

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНІ ТА ВІТЧИЗНЯНІ ПРАКТИКИ

Дичківська І. М.

ВСТУП

На сучасному етапі розвитку міжнародного освітнього простору відмінною рисою соціальної політики багатьох економічно розвинених країн щодо осіб з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ) є переорієнтація системи спеціальної корекційної освіти на інклюзивну форму навчання у масових закладах освіти. Виходячи з аналізу ряду робіт зарубіжних дослідників (W. Barsch, W. Bürlі, Feuser, G. Hössl, A. Hinz, A. Jantzen, A. Wetzel та ін.) можна зробити висновок про те, що проведена освітня політика узгоджується з міжнародними принципами у сфері спеціальної освіти розвинених європейських країн і знаходить своє відображення в законодавстві про соціальний захист інвалідів. Як зазначає у своєму дослідженні О. Іванова, підходи до інклюзивної освіти на Заході і в Україні є провідною базою для оптимальної інтерпретації інклюзивної освіти¹. Однак у європейських країнах і США кожний підхід більш деталізований, а в Україні на сьогоднішній день все ще присутні узагальненість і недостатня розробленість підходів до інклюзивної освіти.

1. Концептуальні засади інклюзивної освіти у вітчизняному та зарубіжному освітньому просторі: порівняльний аспект

Історично початок переходу до рівності всіх людей поклало прийняття в 1948 році Загальної декларації прав людини, що було результатом оцінки злочинного нацистського режиму і усвідомлення наслідків дискримінаційної політики за ознакою національності, віросповідання, своєрідності розвитку людини. У 1959 році була прийнята Декларація прав дитини, яка зобов'язує держави забезпечити розвиток всіх дітей захистом і повагою їх гідності.

Ідея загальної рівності і забезпечення сприятливих умов життєдіяльності для кожної людини була згодом конкретизована і стала

¹ Іванова О.В. Організація інклюзивного навчання в країнах Західної Європи (кінець ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2019. 24 с.

підставою для оновлення курсу соціальної політики стосовно людей з обмеженими можливостями здоров'я. Існуюча раніше система допомоги була спрямована на задоволення вітальних потреб (забезпечення їжею і доглядом) і проведення корекційно-оздоровчих заходів. Передбачалося, що людина з ООП може бути інтегрована у соціум виключно за умов нівелювання або мінімізації наявних у неї порушень і пристосування до навколишніх умов².

У середині минулого століття датський юрист Н.С. Бенк-Міккельсен запропонував новий принцип соціальної політики – принцип нормалізації, який був узаконений у 1958 році (Закон про соціальний захист населення)³. Даний принцип, уведений у сферу соціальних відносин, тлумачився як розширення життєвого простору людини з ООП і максимальне наближення її способу життя до способу життя здорових людей. Затверджений принцип нормалізації як основоположний розумівся як усунення будь-яких бар'єрів, що ускладнюють процес інтеграції людей з ООП у соціум (фізичних, комунікаційних, соціально-психологічних), була розпочата робота, спрямована на створення доступного і комфортного для проживання кожної такої людини середовища.

Наслідком формування нового курсу соціальної політики стала переоцінка практики навчання дітей з порушеним психофізичним розвитком у спеціальних навчальних закладах, окремо від однолітків із нормативним розвитком. У 70-х рр. ХХ ст. вчені звернули увагу на можливість навчання дітей з ООП у загальноосвітній школі. На думку противників поділу дітей за типами навчальних закладів, система загальної освіти, будучи моделлю соціуму, повинна охоплювати всіх дітей без будь-якої дискримінації⁴. Беручи до уваги широкий спектр освітніх потреб і можливостей дітей із порушеним психофізичним розвитком, для більшості з яких виявилися недоступними вимоги загальноосвітньої школи, у 90-х рр. ХХ ст. було розпочато пошук педагогічних механізмів успішної освітньої інтеграції таких дітей. У зв'язку зі зміною контингенту учнів загальноосвітньої школи в напрямку його більшої неоднорідності відбулася відмова від однакової системи вимог, педагогічних підходів, засобів і методів навчання. Перед системою загальної освіти була поставлена мета –

² Байда Л.Ю., Красюкова-Еннс О.В., Буров С.Ю. та ін. Інвалідність та суспільство: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Л.Ю. Байди, О.В. Красюкової-Еннс. Київ, 2012. 216 с.

³ Dudley-Marling C., Burns M. B. Two perspectives on Inclusion in the United States. *Global Education Review*. 2014. 1 (1). P. 14–31.

⁴ Даніелс Елен Р., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх закладів. Львів : Надія, 2000. 256 с.

адаптувати освітнє середовище до особливостей навчальної діяльності кожної дитини, що було втіленням ідеї інклюзії.

Оновлений курс, що зближує системи загальної і спеціальної освіти, отримав законодавче закріплення на вищому міжнародному рівні і на рівні окремих країн. У Декларації, прийнятій в 1994 році на Всесвітній конференції з освіти осіб з особливими потребами (Саламанка, Іспанія), проголошувалося, що можливі труднощі навчання у дітей з ОМЗ повинні попереджуватися за допомогою гнучкості і варіативності умов навчання. Виключалося й уявлення про нормативний рівень розвитку, необхідний для навчання дитини з ООП у масовій школі. Саме Саламанкська Декларація зініціювала широкий вжиток терміну «діти з особливими потребами» і визначила «особливі потреби» як такі, що властиві всім дітям і молодим людям, чиї потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних з навчанням.

Французький вчений G.Lefrancois дає таке визначення: «Особливі потреби – це термін, який використовується стосовно осіб, чия соціальна, фізична або емоційна особливість потребує спеціальної уваги та послуг, надається можливість розвинути свій потенціал»⁵. До їх числа входять як діти, які мають виняткові здібності або таланти, так і діти з фізичними, психічними, соціальними відмінностями.

Як зазначає автор першого вітчизняного монографічного дослідження з інклюзивної освіти Алла Колупаєва, в Україні термінологія «діти з особливими потребами», «діти з особливими освітніми потребами» досить вживана, однак понятійність цієї термінології поширюється лише на дітей, у яких визначаються особливості або порушення психофізичного розвитку, оскільки передусім саме вони ідентифікуються як діти з особливими потребами, що, власне, не повною мірою відповідає термінологічній понятійності⁶.

Зазначимо, що в Україні інклюзивна освіта стала правовою нормою й одним із напрямків стратегії нашої держави на захист дитинства порівняно недавно. Сьогодні існує ряд проблем, пов'язаних з організаційними аспектами інклюзивного освітнього простору, нерозробленістю методичних і змістовних принципів інклюзивного навчання дітей з ООП.

Однією з ключових проблем є різночитання в українському законодавстві, що визначає інклюзивну освіту як забезпечення рівного доступу до освіти для всіх дітей з урахуванням різноманітності особливих

⁵ Inclusion and education in European countries. URL: http://www.kcco.nl/doc/kennisbank/inclusion_education_EU_comparative.pdf (дата звернення: 30.05.2024).

⁶ Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт Книга, 2009. С. 31.

освітніх потреб та індивідуальних можливостей. Тут ми можемо спостерігати розбіжність між розумінням концепції інклюзивної освіти світовим співтовариством і нормами українського законодавства, що є на сьогодні одним із ключових аспектів розуміння інклюзії.

2. Розробка психолого-педагогічних механізмів індивідуалізації освітнього процесу: зарубіжний і вітчизняний досвід

Відповідно із світоглядними засадами інклюзивної освіти – забезпечення у закладі освіти сприятливих умов для кожної дитини – особливого значення набуває питання розробки відповідних психолого-педагогічних механізмів. Роботи сучасних учених, фахівців у галузі загальної та спеціальної педагогіки, і накопичений за кордоном і в Україні досвід організації спільного навчання надають на сьогоднішній день широкі можливості для індивідуалізації освітнього процесу⁷.

Відповідно до різноманітності особливостей навчальної діяльності дітей з ООП перетворенням можуть бути піддані безпосередньо процес навчання і його зміст (програма навчання). Індивідуалізація процесу навчання реалізується шляхом різних педагогічних підходів, використання широкого спектру методів і засобів роботи на уроці (занятті). За допомогою визначення обсягу навчального матеріалу і рівня його складності, які відповідають особливостям пізнавальної сфери дитини, втілюється індивідуальний підхід до конструювання змісту освіти.

В Україні та зарубіжних країнах розроблені аналогічні підходи до індивідуалізації процесу навчання, що дозволяють дітям з ООП вивчати новий матеріал і виконувати навчальні завдання в адаптованій для них формі. Учням надаються альтернативні форми отримання

⁷ Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. 308 с.

Данієлс Елен Р., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх закладів. Львів: Надія, 2000. 256 с.

Колупасєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: [монографія] Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

Колупасєва А.А., Таранченко О.М. Педагогічні технології інклюзивного навчання. Харків, 2018. 18 с.

Dudley-Marling C., Burns M. B. Two perspectives on Inclusion in the United States. *Global Education Review*. 2014. 1 (1). P. 14–31.

Inclusion and education in European countries. – URL: http://www.kcco.nl/doc/kennisbank/inclusion_education_EU_comparative.pdf (дата звернення: 30.05.2024).

Kossewska, J. Współczesne modele integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych. *Studia psychologica*. 2003. № 1. Режим доступу : <http://www.bg.up.krakow.pl/> (дата звернення 12.05.2024).

інформації (наприклад, прослуховування аудіозаписів дітьми з вадами зору замість самостійного читання), додатковий час для завершення роботи у класі або здачі домашнього завдання і можливість заміни письмової відповіді усною або в електронному вигляді. До варіантів допомоги належить плакат-приклад на конкретне правило, опорний конспект і узагальнююча таблиця, пояснення алгоритму виконання завдання, підказка (натяк, асоціативний ряд), попередження про можливі помилки⁸.

Індивідуальний підхід до конструювання змісту освіти використовується в практиці інклюзії при навчанні в загальноосвітньому класі дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. При цьому підходи до створення адаптованих програм навчання в різних країнах не є повністю ідентичними, внаслідок чого розрізняється і ступінь відповідності розроблених програм освітнім можливостям учня.

У Польщі як така, що доповнює й адаптує загальноосвітню програму, використовується програма «Школи життя», призначена для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Навчання за цією програмою дозволяє учням не тільки оволодіти знаннями, вміннями і навичками, а й стимулює їх пізнавальну активність, для чого, наприклад, організується спостереження за досліджуваними об'єктами. У змісті програми також присутні компоненти, спрямовані на широку участь дітей у різних сферах життя: у структурі занять представлена доступна практична діяльність і діяльність, яка стимулює комунікацію між однокласниками⁹.

Технологія роботи вчителя у класі з гетерогенним складом учнів аналогічна роботі в малокомплектній школі: учні всередині класу розбиваються на групи відповідно до їх освітніх можливостей, з кожною з яких учитель по черзі веде заняття: пояснює новий матеріал, перевіряє правильність його розуміння, надає індивідуальну допомогу. Інші учні в цей час повторюють пройдений матеріал і самостійно виконують завдання.

Найбільш широкі можливості для індивідуалізації змісту освіти надають широко поширені в інклюзивній практиці Північної Америки (США і Канада) індивідуальні освітні плани, які розробляються з урахуванням актуальних і потенційних можливостей конкретної

⁸ Мартинчук О.В. Основи корекційної педагогіки: навч.-метод. посіб. для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта» Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010.

⁹ Politanska, M. Indywidualizacja pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – dostosowanie warunków kształcenia. *Ośrodek Rozwoju Edukacji* = [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=362 (дата звернення 15.05.2024).

дитини¹⁰. В даний час у європейських країнах (наприклад, Польщі, Німеччині) й Україні індивідуальні плани також набули поширення і розглядаються як цілком відповідні курсу спільного навчання дітей з різними освітніми можливостями в адаптованих для кожного умовах¹¹.

В індивідуальному освітньому плані, який розробляється для дитини командою фахівців (педагогами загальної та спеціальної систем освіти, психологом, дефектологом), визначаються персоніфіковані цілі навчання, в тому числі окремо за кожною дисципліною, узгоджені із загальними цілями класу, і накреслюються стратегії їх досягнення (способи подачі інформації, кращі методи навчання і форми контролю). Рівень складності навчальної програми кожного з предметів, що вивчається, може суттєво відрізнитися в залежності від здібностей учня.

По завершенні навчального року здійснюється моніторинг, за результатами якого визначається відповідність навчальних досягнень дитини поставленим цілям і розробляється подальша індивідуальна траєкторія її навчання і розвитку. Якщо цілі, зафіксовані в індивідуальному плані, не були досягнуті, переглядаються шляхи їх досягнення – вибираються більш ефективні для учня педагогічні технології та засоби. Досягнення дитиною більш високих результатів, порівняно з передбачуваними, також свідчить про необхідність оновити стратегію її навчання в напрямку збагачення і ускладнення навчального матеріалу.

Поряд з «академічним» компонентом (оволодіння знаннями, вміннями і навичками) в індивідуальному освітньому плані може бути відображений і соціалізуючий. Це актуально, перш за все, для дітей з розладами поведінки, аутистичними рисами і загальним недорозвиненням психічних функцій. Діти з означеними порушеннями мають проблеми у встановленні контактів із однолітками, у них істотно знижена або відсутня здатність до спонтанного засвоєння норм взаємодії з соціумом. Відповідно, велика увага повинна приділятися засвоєнню такими дітьми позитивних форм та правил поведінки в середовищі однолітків (дотримання черговості в іграх, вміння попросити про допомогу і дякувати, участь у вирішенні конфліктів між однолітками).

¹⁰ Inclusion and education in European countries. URL: http://www.kcco.nl/doc/kennisbank/inclusion_education_EU_comparative.pdf (дата звернення: 30.05.2024).

¹¹ Мартинчук О.В. Основи корекційної педагогіки: навч.-метод. посіб. для студентів напрямку підготовки «Дошкільна освіта» Київ: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010.

Inclusion and education in European countries. URL: http://www.kcco.nl/doc/kennisbank/inclusion_education_EU_comparative.pdf (дата звернення: 30.05.2024).

Różnaska, L. Różnica klasy integracyjnej w szkole masowej. Portal edukacyjny [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.edukacja.edux.pl/p-7192-roznica-klasy-integracyjnej-w-szkole-masowej.php>. (дата звернення 18.06.2024).

Аналіз алгоритму складання індивідуальних освітніх планів у різних країнах засвідчив, що у практиці інклюзії США і Канади набуття дітьми з ООП соціального досвіду є завданням школи, яке дорівнює за значимістю їх компетентності у сфері навчальних дисциплін¹². На відміну від північноамериканських традицій, у європейських країнах, в тому числі і в Україні, організація спільного навчання базується на пріоритеті успішного просування кожної дитини по траєкторії «навчання – розвиток» і досягнення індивідуальних високих навчальних результатів. Можна також відзначити, що в порівнянні з фіксованою програмою для того чи іншого типу шкіл (поєднання програм) індивідуальні освітні плани мають більший адаптивний ресурс, що виражається в їх гнучкості і змінності відповідно до актуального стану конкретної дитини.

Незалежно від масштабу і глибини перетворень на уроках у загальноосвітньому класі (групі) потрібна обов'язкова участь другого педагога (вчителя спеціальної системи освіти), діяльність якого включає два напрямки: індивідуальну допомогу дитині в оволодінні програмою і підтримку її участі в колективних формах роботи. При цьому, як звертають увагу зарубіжні педагоги, надзвичайно важливим є дотримання балансу між цими двома напрямками. Гіпертрофована увага до особистих навчальних досягнень і концентрація на індивідуальних цілях навчання може стати причиною протиставлення дитини з ООП однокласникам і звуження простору для контактів між дітьми. В результаті замкненої діади «учень – педагог» функція масової школи як інституту інтеграції виявиться не повністю реалізованою.

При аналізі концептуальних засад інклюзивної освіти в українському і зарубіжному освітньому просторі можна констатувати, що саме поняття «інклюзивна освіта» розглядається у зарубіжній літературі багатогранно: як філософська категорія, фундаментальною основою якої є визнання суспільством і освітнім середовищем унікальності і цінності кожної дитини незалежно від їх індивідуальних відмінностей (A. Renzaglia); як адекватну взаємодію між суб'єктами інклюзивного освітнього процесу в навчальній і позанавчальній діяльності (D.L. Voltz); як практика спільного навчання в загальноосвітніх школах, розташованих за місцем проживання, з наданням системи необхідного супроводу учнів з особливими освітніми потребами (R. Arends, F. Bilingsley L. Jackson CA Kochar, DL Ryndak, JM Taumans, YR Shemesh, LL West.); як особливий процес, що має свої цінності, філософію, системоутворюючу місію (H. Levin); а також

¹² Inclusion and education in European countries. URL: http://www.kcco.nl/doc/kennisbank/inclusion_education_EU_comparative.pdf (дата звернення: 30.05.2024).

«інклюзія» і «інтеграція» є двома фазами одного процесу, в якому особливі освітні потреби стають фундаментом, на якому будується вся педагогіка (Т. Бут). Тому можна резюмувати, що світовою спільнотою інклюзивна освіта розглядається як система, яка обслуговує потреби різних груп учнів, сприяє ліквідації всіх форм дискримінації (ЮНЕСКО, 2001. 2009; Stainback і Stainback, 1996; Алур і Бах, 2010). Це дає підставу подивитися на інклюзивну освіту з позиції соціальної концепції, яка на перше місце ставить розміщення всіх дітей, включаючи дітей з обмеженими можливостями, в основних класах з необхідною підтримкою даної категорії дітей в цих класах (Муре, Андерсон, Timperley, Глінн, Macfarlane, Brown, Томсон).

3. Зарубіжні та вітчизняні дослідження інклюзивної компетентності педагогів

Інклюзивна освіта також сприймається з позиції забезпечення гнучкого навчання, створення середовища, в якій вчителі повинні застосовувати до учнів індивідуальний підхід і розуміти, що до окремих дітей повинні застосовуватися різні способи навчання¹³. Тут простежується чітка позиція щодо концептуальних основ і цінностей інклюзивного навчання дітей з ООП. Проте, як показують дослідження, у більшості педагогів існує нейтральне або негативне ставлення до інклюзії в систему дошкільної і загальної початкової освіти дітей з особливими освітніми потребами. Причиною цього автори називають дефіцит знань про особистісні особливості таких дітей і брак навичок для їх навчання. Дана проблема, на думку педагогів, може бути вирішена через додаткову перепідготовку та отримання досвіду взаємодії з дітьми, що мають нетиповості у психофізичному розвитку. Звичайно, дана проблема повинна розглядатися не тільки в контексті освіти, а повинна бути частиною цілеспрямованої державної соціальної політики щодо людей з інвалідністю (А. Де Боер, С.-Дж. Пійло, А. Міннаерт). Відсутність же подібної підготовки змушує багатьох педагогів підбирати методи і прийоми, а також дидактичні засоби роботи з такими дітьми методом проб і помилок, що негативно позначається як на процесі навчання цих дітей, так і на ставленні педагогів до інклюзивної освіти загалом. Британські дослідники Т. Брендон, Д. Чарлтон стверджують, що для вирішення проблеми готовності педагогів до інклюзивної освіти необхідні центри удосконалення педагогічної майстерності, які в свою

¹³ Даніелс Елен Р., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх закладів. Львів: Надія, 2000. 256 с.

Колупасва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: [монографія]. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

чергу є найважливішим компонентом ряду державних реформ, спрямованих на навчання і набуття практичного досвіду педагогічних кадрів¹⁴. Ці центри засновані на партнерстві організацій, які об'єднують в професійне співтовариство викладачів вищої школи, коледжів, курсів підвищення кваліфікації та вчителів, які працюють з учнями з труднощами в навчанні та / або інвалідністю.

Первинні оцінки роботи цієї спільноти показали зниження почуття ізольованості у багатьох учителів завдяки постійному обміну досвідом з колегами, забезпечення наукової та фінансової підтримки тих сфер навчання, які часто не беруться до уваги. Крім того, ряд дослідників дивляться на дану проблему ширше, говорячи про необхідність підготовки не стільки вчителя «інклюзивного» класу, скільки педагога, здатного найбільш оптимально використовувати вже наявні знання щодо роботи з учнями, які мають труднощі у навчанні (Е. О'Корнен, Ш. Друді). У цьому контексті можна говорити про педагога нової формації, здатного вибудувати роботу з будь-яким учнем, що і буде відповідати сучасним освітнім тенденціям.

Вчитель інклюзивного класу має володіти достатнім рівнем емоційної лабільності, емпатії, толерантності, катарсису для прийняття індивідуальних відмінностей кожної дитини, а також має мати значний пізнавальний запас для впровадження ціннісних засад спільного навчання всіх дітей в практику інклюзивної моделі життєдіяльності не тільки в рамках школи, але й більш віддаленій перспективі¹⁵.

Визначаючи конструктивність представленої точки зору, ми вважаємо значущим виокремлення конкретних внутрішньоособистісних характеристик педагога інклюзивного класу, які слугують персоніфікованими детермінантами при розробці моделі інклюзивної школи. До таких складових належать:

- визначення місця власного професійного «Я-образу» в рамках його особистісної та соціальної значимості;
- володіння широким пізнавальним запасом психологічних законів і закономірностей функціонування дитячої психіки в умовах, що відрізняються від загальноприйнятих норм;
- знання основ компенсаторики і вміння апробувати їх на практиці;
- володіння тактиками планування навчальної діяльності в інклюзивному класі, прогнозування індивідуальних досягнень кожного учня, оцінки його реальних і потенційних можливостей;

¹⁴ Inclusion and education in European countries. URL: http://www.kcco.nl/doc/kennisbank/inclusion_education_EU_comparative.pdf (дата звернення: 30.05.2024).

¹⁵ Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

- рефлексивно-свідома гнучкість педагога при створенні індивідуального освітнього маршруту для нетипової дитини і внесення модифікацій в його зміст у разі потреби;
- високий рівень педагогічної культури і мотивації для роботи в умовах інклюзивного викладання;
- вміння діяти в командному режимі і здійснювати стратегії співвикладання при взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу;
- вміння формувати демократичний фон комунікації в інклюзивному класі і делегувати частину своїх повноважень іншим суб'єктам інклюзивного навчання;
- здатність до досягнення позитивної збалансованості і комплементарності в системі «дитячоцентрованої» стратегії навчання.

У вітчизняних дослідженнях інклюзивної компетентності педагогів більшість авторів відзначають, що в практиці багатьох закладів освіти в разі насильницького «впровадження зверху» є неминучими різного роду негативні наслідки. Внаслідок неготовності школи до інклюзивної освіти виникає небезпека імітації інклюзії та, як наслідок, дискредитації самої ідеї інклюзивної освіти. Дані засвідчують, що на сьогоднішній день тільки кожний четвертий педагог знайомий з основними положеннями інклюзивної освіти¹⁶.

Уважаємо за доцільне теоретичне виявлення проблем, з якими стикається сучасний заклад дошкільної освіти, та їх діагностика. Первинним та важливим ступенем підготовки системи дошкільної освіти до реалізації процесу інклюзії є етап психологічних та ціннісних змін її фахівців та рівня їх професійних компетентностей. Вже на перших етапах розвитку інклюзивної освіти очевидні такі проблеми:

1. Неготовність вихователів (професійна, психологічна та методична) до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми батьками.

Наразі питання про готовність педагога ЗДО до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища виявляється найменш забезпеченим організаційно, методично, змістовно та технологічно. Можна відзначити і практичну відсутність навчально-методичних та дидактичних засобів, що дозволяють реалізувати різнорівневе навчання дітей інклюзивних груп. Педагог виявляється незброєним, тому що не має у своєму арсеналі методичних та дидактичних розробок, педагогічних технологій, адекватних завданням фронтального інклюзивного навчання.

¹⁶ Іванова О.В. Організація інклюзивного навчання в країнах Західної Європи (кінець ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2019. 24 с.

Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія. Київ: Самміт Книга, 2009. 272 с.

2. Нестача професійних компетенцій вихователів для роботи в інклюзивній сфері.

Зміни, що відбуваються у сучасній інклюзивній освіті, вимагають підвищення кваліфікації та професіоналізму педагога, тобто його професійно-педагогічної компетентності. Ясно і вільно мислячий педагог, який вміє прогнозувати результати своєї професійної діяльності та освітнього процесу, є гарантією досягнення поставлених цілей. Таким чином, цілком обґрунтованим є різке підвищення попиту на кваліфікованих, конкурентоздатних педагогів, які мають професійно-педагогічні компетенції, здатні виховувати особистість у сучасному, динамічно змінному світі інклюзивної освіти.

3. Наявність психологічних бар'єрів та професійних стереотипів педагогів і батьків.

Основним психологічним бар'єром є страх перед невідомим, страх шкоди інклюзії для інших учасників процесу, негативні установки та упередження, професійна невпевненість педагога, небажання змінюватися, психологічна неготовність до роботи з «особливими» дітьми. Це ставить серйозні завдання не лише перед психологічною спільнотою сфери освіти, а й методичними службами, а головне перед керівниками закладів освіти, які реалізують інклюзивні принципи.

З метою уточнення виявлених проблем нами було проведено інтерв'ювання та анкетування керівників та педагогів ЗДО Рівненської області, батьків, діти яких навчаються у закладах дошкільної освіти Рівненської області, студентів, які навчаються за спеціальностями 012 «Дошкільна освіта» та 016 «Спеціальна освіта» у Рівненському державному гуманітарному університеті. Отримані дані дозволили виявити їхню точку зору на існуючі проблеми становлення сучасної інклюзивної освіти в умовах закладу дошкільної освіти.

Для вирішення завдань проблемно-діагностичного аналізу було розроблено питання інтерв'ю та анкети, які були розбиті на три основні блоки. Завданнями першого блоку було вивчення професійної, психологічної та методичної готовності вихователів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; другого блоку – виявлення нестачі професійних компетенцій педагогів для роботи в інклюзивній сфері; третього блоку – виявлення наявності у педагогів психологічних бар'єрів, що перешкоджають здійсненню інклюзивної діяльності, а також професійних стереотипів.

Наведемо результати відповідей на основні запитання інтерв'ю.

Узагальнення відповідей респондентів свідчить про те, що здебільшого (85%) педагоги не мають труднощів у роботі з дітьми з обмеженнями фізичного здоров'я, проте 99% педагогів убачають проблему при роботі з дітьми з девіантною поведінкою.

На жаль, лише 12% педагогів вважають, що мають сформовану професійно-психологічну готовність до навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.

За даними опитування батьків, на їхню думку, 41% педагогів потребують додаткової професійної підготовки для збільшення кількості професійних компетенцій, які дають змогу працювати в інклюзивній сфері.

Менше 22% керівників ЗДО вважають, що здатні вплинути на подолання негативного ставлення оточуючих до інклюзивного навчання.

Враховуючи відповіді студентів, які навчаються за спеціальностями 012 «Дошкільна освіта» та 016 «Спеціальна освіта» у Рівненському державному гуманітарному університеті, можна зробити висновок про те, що більшість педагогів (89%) мають навички щодо подолання психологічних бар'єрів, що виникають при навчанні дітей з особливими освітніми потребами.

Проте, лише чверть педагогів, батьків та студентів розуміють роль інклюзивної освіти при формуванні молодого покоління, половина ж респондентів визнає наявність у себе професійних стереотипів, які перешкоджають здійсненню інклюзивної діяльності у закладі дошкільної освіти.

ВИСНОВКИ

Проведений аналіз нормативно-правових документів, аналіз результатів державних освітніх проєктів та проведене анкетування керівників, педагогів закладів дошкільної освіти, батьків, а також здобувачів вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету засвідчує неоднозначність та складність проблеми реалізації ідеї інклюзивної освіти у ЗДО.

На основі проведеного аналізу виявлено проблеми, що актуалізують процес становлення інклюзивної освіти у закладі дошкільної освіти. До них віднесено: недостатня професійна, методична та психологічна готовність педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; недостатня наявність професійних компетенцій у педагогів, необхідних для роботи в умовах інклюзивного середовища; наявність у педагогів психологічних бар'єрів, які перешкоджають здійсненню інклюзивної діяльності, а також професійних стереотипів.

Таким чином, проведений аналіз дозволяє стверджувати, що в українському освітньому просторі інклюзивна освіта дітей з ООП ще не до кінця приймається і поділяється. Тим часом схожість проблем розвитку готовності педагогів до роботи в умовах інклюзії дозволяє говорити про позитивну тенденцію у формуванні даної компетентності в Україні.

АНОТАЦІЯ

У науковому дослідженні розглядаються історичні передумови виникнення, сутність та значимість інклюзивної освіти; виявляються її методологічні засади, цілі та завдання; обґрунтовується гуманістична суть концептуальних ідей інклюзивного навчання, педагогічні принципи та можливості їх реалізації.

Проаналізовано актуальну проблему реалізації інклюзивної освіти у закладі дошкільної освіти. Теоретично виявлено та емпірично підтверджено проблеми, з якими стикається сучасний заклад дошкільної освіти. Наведено результати проведеного дослідження-анкетування керівників та педагогів ЗДО, батьків, студентів, які навчаються за спеціальностями 012 «Дошкільна освіта» та 016 «Спеціальна освіта» у Рівненському державному гуманітарному університеті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байда Л.Ю., Красюкова-Еннс О.В., Буров С.Ю. та ін. Інвалідність та суспільство: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Л.Ю. Байди, О.В. Красюкової-Еннс. Київ, 2012. 216 с.
2. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. 308 с.
3. Даніелс Елен Р., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх закладів. Львів : Надія, 2000. 256 с.
4. Іванова О.В. Організація інклюзивного навчання в країнах Західної Європи (кінець ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2019. 24 с.
5. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія. Київ: Самміт Книга, 2009. 272 с.
6. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: [монографія] Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
7. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Педагогічні технології інклюзивного навчання. Харків, 2018. 18 с.
8. Мартинчук О.В. Основи корекційної педагогіки: навч.-метод. посіб. для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта» Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010.
9. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.
10. Dudley-Marling C., Burns M. B. Two perspectives on Inclusion in the United States. *Global Education Review*. 2014. 1 (1). P. 14–31.

11. Inclusion and education in European countries. URL: http://www.kcco.nl/doc/kennisbank/inclusion_education_EU_comparative.pdf (дата звернення: 30.05.2024).

12. Kossewska, J. Współczesne modele integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych. *Studia psychologica*. 2003. № 1. Режим доступу : <http://www.bg.up.krakow.pl/> (дата звернення 12.05.2024).

13 Poltanska, M. Indywidualizacja pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – dostosowanie warunków kształcenia. *Osrodek Rozwoju Edukacji*. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=362 (дата звернення 15.05.2024).

14. Różanska, L. Różnica klasy integracyjnej w szkole masowej. Portal edukacyjny. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.edukacja.edu.pl/p-7192-roznica-klasy-integracyjnej-w-szkole-masowej.php>. (дата звернення 18.06.2024).

Information about the author:

Dychkivska Iona Mykolaivna,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Head of the Department of the Pedagogics and Psychology
(preschool and correctional) named after prof. T.I. Ponimanska

Rivne State Humanitarian University

12, S. Bandery St, Rivne, 33028, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-9353-5666>