивна компетентність як чинник розвитку соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в інклюзивному освітньому просторі**

Слід відзначити, що готовність вишу до роботи з молоддю з інвалідністю означає не лише фізичну доступність для всіх, але й гуманістичну складову колективу: позитивне сприйняття ідеї включення в середовище здорових однолітків, всебічне сприяння цьому процесу всіма членами колективу і готовність суб’єктів соціально-педагогічної роботи до надання кваліфікованих соціальних послуг абітурієнтам і студентській молоді з різними вадами здоров’я. Сучасне розуміння змісту і призначення освіти викладено в Міжнародній стандартній класифікації освіти (МСКО, 2011), в якій чітко розмежовуються поняття формальної і неформальної освіти. Формальну освіту розглядають як інституційну, цілеспрямовану освіту за певним фахом, і як попередню освіту до першого виходу фахівця на ринок праці. Неформальну освіту визначено як доповнення до формальної освіти в навчанні протягом усього життя індивідуума. Навчання у межах неформальної освіти проводять для забезпечення загального права доступу до освіти і набуття компетентності в різних контекстах [209]. У „Сучасному тлумачному словнику української мови” та „Новому тлумачному словнику української мови” пропонується таке визначення терміну „компетентний”, дослівно – це „той, що має достатні знання в будь-якій галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий” [245, с. 874; 356, с. 224]. Термін „компетенція” (від латинського „competentia” – знання, коло повноважень, досвід) є елементом більш широкого поняття „компетентності”, під яким розуміється поінформованість, обізнаність, авторитетність, кваліфікація [442]. У національному освітньому глосарії компетентність визначається як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності [240]. На основі аналізу численного довідкового і дослідницького матеріалу М. Головань визначає компетенцію як наперед задану вимогу щодо знань та досвіду діяльності в певній сфері, а компетентність розглядає як володіння компетенцією, яка виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмета і продукту діяльності; уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв’язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результат діяльності [66]. На Міжнародній конференції країн Європейського Союзу за участі ЮНЕСКО поняття „компетентність” визначено як здатність ефективно й творчо застосовувати знання та вміння в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях [479, с. 6]. Компетентнісно-орієнтований підхід до формування змісту освіти сьогодні є концептуальною основою навчального процесу і полягає у його спрямуванні на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей фахівців [248]. У цьому контексті заслуговує на розгляд роль головних компетенцій та професійної компетентності учасників навчально-виховного процесу ЗВО як важливого внутрішнього ресурсу забезпечення якісної освіти і соціалізації молоді з інвалідністю. Протягом останніх десятиліть науковці провідних країн світу дискутують щодо питання про включення в зміст освіти необхідних знань, умінь і компетентностей для забезпечення гармонійної взаємодії людини з суспільством, що швидко розвивається [163, с. 7 – 8]. За матеріалами дискусій, організованих в рамках проекту ПРООН „Освітня політика та освіта „рівний – рівному”, 2004 р. українськими педагогами визначено перелік ключових компетентностей особистості, такі як: 1. Уміння вчитись як засіб зміни стилю мислення і життя людини. 2. Соціальна компетентність як здатність проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, продуктивної співпраці з різними партнерами в групі та команді; виконувати різні ролі й функції в колективі, розробляти і реалізувати соціальні проекти, застосовувати ефективні технології спілкування залежно від ситуації. 3. Загальнокультурна компетентність, що стосується сфери розвитку культури особистісних відносин, володіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною. 4. Здоров’язберігаюча компетентність, що включає життєві навички, які сприяють здоровому способу життя, соціальному здоров’ю (ефективне спілкування, співчуття, розв’язування конфліктів, поведінка в умовах психологічного тиску, погроз, дискримінації); духовному і психічному здоров’ю (самооцінка, самоусвідомлення, аналіз проблем і прийняття рішень, визначення життєвих цілей та програм, навички самоконтролю, мотивація успіху). 5. Компетентність з інформаційних і комунікативних технологій – орієнтація в інформаційному просторі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, раціональне використання комп’ютерних засобів. 6. Громадянська компетентність – участь у діяльності політичних інститутів, орієнтація в проблемах сучасного політичного життя, застосування процедури захисту своїх інтересів та інших громадян. 7. Підприємницька компетентність – здатність співставляти власні економічні інтереси і потреби з наявними матеріальними труднощами, інтересами і потребами інших людей; оцінювати власні професійні можливості і здібності; складати, здійснювати та оцінювати плани підприємницької діяльності [163, с. 85 – 90]. У 2006 році в результаті узагальнення матеріалів численних досліджень з реалізації компетентнісного підходу в освіті Європейським парламентом та Радою (ЄС) прийнято Рекомендацію „Про основні компетенції для навчання протягом усього життя”. Державам-членам рекомендовано розробити власні системи як частину їхньої стратегії навчання протягом усього життя з використанням Європейської рамкової структури ключових компетенцій як довідкового матеріалу. У Рекомендації компетенції визначено як набір знань, навичок та ставлень, що стосуються ситуації. Основні компетенції згідно з Рекомендацією – це ті, які необхідні всім громадянам для особистої реалізації та розвитку, активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування. Еталонні рамки визначають вісім основних компетенцій: 1. Спілкування рідною мовою; 2. Спілкування іноземними мовами; 3. Знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки; 4. Навички роботи з цифровими носіями; 5. Навчання заради здобуття знань; 6. Соціальні та громадянські навички; 7. Ініціативність та практичність; 8. Обізнаність та самовираження у сфері культури. Кожна з компетенцій сприяє розвитку якісного, орієнтованого на майбутнє, навчання та професійній підготовці, що відповідає потребам європейського суспільства, допомагає успішному життю в суспільстві, що будується на знаннях [192, с. 134 – 135; 289]. Введення поняття „професійна компетентність” обумовлено широтою його змісту, інтегративною характеристикою, яка об’єднує такі поняття як „професіоналізм”, „кваліфікація”, „професійні здібності” та ін. [280]. Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості вчителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізувати цілі педагогічного процесу. *Бути компетентним* – означає уміти мобілізувати у певній ситуації набуті знання і досвід. Компетентність не може бути ізольованою від конкретних умов її реалізації. Вона органічно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності [75; 198; 224]. На думку більшості науковців і практичних працівників, компетентнісний підхід означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, а результатом формування професійної компетентності є спроможність спеціаліста відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв’язання життєвих проблем, пошуку свого „Я” в професії та соціальній структурі [124, с. 34 – 42]. Поряд з поняттями „професійна компетентність” вагоме значення має звернення до ряду близьких за змістом, споріднених понять, оскільки це дозволяє нам глибше проникнути у сутність проблеми, що вивчається. Певний рівень розвитку і професійного становлення особистості педагога визначає поняття „педагогічна майстерність”. Більшість науковців розглядають педагогічну майстерність як синтез наукових знань, вмінь, навичок, педагогічної техніки та особистісних характеристик педагога. В „Українському педагогічному словнику” педагогічна майстерність визначається як „вияв високого рівня педагогічної діяльності, що ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді” [94, с. 251 – 252]. Логічно постає питання про співвідношення таких двох понять як „професійна компетентність” і „педагогічна майстерність”. С. Максимюк вважає, що педагогічна майстерність базується на вміннях, кваліфікації, знаннях виховного процесу, умінні його побудувати і привести в рух, а навички і уміння є лише одним із компонентів зовнішнього прояву майстерності [198]. Для характеристики рівня особистісного розвитку в професійній діяльності використовують також поняття „професійна зрілість”. Якщо всі три терміни розглянути з позиції етапів (періодів) професіоналізації особистості фахівця, то зрілість виступає як довготривалий період онтогенезу, який характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей особистості. Професійна зрілість є вершиною всієї життєдіяльності людини, завершальним етапом професійного розвитку, який відображає її найвищі досягнення, максимальні можливості [280]. Практика свідчить, що педагогічний працівник, який володіє професійною майстерністю в обраній сфері діяльності, не може ефективно проводити роботу з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання, не маючи відповідної підготовки і досвіду роботи.

1. **Інклюзивна компетентність педагога як складова освітнього простору**

Практика свідчить, що педагогічний працівник, який володіє професійною майстерністю в обраній сфері діяльності, не може ефективно проводити роботу з молоддю з інвалідністю в умовах інклюзивного навчання, не маючи відповідної підготовки і досвіду роботи. Інклюзивне навчання зумовлює особливі вимоги до професійної і особистісної підготовки педагогічних працівників, які, крім базового рівня знань, повинні мати уявлення і розуміння суті інклюзивного навчання, володіти знаннями про психологічні закономірності і ознаки особистісного розвитку молоді з інвалідністю та методами психологічного і дидактичного проектування навчального процесу в проведенні інклюзивного навчання. Сьогодні в педагогічній науці різко підвищується інтерес до інклюзивної освіти, що обумовило появу значної кількості наукових досліджень, які розкривають з різних сторін різні аспекти цієї проблеми. Із одного боку, різноманітність підходів утруднює розуміння сутнісних характеристик інклюзивної компетентності викладача вищої школи, а з іншого – великий обсяг емпіричних знань та їхнє науково- методичне обґрунтування дозволяє більш повно дослідити цей педагогічний феномен. На думку Г. Стангвік, практична реалізація ідеї інклюзії залежить передусім від готовності педагогічних працівників здійснювати професійну діяльність у нових умовах; сама ідея інклюзії має стати складовою їх професійного мислення та володіння професійними ролями, необхідними для інклюзивного навчання, процес формування цих якостей проходить послідовні етапи: від явної чи прихованої протидії крізь пасивне прийняття інклюзивного навчання до активного прийняття [350]. Інклюзивну компетентність розглядають як складову більш широкого поняття професійної компетентності педагога і виділяють в її структурі такі змістовні ключові функціональні компетентності, як усвідомлену, закріплену суб’єктивним досвідом, систему знань, умінь і навичок, що використовуються в процесі діяльності для вирішення різних професійних завдань. Особистісну сутність ключових компетентностей розглянуто як системоутворюючий компонент, що визначає та інтегрує всі інші складові компетентності (знання, уміння, досвід). Зокрема, до структури інклюзивної компетентності вчителів інтегрованих загальноосвітніх закладів відносять ключові змістовні компоненти інклюзивної компетентності: - мотиваційний, - когнітивний, - рефлексивний - операційний. Ці компоненти трактуються як здатність до усвідомлення змісту професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання [381]. На основі аналізу вітчизняного і зарубіжного досвіду підготовки фахівців до роботи в інклюзивних закладах освіти Т. П’ятакова визначає інклюзивну компетентність майбутніх вчителів як інтегративне особистісне утворення, яке зумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різноманітні освітні потреби учнів і забезпечуючи, по-перше, включення дитини з особливими потребами в середовище загальноосвітнього закладу і, по-друге, створення умов для її розвитку і саморозвитку [279]. Формування соціальної складової інклюзивної компетенції відносять до якісної характеристики фахівця, це здатність адекватно оцінювати навколишню дійсність на основі наявних знань про неї; уміння знаходити інформацію в невизначеній ситуації, уміння задовольняти бажання, спираючись на існуючі норми [361]. На думку І. Зарубінської, соціальна компетентність особистості охоплює різні сфери людської діяльності: навчальну, професійну, власне соціальну взаємодію – і є однією з істотних передумов продуктивної міжособистісної взаємодії в усіх її проявах. Змістовне наповнення, особливості прояву та застосування, на думку автора, дають можливість розглядати соціальну компетентність як складну інтегративну характеристику особистості, сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань та вмінь, що сприяє активній взаємодії із соціумом, налагодженню контактів з різними групами та індивідами, продуктивному виконанню різних соціальних ролей. Важливою ознакою соціальної компетентності є володіння вмінням розвиваючого впливу на інших, що розглядається як характерна риса найвищого рівня сформованості соціальної компетентності особистості. Особливе значення надається вивченню поведінки особистості в складних життєвих ситуаціях. За таких умов соціальна компетентність розглядається як вибір конструктивних способів їх розв’язання, а вміння імплементувати такі способи практично визначається головною ознакою досягнутого рівня соціально-компетентної поведінки особистості [119]. Наукову категорію „соціально-психологічна компетентність” розглядають як інтегральний показник особистісного розвитку, сукупність якостей, здібностей, соціальних знань та вмінь, що сприяють активній взаємодії із соціумом, налагодженню контактів з різними групами та індивідами, а також здатність здійснювати розвиваючий вплив на інших, знаходити конструктивні способи розв’язання складних ситуацій [189, с. 87 – 102; 328]. Важливими умовами забезпечення доступу до освіти молоді з інвалідністю є використання внутрішніх і зовнішніх ресурсів учасників навчально-виховного процесу і місцевих громад для подолання існуючих бар’єрів [214]. Ю. Богінська виділяє п’ять видів ресурсів, достатніх для соціально-педагогічної підтримки студентів з інвалідністю: - нормативно-методичні, - матеріальні, - організаційно-функціональні, - ідивідуально-особистісне забезпечення (орієнтація на психологічні та мотиваційні особливості студентів), - інформаційно-просвітницькі [23]. Як відзначає М. Денеко, індивідуальний ресурс педагогічного працівника складається з внутрішніх резервів (енергетичних, психофізичних, інтелектуальних, вольових) і можливостей його розвитку [84]. У дослідженні Х. Турецької, М. Шляхтіної приділяється увага розвитку психологічної готовності до роботи вчителів в інклюзивній школі, зокрема, рівню емпатії, самоактуалізації, гнучкості в спілкуванні, здатності до саморозкриття, які вчені об’єднають у групу внутрішніх чинників ставлення педагогів до впровадження інклюзивної освіти [365, с. 669 – 675]. Окремі зарубіжні дослідники розглядають проблеми формування інклюзивної компетентності у студентів – майбутніх вчителів [151; 309]. Заслуговує на увагу швейцарський досвід розвитку інклюзивної компетентності вчителів з виділенням таких пріоритетних напрямів роботи, як сприяння соціальному, емоційному та пізнавальному розвитку кожної дитини для того, щоб вона відчула себе неповторним і повноцінним учасником суспільного життя [467]. Згідно з програмою підготовки до роботи в інклюзивному закладі освіти вчителі, маючи детальну інформацію про кожну дитину, нівелюють перешкоди, модифікують шкільне оточення, щоб воно було максимально сприятливим для розвитку і навчання кожної дитини. У процесі педагогічної діяльності вчитель налагоджує взаємодію дітей з особливими потребами з усіма учасниками навчально-виховного процесу [475, с. 241 – 264]. Узагальнюючи досвід швейцарських науковців, Т. П’яткова робить висновок, що інклюзивна компетентність вчителів у цій країні „формується насамперед на основі інноваційних підходів до організації інклюзивного навчального середовища та принципів педагогіки співробітництва, толерантності, мультиперспективної освіти шляхом посилення полікультурного, особистісно зорієнтованого, фасилітативного компонентів у оновлених освітніх програмах педагогічних університетів” [279]. І. Хафізуліна зосередила увагу на розвитку в студентів мотивації до майбутньої роботи з дітьми із інвалідністю, набутті знань з проблем інклюзивного навчання, рефлексії та володіння практичними навиками роботи в умовах інклюзивного навчання. У зв’язку з відсутністю можливості формувати операційний компонент інклюзивної компетентності в умовах реальної професійної діяльності загальноосвітньої школи, автор використала контекстне навчання з участю студентів у квазіпрофесійній діяльності [381]. Білоруська дослідниця В. Хитрюк, дотримуючись компетентнісного підходу як методологічної основи підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми з особливими потребами та враховуючи багатоаспектність роботи в умовах інклюзії, виділяє педагогічну, психологічну та соціальну готовність до виконання професійної діяльності педагога в умовах інклюзивної освіти, пропонує ввести в практику і педагогічну лексику поняття „інклюзивна готовність” та визначає її як складну інтегральну суб’єктивну якість особистості, що опирається на комплекс компетенцій і можливість ефективної професійно-педагогічної діяльності в актуальних умовах. У професійно-педагогічній діяльності педагога інклюзивного закладу освіти виділено наступні групи компетенцій: 1) робота з інформацією – компетенції: збір, обробка, перетворення інформації відповідно до потреб; передача інформації за допомогою різних каналів; отримання зворотного зв’язку; акумуляція інформаційних ресурсів; 2) спілкування і взаємодія з учасниками інклюзивного освітнього простору – компетенції: робота в команді; управління стосунками; вплив; 3) реалізація педагогічної діяльності і досягнення освітніх результатів – компетенції: цілепокладання; прогнозування; планування; вибір і адаптація методів соціалізації і навчання; реалізація діяльності; аналіз результатів; корекція; 4) професійне вдосконалення – компетенції: професійний ріст; професійна самодіагностика, інноваційна професійна мобільність. Авторка надає важливого значення формуванню в студентів і практикуючих педагогів цінностей інклюзивного навчання, до яких відносить наступні позиції-твердження: - цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень; - кожна людина здатна відчувати і думати; - кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою; - усі люди потребують один одного; - істинна освіта може здійснюватись тільки в контексті реальних взаємовідносин; - для всіх, хто навчається, досягнення прогресу швидше може бути в тому, що вони роблять, ніж в тому, що не можуть; - різноманітність посилює всі сторони життя людини; - кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності і навчальні потреби; - діти з порушеннями розвитку повинні мати доступ до навчання у звичайній школі; - школи зобов’язані створити умови для забезпечення освітніх потреб кожної дитини; інклюзивні школи – найбільш ефективні засоби боротьби з дискримінаційними поглядами, вони забезпечують реальну освіту для більшості дітей; усі люди потребують підтримки і дружби ровесників; необхідно розробляти системи освіти і виконувати програми так, щоб брати до уваги широке різноманіття особливостей і потреб кожної дитини; спільне навчання дітей різних національностей, релігій, культур, особливостей розвитку збагачує всіх; спільне навчання дітей збільшує ступінь участі кожного із них в академічному і соціальному житті школи і знижує рівень ізоляції в процесах, що відбуваються в школі [382, с. 102 – 111]. У запропонованій авторкою дидактичній моделі формування цінностей інклюзивного навчання технологічний процес значною мірою відповідає вимогам підготовки викладачів до роботи в інклюзивному закладі вищої освіти, в якому передбачено: - розвиток інтересу до роботи в умовах інклюзивної освіти; - розуміння важливості прийняття професійних рішень і дій; - прийняття цінностей інклюзивної освіти; - здатність працювати в інклюзивному освітньому просторі; - використовувати отримані знання та уміння для вирішення практичних педагогічних завдань [382, с. 72 – 79]. Разом з тим, залишаються не розкритими конкретні механізми реалізації моделі в процесі проведення інклюзивного навчання та відсутня інформація щодо ефективності використання запропонованої технології. Характеризуючи організацію навчання студентів в умовах українського „гібриду” інклюзивної університетської освіти, О. Фудорова відзначає низький рівень централізованої навчально-методичної підготовки викладачів вишу з самостійним вирішенням ними поточних питань інклюзивної освіти шляхом самоосвіти. В університеті, що працює за принципами інклюзії, авторка пропонує використання необхідних інформаційних, технологічних та організаційних ресурсів, зокрема, професійну підготовку викладачів [375, с. 305 – 308]. Що стосується ролі здорових студентів в інклюзивному розвитку закладу освіти, то це питання залишається поки що не дослідженим. В умовах інклюзії, очевидно, існує необхідність володіння студентами інклюзивною компетенцією, сформованими духовними якостями для налагодження комунікації і продуктивної співпраці з колегами з особливими потребами. Як справедливо відзначає І. Бех, духовність – це вершина моральності, у ній любов до людей, до всього живого поєднується з милосердям, добром, здатністю до співчуття, альтруїзмом, готовністю надати допомогу, розумінням цінності і неповторності кожної людини, недоторканості людського життя, тяжінням до миру, злагоди, добросусідства, вмінням проявляти терпимість і доброзичливість до близьких, до всіх людей, незалежно від їхньої раси, національності, віросповідання, стану в суспільстві, особистісних якостей [19, с. 124 – 129]. У наукових дослідженнях, які присвячено інклюзивній освіті, приділяють увагу сформованості емпатії у студентів як важливого ресурсу їх соціального розвитку і професійного становлення. Емпатія присутня в усіх видах міжособистісного спілкування, що є базовою основою, соціально-психологічним середовищем, в якому вона зароджується, розвивається і проявляється. Взаємозв’язок між емпатією і спілкуванням простежується в тих функціях, які емпатія як властивість особистості виконує в суспільстві [314, с. 92 – 99; 333, с. 69 – 86]. Згідно зі сучасними поглядами на психологічний зміст емпатії її краще кваліфікувати як один із найсуттєвіших компонентів гуманістичної складової інклюзивної компетентності педагога. Оскільки емпатійність розуміють як сталу особистісну якість, що виявляється у здатності до співпереживання, співчуття та гуманних вчинків стосовно будь-яких осіб, які потребують підтримки [207; 208]. Емпатію у дослідженнях розглядають як доброзичливість, чуйність, емоційну ідентифікацію, гуманні відносини, співчуття, співпереживання. Здатність до емпатії частково є соціально обумовленою рисою характеру і генетично обумовленою властивістю темпераменту особистості. Основними складовими емпатії є емоційна ідентифікація, особистісна рефлексія, альтруїстичні форми поведінки і загальна позитивна установка в спілкуванні з людьми [89]. Доведено, що людина з високим рівнем емпатії надає перевагу конструктивним способам співпраці з урахуванням інтересів і переживань інших людей, спрямованих на надання діяльної допомоги, підтримки і розвиток відносин. Варто взяти до уваги, що людина з низьким рівнем емпатії надає перевагу використанню директивних, силових методів без урахування інтересів і почуттів іншої людини чи проявляє пасивність – відхід від рішення, ігнорування ситуації. Високі показники здатності до емпатії пов’язані з поступливістю, готовністю вибачати інших. Для студентів, які проявляють високий рівень емпатії, характерними є такі риси характеру: доброзичливість, товариськість, емоційність, а для тих, хто демонструє низький рівень емпатії, – замкнутість, недоброзичливість. Разом з тим, уміння співпереживати при його гіпертрофії може формувати емоційну залежність від інших, що ускладнює процес ефективної соціалізації [89; 41]. Доведено, що діагностика здатності до емпатії і її розвиток є важливими у професійній підготовці представників професій, пов’язаних з постійними комунікаціями зі студентами з особливими потребами, тому що в них є порушення у стосунках зі здоровими однолітками через вади здоров’я і стереотипні очікування оточення до цієї категорії молоді. Таким чином, здійснений теоретичний аналіз показує, що абсолютна більшість дослідників розглядає інклюзивну компетентність: по-перше, як особистісне новоутворення, що відображає найвищий рівень професійної майстерності; по-друге, вона містить у собі єдність таких різноманітних сфер особистості як потребо-мотиваційна, когнітивно-операційна, рефлексивно-оцінна; по-третє, це надзвичайно динамічне новоутворення, що є результатом безперервного розвитку професійності; по-четверте, вона виступає складовою частиною загальної професійної компетентності на рівні спеціальної професійної компетентності.

1. **Змістовна характеристика інклюзивної компетентності викладача закладу вищої освіти**

*Інклюзивна компетентність викладача вищої школи* – це інтегративне особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати освітні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи освітні потреби студентів з особливими потребами, забезпечувати їхню соціально-педагогічну адаптацію у навчально-виховному середовищі, створювати всі умови для їхнього повноцінного розвитку та саморозвитку. По-перше, за своєю сутністю та структурою інклюзивна компетентність педагога вищої школи містить у собі складові компоненти, які тісно пов’язані з основними структурними елементами навчально-виховного процесу університету, тобто вона є відображенням цього процесу і його трансформацією в основні характеристики діяльності викладачів. По-друге, інклюзивна компетентність є механічним відображенням навчально-виховної діяльності і тісно пов’язана з образом „Я”, „Я-концепцією” педагога ЗВО – сукупністю його установок та уявлень про себе під час моделювання взаємодії зі студентами з особливими потребами. По-третє, враховуючи особливості організації навчально-виховного процесу та проведення соціальнопедагогічної роботи зі студентами з особливими потребами, особливу увагу під час проектування змісту інклюзивної компетентності потрібно приділити особистісним характеристикам, які пов’язані з гуманістичною спрямованістю соціально-педагогічної діяльності викладачів. При цьому такі характеристики повинні містити всі компоненти інклюзивної компетентності педагога вищої школи. До структури інклюзивної компетентності викладача ЗВО входить три основних компоненти: 1) мотиваційно-ціннісний; 2) когнітивно-операційний; 3) рефлексивно-оцінний. Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає наявність сукупності соціальних мотивів, установок, потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, сформованість психологічних властивостей особистості педагога університету, які йому є необхідними для вирішення як освітніх, так і соціальнопедагогічних завдань, які обумовлені характером його професійної діяльності. Відповідно до цього ми виділяємо три основні групи мотивів, які повинні входити у структуру інклюзивної компетентності. Першу групу складають соціальні мотиви, які стосуються інклюзивної діяльності в цілому. До неї входять: приналежність до нового типу освітньої діяльності – до інклюзивної освіти; можливість особистого реального вкладу в його розвиток; формування особистості студентів з особливими потребами. До другої групи ми відносимо професійні мотиви, які умовно поділяємо на дві підгрупи. Перша пов’язана з процесом організації й проведення, а також з формами та методами інклюзивної освіти: проведення лекцій, семінарів, організація самостійної роботи студентів з особливими потребами, тобто ця підгрупа пов’язана зі змістом та розвитком інклюзивної моделі освіти. Друга підгрупа – це соціально-педагогічні мотиви: потреба та інтерес до спілкування зі студентами з особливими потребами, організації їхньої життєдіяльності, змістовної адаптації їх у новому освітньому середовищі. Третя група мотивів містить мотиви особистісного розвитку: можливість розвивати свій творчий потенціал; необхідність долати труднощі та проблеми у стосунках зі студентами з особливими потребами; здатність знаходити нові, інноваційні форми педагогічної взаємодії зі студентами. Найважливішою складовою мотиваційно-ціннісного компонента інклюзивної компетентності викладача вишу є професійно-особистісні якості. Орієнтуючись на концепцію динамічної структури особистості, яка розроблена К. Платоновим, до базових якостей педагога вищої школи в контексті інклюзивної освіти відносимо: морально-особистісні, особистісно-педагогічні та професійно-педагогічні якості. При цьому під базовими якостями ми розуміємо не всю сукупність професійних властивостей педагога, а лише ті, які максимально відповідають вимогам інклюзивної освіти, специфіці діяльності педагога зі складним об’єктом взаємодії, яким є студент з особливими потребами. Таке обмеження також обумовлене тим, що необхідно зосередитися на основних, найбільш вагомих компонентах інклюзивної компетентності. Включення до її структури великої кількості близьких за змістом якостей педагога вищої школи в контексті інклюзивної освіти зробить її розмитою та складною для практичного дослідження. Отже, перша група якостей – морально-особистісні якості. Вони, як правило, характеризують ставлення людини до суспільства, праці, до людей, вимогливість до себе. У цій групі ми виділяємо насамперед гуманізм викладача вищої школи. Специфіка прояву якого в умовах інклюзивної освіти полягає у доброзичливому, людяному та шанобливому ставленні до студентів з особливими потребами, що можуть відрізнятися за формами самовираження, поведінкою, ставленням до оточуючого світу. Гуманізм у цьому випадку виступає через такі якості, як толерантність, терпимість, стриманість та відповідальність за якість своєї праці. В основі особистісно-педагогічних якостей – любов до учнів, студентів, вихованців. Це головна особистісна якість педагога, що проявляється через емпатію, яка є психологічним механізмом проникнення у внутрішній світ студента з особливими потребами, спробою стати на його місце, зрозуміти мотиви поведінки, ставлення до соціуму. У групі професійно-педагогічних якостей, які, як правило, формуються у викладача під час навчання та удосконалюються в процесі професійної діяльності, зазвичай виділяють педагогічний такт, етику, відчуття міри. Ми вважаємо, що особливо під час позааудиторної роботи зі студентами з особливими потребами збільшується спостережливість педагога. Саме ця якість може багато в чому забезпечити ефективність соціально-педагогічної роботи викладача, куратора групи, соціального працівника ЗВО. Спостереження за індивідуальними особливостями особистості, стосунками між студентами, настроями, психічним станом, реакцією на зауваження та ін. дають можливість отримати необхідну інформацію для аналізу, корекції та організації соціально-педагогічної роботи. Усі вищерозглянуті якості викладача вищої школи складають основу мотиваційно-ціннісного компонента, інклюзивної компетентності особистості педагога в умовах інклюзивного простору. Наступний – когнітивно-операційний – компонент інклюзивної компетентності педагога вищої школи, що містить систему психолого-педагогічних та інклюзивних знань та спеціальних умінь, володіння якими є необхідним для виконання інклюзивної діяльності, успішного та адекватного вирішення різноманітних педагогічних ситуацій в інклюзивному освітньому просторі. Знання, необхідні педагогу вищої школи для успішної реалізації завдань інклюзивної освіти, ми умовно розділяємо на дві великі групи. До першої групи ми відносимо професійно-педагогічні знання, які потрібні викладачу в його роботі з усіма студентами, незалежно від стану їхнього здоров’я. Ці знання викладач отримує під час навчання у вищому навчальному закладі, під час заняття науковою роботою, шляхом постійного підвищення кваліфікації та саморозвитку. Ця група містить знання викладача за його спеціальністю та предметам, які він викладає, сукупність психолого-педагогічних знань у галузі вікової та педагогічної психології, теорії навчання та виховання, загальнонаукові та загальнокультурні знання, які входять до програми навчання бакалаврів і магістрів. Ми вважаємо недоцільним конкретизувати весь перелік професійних знань викладача університету, оскільки він повністю розкритий у відповідних навчальних програмах і його аналіз виходить за межі завдань нашого дослідження. До другої групи знань ми відносимо спеціальні інклюзивні знання. Це, на нашу думку, інтерактивна група знань, яка містить у собі філософські, економіко-соціальні, психолого-педагогічні, юридичні, демографічні, медикобіологічні знання. У сучасній науковій літературі ґрунтовно не охарактеризовано всю сукупність інклюзивних знань. Як правило, у дослідженнях детально описуються ті групи, види або напрями знань, які мають інструментальне значення для дослідження, яке проводиться. Важливе значення мають психолого-педагогічні знання в цілому, і соціально-педагогічні зокрема. Під спеціальними інклюзивними знаннями викладача вищої школи розуміється сформовані в нього уявлення, поняття, судження, цінності та принципи педагогічної взаємодії зі студентами з інвалідністю, які характеризуються необхідною повнотою, глибиною, прогностичністю та узагальненістю. При цьому базовими соціально-педагогічними знаннями виступають знання основ педагогічного спілкування; організації групових й індивідуальних форм та методів соціально-педагогічної роботи; особистісно орієнтованого підходу та особливостей його застосування до студентів з особливими потребами. Ядром цих знань служать знання технологій соціально-педагогічної роботи: діагностування, оцінювання, прогнозування, моделювання соціальнопедагогічного процесу. Операційна складова компонента, що розглядається, містить комплекс професійних умінь, які забезпечують успішність інклюзивної діяльності. Для правильного розуміння сутності цих умінь, які ми називаємо інклюзивними уміннями, необхідним є чітке визначення вихідного поняття. Такий підхід визваний тим, що, по-перше, у сучасній психологопедагогічній науці існує багато трактувань дефініції „уміння”, однак нам потрібно його уточнити, по-друге, відповідно до принципу діалектики, що загальне існує лише в окремому, нам необхідно виділити специфічні ознаки поняття „інклюзивне уміння”. Аналіз категоріального трактування понять „уміння”, „педагогічне уміння” сьогодні представлений у значній кількості психолого-педагогічних досліджень. Їхнє вивчення дозволило нам виділити три основних підходи, які характеризують категоріальні ознаки поняття „уміння”. Перша група вчених розглядає уміння як дію або систему дій, при цьому акцент робиться на тому, що уміння – це засвоєння такої дії, яку необхідно здійснювати не автоматично, а творчо, використовуючи пізнавальні сили, знання та навички. Друга група вчених підтримує точку зору К. Платонова, який визначає уміння як здатність людини виконувати визначену роботу [260]. Третя, найбільш численна, група трактує уміння як готовність людини до практичної діяльності. Аналіз соціально-педагогічної діяльності, який описано в літературі, співставлення її з досвідом роботи, зокрема особистим, дозволили нам визначити суттєві ознаки поняття, яке розглядається. Перш за все це здатність педагога ЗВО до педагогічної взаємодії зі студентами з особливими потребами, оскільки саме у різноманітній позааудиторній громадській діяльності, яка організована педагогом університету, успішно проходить процес соціалізації студентів. Наступною важливою ознакою поняття є те, що основу уміння складає актуалізація професійних і психологопедагогічних знань. Ця ознака істотно вирізняє поняття, що розглядається, з інших трактувань терміну „педагогічні уміння”, в основі яких лежать знання та навички. Відмінність полягає у тому, що викладач університету не отримує заздалегідь спеціальні знання та уміння в області інклюзивної освіти, вони виробляються вже у процесі безпосередньої роботи в умовах інклюзії шляхом самоосвіти, саморозвитку та спеціально створеної системи підвищення кваліфікації у сфері інклюзивної освіти. Сутність актуалізації знань полягає у їхньому глибокому, систематизованому та доцільному розумінні та застосуванні відповідно до специфіки інклюзивної освіти. Ще одна важлива ознака інклюзивного уміння: творчий підхід у дослідженні технологій соціально-педагогічної роботи, який полягає у їхньому адекватному застосуванні відповідно до реальних педагогічних завдань і особливостей особистості студентів з особливими потребами. Отже, особливість цієї ознаки полягає в тому, що технології соціально-педагогічної взаємодії застосовуються в умовах системи настанов, що висуваються реаліями життя; інклюзивну освіту, як відносно новий педагогічний феномен, ще не достатньо впроваджено в систему класичної вищої освіти, і її входження в освітній простір університету вимагає вирішення цілого ряду нестандартних проблем. Таким чином, інклюзивне уміння – це вироблена викладачем ЗВО здатність педагогічного впливу на студентів з особливими потребами, яка базується на актуалізації спеціальних і психолого-педагогічних знань та навичок, на творчому використанні технологій соціально-педагогічної роботи, що застосовуються в умовах системи настанов, які лежать в основі завдань інклюзивної освіти. Таке визначення поняття має великий ступінь узагальнення, що дає можливість використовувати широке коло його соціально-педагогічних завдань. Таким чином, сформульоване поняття об’єднало в собі загальні ознаки понять „уміння”, „педагогічні уміння” відповідно до специфічних особливостей інклюзивної освіти. Водночас уміннями щодо структури та змісту інклюзивної освіти є: - діагностичні, - орієнтаційно-прогностичні, - конструктивно-проектувальні, - організаторські, - інформаційно-пояснювальні, - комунікативні, аналітико-коректувальні - дослідницько-творчі. Так, діагностичні уміння полягають у здатності здійснювати педагогічне спостереження за студентом з інвалідністю, динамікою його входження в освітній простір вишу; адекватно сприймати і розуміти психічні особливості таких студентів; уміння самодіагностування рівня готовності до тих або інших видів інклюзивної діяльності. Орієнтаційно-прогностичні вміння полягають у здатності прогнозувати процес соціально-педагогічної адаптації студентів з особливими потребами до освітнього простору університету, а також проектування індивідуальної траєкторії розвитку студентів, змісту соціально-педагогічної роботи з урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента; передбачати наслідки тих або інших педагогічних ситуацій; прогнозувати шляхи виправлення недоліків, пов’язаних із впровадженням системи інклюзивної освіти. До конструктивно-проектувальних умінь належать: планування соціально-педагогічної роботи, враховуючи при цьому потреби студентів з особливими потребами; добір адекватних засобів навчання; проектування власної соціальнопедагогічної діяльності; реалізація поставленої мети та завдань відповідно до специфіки інклюзивної освіти; моделювання ситуацій, які можуть виникнути в процесі соціальнопедагогічної взаємодії. До організаторських умінь належать: організація навчально-виховного процесу в умовах переходу та становлення інклюзивної моделі навчання; розробка навчально-методичного та соціально-педагогічного забезпечення роботи в умовах інклюзивного навчання; управління поведінкою та діяльністю студентів з особливими потребами та студентів без проблем зі здоров’ям з метою встановлення сприятливого мікроклімату. Інформаційно-пояснювальні вміння: вміння відбирати та інтерпретувати навчальний матеріал відповідно до вимог інклюзивної освіти; використовувати сучасні інформаційні технології навчання для ефективного засвоєння знань студентами; забезпечувати доступ до позанавчальної, загальнонаукової та суспільно-політичної інформації з метою формування світоглядних основ особистості студентів. Комунікативні уміння: встановлення педагогічно доцільних стосунків зі студентами з особливими потребами на основі довіри та поваги; стимулювання до активної позанавчальної діяльності; формування інтересів до громадської роботи, спорту, творчості. До аналітико-корегувальних умінь належать вміння аналізувати педагогічні ситуації, які виникають в інклюзивному середовищі, роботу колег, а також власну діяльність у сфері інклюзивної освіти як з погляду навчальної діяльності, так і соціально-педагогічної роботи; вносити необхідну корекцію у взаємостосунки зі студентами, враховувати їхні інтереси у реалізації громадської роботи; визначати оптимальні шляхи удосконалення соціальнопедагогічного супроводу та підтримки студентів з особливими потребами. У групу дослідницько-творчих вмінь входять: вміння творчо актуалізувати професійні знання; накопичувати та узагальнювати передовий педагогічний досвід інклюзивної освіти в цілому та соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами зокрема; проводити експериментальну роботу з пошуку та розробки нових соціально-педагогічних технологій та методичних рекомендацій для викладачів та кураторів груп, які працюють зі студентами з особливими потребами. Таким чином, когнітивно-операційний компонент інклюзивної компетентності викладачів ЗВО є базовим для всіх інших компонентів, оскільки визначає не тільки спрямованість діяльності педагогів вишу, а й їхнє ціннісне ставлення до процесу інклюзії та студентів з особливими потребами; необхідність отримувати спеціальні знання та формувати інклюзивні уміння, що забезпечує виконання необхідної діяльності у різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях інклюзивного навчання. Третім, останнім, компонентом інклюзивної компетентності викладачів ЗВО виступає рефлексивнооціночний компонент, який проявляється у здатності до аналізу та самоаналізу власної професійної діяльності, яка пов’язана із завданнями інклюзивного навчання та соціальної адаптації студентів з особливими потребами. В основі цього компонента – феномен рефлексії, який пов’язаний із такими аспектами діяльності людини, як: - самоспостереження – це спостереження людини за своїми вчинками, діяльністю, поведінкою, внутрішнім станом і переживаннями; вивчення психічних процесів, властивостей і станів за допомогою суб’єктивного спостереження за явищами своєї свідомості; - самопізнання – складний процес вивчення індивідом самого себе, у результаті чого у його свідомості відбивається весь зміст власних якостей; - самосвідомість – здатність людини усвідомити саму себе, своє „Я”, свої потреби, інтереси, цінності, своє буття і його сенс, власну поведінку і переживання; відображає рівень розвитку свідомості та її спрямованість тощо; - самоаналіз – аналіз індивідом власних суджень, переживань, потреб і вчинків; показник зрілості особистості; критерій результативності роботи над собою; допомагає людині визначати мету життя, обрати оптимальний шлях для її досягнення; - самооцінка – критичне ставлення людини до себе, своїх можливостей, якостей та здібностей; співставлення себе з іншими людьми [26]. Рефлексія в інклюзії – це процес уявного аналізу будьякої інклюзивно-професійної проблеми, у результаті якого виникає особливо забарвлене осмислення сутності проблеми і нові перспективи її вирішення. Отже, рефлексивний викладач – це думаючий, аналізуючий, досліджуючий власний досвід професіонал. У цілому рефлексивний компонент однаково проявляється у різноманітних видах професійних компетентностей педагога: він має найбільш узагальнений характер, специфічні особливості, пов’язані з інклюзивною освітою. Перша така особливість полягає у тому, що він відображає у собі появу, розвиток та удосконалення стійких особистісних утворень і характеристик, які виникають вже у процесі взаємодії викладачів зі студентами з особливими потребами. Процес їх формування проходить менш динамічно, ніж в інших видах педагогічної діяльності, і він насамперед коректує досвід інклюзивної діяльності. Друга особливість прояву рефлективно-оціночного компонента полягає у становленні інклюзивної самосвідомості на основі провідної ролі таких рефлексивних процесів, як самоаналіз і прогнозування ефективності власної інклюзивної діяльності, складання певної програми самовдосконалення. І третьою особливістю є те, що інклюзивна самосвідомість викладача формується у процесі засвоєння ними відносно нових інклюзивних цінностей та знань, що допомагають усвідомити особистісні якості. Безперечно, як зазначають багато дослідників, основою рефлексивної діяльності викладача ЗВО є найважливіший пізнавальний процес – мислення, яке передбачає здатність аналізувати свою інклюзивну поведінку та поведінку інших людей, розкривати їхні мотиви, прогнозувати поведінку в різних ситуаціях, які пов’язані з інклюзивною освітою. Уміння бачити різні варіанти розв’язання інклюзивних завдань і обирати з них одне – найбільш правильне, уміння планувати і здійснювати інклюзивну діяльність – усе це складові інклюзивного мислення викладача ЗВО. Основними характеристиками такого мислення є якість, чіткість, логічність, системність, послідовність, самостійність, гнучкість, оригінальність. Таким чином, здійснення та розвиток соціальнопедагогічної діяльності в університетах в умовах становлення інклюзивної освіти є одним з вирішальних факторів її ефективності. Зміст та технології соціально-педагогічної роботи безпосередньо залежить від рівня інклюзивної компетентності педагогів ЗВО. Характеристика змісту та структури інклюзивної компетентності базується на сукупності наступних теоретичних положень: по-перше, інклюзивна компетентність викладача ЗВО є відображенням навчально-виховного процесу університету, трансформується в основні характеристики діяльність викладача; по-друге, це відображення не є механічним, а тісно пов’язане з образом „Я” педагога вишу, тобто установка на власну особистість під час моделювання взаємодії зі студентами з особливими потребами; по-третє, відповідно до особливостей навчальної та соціальнопедагогічної діяльності зі студентами з особливими потребами, під час розробки змісту інклюзивної компетентності акцентуємо увагу на гуманістичну спрямованість діяльності викладача, яка повинна містити всі компоненти інклюзивної компетентності.