

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД „ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА”

На правах рукопису

**ЧАЙКОВСЬКИЙ МИХАЙЛО ЄВГЕНОВИЧ**

УДК 37.013.42:371.3

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З  
МОЛОДДЮ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ  
ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

спеціальність 13.00.05 – соціальна педагогіка

**ДИСЕРТАЦІЯ**

на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

**Науковий консультант:**

доктор педагогічних наук,

професор

Лактіонова Галина Михайлівна

Старобільськ – 2016

## ЗМІСТ

<b>СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....</b>	<b>5</b>
<b>ВСТУП.....</b>	<b>6-23</b>
<b>РОЗДІЛ 1. СТАН РОЗРОБЛЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДДЮ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ</b>	
1.1. Проблема соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами у сучасній педагогічній науці.....	24-55
1.2. Нормативно-правова база щодо забезпечення освіти молоді з особливими потребами .....	55-79
1.3. Практика навчання молоді з особливими потребами в системі вищої освіти.....	80-115
Висновки до розділу 1 .....	116-120
<b>РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДДЮ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ</b>	
2.1. Інклюзивна освіта як сучасний соціально-педагогічний феномен .....	121-144
2.2. Сутність та складові соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору .....	144-176
2.3. Інклюзивна компетентність викладачів як чинник розвитку соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами.....	176-204
Висновки до розділу 2 .....	205-210

**РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДДЮ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВНЗ**

3.1 Концептуальні основи розробки технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ.....	211-245
3.2 Педагогічні технології соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами.....	245-282
3.3 Технології формування інклюзивної компетентності викладачів як суб'єктів соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами.....	283-311
Висновки до розділу 3 .....	312-318

**РОЗДІЛ 4. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДДЮ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВНЗ**

4.1 Діагностика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору.....	319-350
4.2 Впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами у ВНЗ .....	351-385

4.3 Аналіз ефективності впровадження педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами у ВНЗ.....	385-418
Висновки до розділу 4 .....	419-423
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	424-432
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	433-488
<b>ДОДАТКИ</b> .....	489-570

## СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- ВМГО** – Всеукраїнська молодіжна громадська організація;
- ВСТН** – відділ спеціальних технологій навчання;
- ВНЗ** – вищий навчальний заклад;
- ДБН** – державні будівельні норми;
- ДЗ** – державний заклад;
- ДЦП** – дитячий церебральний параліч;
- ІКЦ** – Інформаційно-консультаційні центр;
- МОН** – Міністерство освіти і науки;
- НАІУ** – Національна асамблея інвалідів України;
- НАПН** – Національна академія педагогічних наук;
- ОКР** – освітньо-кваліфікаційний рівень;
- ОКХ** – освітньо-кваліфікаційна характеристика;
- ООН** – Організація Об'єднаних Націй;
- ОПП** – освітньо-професійна програма;
- ОРА** – опорно-руховий апарат;
- СЗ** – слабозорі;
- СЧ** – слабочуючі;
- ТВСП** – територіально відокремлений структурний підрозділ;
- УСАР** – Управління соціальної адаптації та реабілітації;
- ЦСІ** – Центр соціальної інклюзії;
- ЦСРС** – Центр самостійної роботи студентів із особливими проблемами;
- ЦСССДМ** – Центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді;
- ЮНЕСКО** – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури, скорочено ЮНЕСКО (англ. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO).

## ВСТУП

**Актуальність і доцільність дослідження.** Одним із викликів третього тисячоліття є необхідність забезпечити рівний доступ до якісної освіти усіх без винятку людей, незважаючи на расові, соціальні, психофізичні відмінності. Це визначає ефективність суспільного поступу української держави у забезпеченні права кожного її громадянина на повагу, взаєморозуміння та самореалізацію в соціумі. На відміну від традиційної освітньої моделі, що базується на простому засвоєнні та відтворенні інформації, головною метою навчання у XXI столітті є розвиток кожної особистості як повноцінного учасника розбудови демократичного суспільства.

З іншого боку, сьогодні розвиток суспільства й системи освіти відбувається під впливом світової тенденції до зростання кількості людей з інвалідністю. За даними ООН, кожна десята людина (більше 650 млн. осіб) на планеті має фізичні, розумові чи сенсорні порушення, у 25 % всього населення є різні розлади здоров'я.

Міністерством соціальної політики України вже зареєстровано близько 3 млн. людей з інвалідністю, зокрема 168 тис. дітей. Крім того, збільшується їх кількість: щорічно реєструється 200 – 220 тис. осіб, на 450 тис. вагітностей народжується 150 тис. дітей з вродженими вадами, серед яких 20 тис. – із важкими порушеннями.

Несприятлива тенденція щодо поширення інвалідності в світі, а в Україні зокрема, спричинила необхідність розв'язання проблеми щодо освіти дітей і молоді з особливими потребами. Значною мірою це зумовлено тим, що повноцінне існування та розвиток людини, зокрема осіб з особливими потребами, неможливі без здобуття якісної освіти, а професіоналізація та сприяння кар'єрному росту молоді з інвалідністю потребують розбудови такої системи вищої освіти, де запроваджувалося б навчання студентів з різним рівнем здоров'я на паритетних засадах.

Право кожної молодої людини з інвалідністю на отримання освіти закріплено низкою міжнародних та державних законодавчих документів, основними з яких є: Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти (1960 р.); „Всесвітня декларація про освіту для всіх” (Таїланд, 1990 р.); „Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів” (ООН, 1993 р.); „Саламанкська Декларація про принципи, політику і практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами” і програма „Рамки дій за освітою осіб з особливими потребами” (1994 р.); Конвенція ООН „Про права інвалідів” (2006 р.) та ін.; Конституція України (1996 р.); Закон України „Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” (1991 р.); накази МОН України „Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю” (2005 р.), „Про організацію інтегрованого навчання інвалідів у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації незалежно від форми власності і підпорядкування” (2009 р.), „Концепція розвитку інклюзивної освіти” (2010 р.) та ін.

Однак, на нашу думку, створення та функціонування системи вищої освіти в Україні стає можливим лише за умови розвитку соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами у вищих навчальних закладах, які впроваджують ідеї інклюзивного освітнього навчання.

У другій половині XX – на початку XXI століття проблематика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю з особливими потребами стала об’єктом наукових інтересів багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників. Методологічним підґрунтям для розробки проблеми інклюзії виступають світоглядні гуманістичні теорії (Л. Бінсвангер, М. Бердяєв, Х. Блум, Ж. Бодріяр, Е. Гідденгс, Ж. Дерріда, Е. Дюркгейм, Т. Лукман, Ж.-П. Сартр, В. Соловйов, Г. Сковорода, П. Флоренський, П. Юркевич, М. Хайдеггер та ін.), у межах яких обґрунтовано ідеї толерантності та співрозуміння у сприйнятті відмінностей у людській спільноті. Філософський аспект осмислення інвалідності як біопсихосоціального феномена представлено у роботах Г. Барінової, Л. Газнюк, Л. Загорської, Н. Загурської, Л. Васильєвої,

Н. Корабльової, З. Максимової, Л. Потилиціної, П. Сорокіна, О. Філоненка, А. Шевченко та ін.

Заслуговують на увагу праці вітчизняних (О. Безпалько, В. Ільїн, Є. Мартинов, О. Молчан, Т. Самсонов, Н. Софій, Є. Тарасенко, О. Полякова та ін.) і зарубіжних (Б. Барбер, Г. Беккер, П. Бурдьє, Дж. Девіс, К. Дженкс, Х. Кербо, М. Крозьє, Ф. Кросбі, К. Тейлор та ін.) вчених з питань інтеграції осіб з вадами здоров'я засобами освіти та можливості доступу їх до освіти, зокрема вищої.

Окремі аспекти організації та здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей та молоді з обмеженими можливостями знайшли своє відображення у працях І. Іванової, В. Ляшенко, О. Молчан, В. Тесленка та ін.

Серед наукових робіт, де висвітлюються різні аспекти супроводу навчання студентів з особливими потребами у вищому навчальному закладі, особливий інтерес для нас становлять наукові розробки Г. Бойко, А. Кісляк, К. Кольченко, С. Місяк, П. Таланчука, В. Шиян та ін. Специфіку взаємодії викладачів та студентів з особливими потребами у вищому навчальному закладі вивчали К. Кольченко, Г. Мазарська, Ш. Равер-Лампман та ін.

Різноманітні аспекти роботи з молоддю з особливими потребами розкрито в наукових дослідженнях вітчизняних вчених. Так, обґрунтовано концепції та моделі навчання осіб з функціональними обмеженнями здоров'я (Д. Дікова-Фаворська, Г. Булова); методики виховання духовних цінностей у студентів з особливими потребами (О. Хорошайло); досліджено питання теорії та технологій розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти (О. Рассказова) та інтеграції молоді з функціональними обмеженнями (Г. Першко, О. Тарасова, С. Омельченко); педагогічні умови реабілітації студентів з особливими потребами (М. Роганова, А. Шевцов); проаналізовано теоретичні та практичні аспекти соціально-педагогічної підтримки, інтеграції та соціально-психологічної адаптації студентів з обмеженими можливостями до навчання у ВНЗ (М. Андреева, Ю. Богінська, В. Церклевич, Т. Гребенюк, Т. Комар, В. Скрипнік, М. Томчук); здійснено аналіз особливостей



проектування й моделювання систем соціально-педагогічної роботи в закладах освіти (О. Безпалько, О. Караман, С. Савченко, С. Харченко); феномена освітнього простору (Г. Лактіонова).

Вивчення стану розробки проблеми інклюзивної освіти в Україні свідчить, що за останнє десятиріччя з'явилося достатньо науково-методичної та педагогічної літератури, яка відповідає сучасним запитам і потребам соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю з особливими потребами як у теоретичному, так і в практичному плані, але важливі аспекти вирішення проблем осіб з особливими потребами, а саме – соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в контексті інклюзивного освітнього простору вищого навчального закладу, не стали об'єктом системних науково-педагогічних пошуків.

Малодослідженими залишаються найважливіші аспекти соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами: недостатньо розроблені педагогічні технології соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ, що спрямовані на розвиток соціальної активності цієї категорії студентів та їхню інтеграцію в середовище навчального закладу, а також забезпечують надання соціально-психологічної та інформаційно-консультативної допомоги педагогічним працівникам, які створюють умови для соціалізації цих студентів.

Соціальна значущість досліджуваної проблеми зумовлена необхідністю розв'язання низки *суперечностей*, які склались між:

- потребою в інтеграції у суспільство молоді з особливостями здоров'я, підвищенні рівня освіти, професіоналізації людей з обмеженими можливостями та недостатньою розробкою ефективних шляхів та механізмів включення інвалідизованої частки молоді студентського віку до соціуму, особливо на інституціональному рівні;

- детермінованою державним законодавством необхідністю поширення інклюзивної освіти та недостатнім рівнем можливостей системи вищої освіти з

її традиційною спрямованістю на надання диференційованих освітніх послуг студентам з нормальним рівнем здоров'я та студентам з особливими потребами;

- практичною потребою системи вищої освіти у створенні спільного навчально-виховного середовища для студентів з особливими потребами та здоровими однолітками і неготовністю до позитивного сприйняття студентами один одного, незважаючи на їхні психофізичні відмінності;

- потребою молодшої людини в духовному становленні та недостатнім орієнтуванням вищих навчальних закладів на соціальне виховання особистості студентів з інвалідністю;

- науково-практичною потребою у вдосконаленні освітнього процесу ВНЗ у зв'язку з новими інклюзивними тенденціями в освіті та недостатньою розробленістю теоретичних засад та технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ;

- необхідністю створення системи безперервної соціально-педагогічної підтримки студентів цієї категорії, у якій вищий навчальний заклад є важливою ланкою, та неготовністю закладів освіти, зокрема й вищої, громадських організацій та реабілітаційних установ до інтеграції зусиль у цьому напрямі.

Вирішення означених протиріч зумовлює виникнення **проблеми** обґрунтування теоретичних основ та розробки технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору.

Актуальність проблеми, її соціальна та практична значущість, недостатня теоретична розробленість, а також необхідність розв'язання суперечностей зумовили вибір теми дисертаційної роботи **„Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору”**.

**Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами.** Дисертацію виконано в межах двох науково-дослідницьких тем: як складову частину комплексної науково-дослідницької теми ДЗ „Луганський

національний університет імені Тараса Шевченка” „Зміст і технологія соціально-педагогічної діяльності з дітьми групи ризику” (державний реєстраційний номер 0107U000971) та комплексної наукової теми Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна” „Розробка системи соціально-педагогічної роботи з молоддю в освітньому просторі: ЗОШ – ВНЗ інклюзивної орієнтації” (державний реєстраційний номер 0109U004821).

Тему дисертації затверджено Радою з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 2 від 31.03.2009 р.).

**Об’єкт дослідження** – соціально-педагогічна робота зі студентською молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ.

**Предмет дослідження** – теоретичні засади та технології соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ.

**Мета дослідження** полягає в обґрунтуванні теоретичних засад, розробці та експериментальній перевірці технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ.

**Концепція дослідження.** Науково-теоретичні засади та мета роботи, складний інтегративний характер сутності поняття „соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ” зумовлюють обґрунтування концептуальних ідей дослідження на різних рівнях: *методологічному, теоретичному та технологічному.*

*Методологічний концепт* на загальнонауковому рівні відображає взаємозв’язок і взаємодію основоположних ідей інтеграційного та інклюзивного підходів у вивченні проблеми включення студентів з особливими потребами в освітній простір ВНЗ і містить такі положення:

- інклюзивну освіту розуміємо у контексті реалізації соціальної моделі суспільного ставлення до інвалідів як результат трансформації інтегрованої освіти у більш досконалу форму навчання;

- розвиток інклюзивної освіти передбачає процес постійного пошуку найбільш ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб у навчанні дітей та молоді з різними рівнями здоров'я, визначення перешкод та їх подолання шляхом розробки індивідуального плану розвитку та його реалізації на практиці і є складовою більш широкого поняття „соціальна інклюзія”, що на суб'єктному рівні означає включеність особистості в групу, залучення до діяльності та відчуття приналежності до колективу, що характеризує інклюзивну освіту як особистісно-діяльнісну категорію;

- інклюзивна освіта пов'язана з процесом інтеграції осіб з особливими потребами у соціальне та освітнє середовища, що визначається як нормалізація умов соціального життя і можливостей здобуття освіти відповідно до міжнародних та вітчизняних правових актів.

- методологічними засадами соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами у ВНЗ визначено сукупність таких підходів, як: антропологічний, ресурсний, аксіологічний, гуманістичний, компетентнісний, акмеологічний, системний, синергетичний, комплексний, особистісний, середовищний, діяльнісний; концепції розвитку і прав людини, сталого розвитку людини.

*Теоретичний концепт* містить визначення провідних понять дослідження, теоретичне обґрунтування сутності та змісту роботи зі студентами з обмеженими можливостями в умовах вищого навчального закладу й ґрунтується на таких ідеях:

- поняття „соціально-педагогічна діяльність” та „соціально-педагогічна робота” є досить близькими за змістом поняттями, але не тотожними: соціально-педагогічна робота є різновидом соціально-педагогічної діяльності, яка здійснюється в певній соціальній інституції та спрямована на точно визначений об'єкт впливу, тобто соціально-педагогічна робота фіксується на

рівні суб'єкт-об'єктної взаємодії;

- соціально-педагогічна робота зі студентською молоддю з особливими потребами визначається як різновид соціально-педагогічної діяльності, що за допомогою відповідних технологій здійснюється у ВНЗ певною освітньою структурою, фахівцями, волонтерами та спрямовується на створення сприятливих умов соціалізації молоді з особливими потребами;

- основними ознаками такої роботи є: *по-перше*, її головна мета – інтеграція студентів з інвалідністю у суспільство; *по-друге*, за своєю сутністю соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами є інтегративним видом діяльності, що містить у собі передусім педагогічний, соціальний та психологічний складники і включає: соціально-педагогічну діагностику, соціально-педагогічне проектування, соціально-педагогічну профілактику, соціально-педагогічну консультацію, соціально-педагогічну корекцію, соціально-педагогічну реабілітацію, соціально-культурну анімацію, соціально-педагогічне посередництво, соціально-педагогічний супровід; *по-третє*, результатом соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами виступає формування певного рівня соціальних якостей, самосвідомості, самовизначення і самовираження відповідно до можливостей молодої людини з особливими потребами та оточуючого середовища, що є якісним ступенем прояву соціальної сутності людини на індивідуальному рівні, здатністю творчо взаємодіяти з соціальним середовищем в інтересах суспільства і самої особистості, тобто загальною спрямованістю соціально-педагогічної роботи є створення оптимальних умов соціалізації людини.

*Технологічний концепт* передбачає розгляд педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти як послідовності операцій і процедур, що передбачає відбір та застосування відповідних засобів поступового вироблення особистістю здатності до соціальної взаємодії і рольового соціального функціонування в існуючій ситуації: внутрішній, що визначається фізичними можливостями організму та психосоціальними характеристиками студентів з різними вадами

здоров'я, і зовнішній, що визначається специфічними умовами інклюзивного освітнього простору.

Технологічний концепт складають дві провідні концептуальні ідеї: перша пов'язана із необхідністю орієнтування соціально-педагогічних технологій на розвиток інклюзивного освітнього простору ВНЗ як умови формування здатності молоді з особливими потребами до соціальної взаємодії із суб'єктами інклюзії, до адаптації та самореалізації в умовах ВНЗ; друга полягає у визнанні персоніфікованої соціально-педагогічної підтримки студента з особливими потребами пріоритетним напрямом соціально-педагогічної діяльності з цією категорією молоді в умовах інклюзивної освіти.

Крім того, при розробці педагогічних технологій враховано, що соціально-педагогічна робота зі студентами з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти пов'язана із підвищенням інклюзивної компетентності викладача вищої школи, яка розглядається як інтегративне особистісне утворення, що зумовлює здатність здійснювати освітні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи освітні потреби студентів, зокрема з обмеженими можливостями, забезпечувати їхню соціально-педагогічну адаптацію у навчально-виховному процесі, створювати всі умови для повноцінного розвитку та саморозвитку кожного студента в інклюзивному освітньому просторі ВНЗ.

Організаційно-технологічне забезпечення соціально-педагогічної роботи зі студентами з обмеженими можливостями в умовах вищого навчального закладу включає форми, методи та технології соціально-педагогічної роботи, що забезпечують створення та функціонування інклюзивного освітнього простору, а також включення студентів з особливими потребами до такого простору через соціально-середовищну реабілітацію, соціально-педагогічний патронаж, тьюторство.

Необхідним складником організації соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ є створення спеціального підрозділу – Центру соціальної інклюзії.

Результатом наукового пошуку теоретичних засад, розробки та впровадження педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з обмеженими можливостями в умовах вищого навчального закладу має стати сформованість в студентів знань і мотивації, необхідних для включення у середовище закладу освіти інклюзивного спрямування, оволодіння ними нормами та вимогами інклюзивного навчання, стійка мотивація на постійне підвищення знань про сутнісні характеристики інклюзивної освіти, основні закономірності взаємодії людини з особливими потребами та суспільства.

Відповідно до предмета, мети і концепцій сформульовано такі **завдання дослідження**:

1. Охарактеризувати проблему соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами у сучасній педагогічній науці.

2. На основі вивчення нормативно-правової бази щодо забезпечення навчання молоді з особливими потребами виявити сутність інтегрованого та інклюзивного підходу в освіті.

3. На підставі аналізу досвіду навчання молоді з інвалідністю в системі вищої освіти виявити основні проблеми становлення інклюзивної освіти студентської молоді у ВНЗ.

4. Дослідити інклюзивну освіту як сучасний соціально-педагогічний феномен.

5. Визначити поняття „інклюзивний освітній простір”, розкрити сутність та складові соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору.

6. Виокремити особливості інклюзивної компетентності викладачів як чинника розвитку соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами.

7. Змістовно розробити педагогічні технології соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору вищого навчального закладу.

8. Експериментально перевірити ефективність впровадження педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору вищого навчального закладу.

**Методологічну основу дослідження** складають: ідеї та концепції філософії, соціології, педагогіки, психології, соціальної педагогіки про формування особистості та інтеграцію людей з особливими потребами в соціум; ідеї філософських концепцій біоетики, прагматизму, ненасильства та ін. про соціально-педагогічну роботу; антропологічний, ресурсний, аксіологічний, гуманістичний, компетентнісний, акмеологічний, системний, синергетичний, комплексний, особистісний, середовищний, діяльнісний підходи; концепція розвитку і прав людини, сталого розвитку людини.

**Теоретичну основу дослідження** становлять положення наукових теорій і концепцій, висновків про сутність соціально-педагогічної роботи (Т. Алексєєнко, О. Безпалько, В. Бочарова, М. Галагузова, І. Зверєва, Л. Коваль, Г. Лактіонова, Л. Міщик, С. Пальчевський, А. Рижанова, С. Харченко); специфіку і зміст соціально-педагогічної роботи, соціального виховання та соціалізації молоді з інвалідністю (Л. Акатов, М. Айшервуд, О. Дікова-Фаворська, І. Іванова, А. Капська, А. Колупаєва, О. Рассказова, В. Тесленко, С. Харченко, О. Ярська-Смірнова); особливості розвитку особистості дітей та молоді з обмеженими функціональними можливостями в закладах освіти (Л. Валяєва, В. Бондар, О. Єкжанова, М. Живогляд, С. Литовченко, А. Мігалуш, О. Молчан, Б. Мороз, Ю. Найда, Н. Назарова, Г. Першко, Т. Сак, М. Сварнік, В. Синьов, Н. Софій, О. Таранченко, В. Ткачук, О. Чубар, А. Шевцов, В. Шорохова, Ю. Чернецька, І. Ярмошук); наукові положення про особливості інтеграції та інклюзії, практику інтегрованого та інклюзивного навчання молоді з особливими потребами в системі вищої освіти (Н. Васильєва, Л. Волошко, О. Дікова-Фаворська, Т. Добровольська, Д. Зайцев, А. Колупаєва, Н. Мірошніченко, О. Тарасова, О. Фудорова, В. Церклевич); основи середовищного підходу у визначенні сутності інклюзивного освітнього



простору (І. Актанов, Л. Проніна, А. Цимбалару, І. Чепуришкін, М. Якушкіна); сутність та складові соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти (М. Андреева, Ю. Богінська, О. Василенко, О. Клопота, Т. Макаренко, О. Рассказова, Т. Соловійова, В. Тесленко); особливості технологічного підходу в соціально-педагогічній діяльності та соціальній роботі (В. Беспалько, І. Бех, Р. Вайнола, І. Зайнишев, І. Зверева, Л. Кузнєцова, Л. Мардахасєв, Л. Нікітіна, А. Капська, С. Харченко, Є. Холостова, М. Шакурова).

Відповідно до поставлених завдань застосовано комплекс різноманітних педагогічних, психологічних та інших **методів дослідження**:

- *теоретичні*: аналіз, синтез, систематизація, порівняння, класифікація, узагальнення соціально-педагогічної, психологічної, педагогічної, соціологічної, юридичної літератури для з'ясування змісту базових понять дослідження, обґрунтування сутності та особливостей соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору, розробки педагогічних технологій цього процесу; контент-аналіз нормативно-правових документів для визначення змісту соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору вищого навчального закладу;

- *емпіричні*: діагностичні (інтерв'ю, анкетування, опитування), обсерваційні (включене й опосередковане спостереження) з метою вивчення реального стану соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору; моніторинг на всіх етапах експериментальної роботи для вивчення стану досліджуваної проблеми; педагогічний експеримент для перевірки ефективності розроблених технологій;

- *статистичні* (кількісна та якісна обробка даних) для визначення статистичної значущості отриманих у ході експерименту результатів.

**Експериментальна база дослідження.** Соціально-педагогічна робота експериментального характеру проводилася на базі вищих навчальних закладів, в яких навчаються студенти з особливими потребами, зокрема: ВНЗ „Відкритий

міжнародний університет розвитку людини „Україна” – базова структура (м. Київ), два його структурні підрозділи – Хмельницький інститут соціальних технологій (м. Хмельницький) та Білоцерківський інститут економіки та управління (м. Біла Церква), а також ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (м. Старобільськ).

Дослідження проводилося за участі 673 осіб, серед яких 527 студентів з особливими потребами, 53 студенти без вад здоров'я, 57 викладачів, які є основними суб'єктами здійснення соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ, та 36 батьків студентів з особливими потребами.

**Наукова новизна та теоретичне значення результатів дослідження** – у тому, що *вперше*:

*науково обґрунтовано* теоретичні засади соціально-педагогічної роботи з молоддю з обмеженими можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору, що полягають у:

- визначенні інклюзивної освіти у контексті реалізації соціальної моделі суспільного ставлення до інвалідів як складової соціальної інклюзії, результату нормалізації умов соціального життя, розширення можливостей здобуття освіти відповідно до міжнародних та вітчизняних правових актів, перетворення інтегрованої освіти у більш досконалу форму навчання;

- розумінні розвитку інклюзивної освіти як процесу постійного пошуку найбільш ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб у навчанні дітей та молоді з різними рівнями здоров'я;

- розкритті сутності соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю з особливими потребами як різновиду соціально-педагогічної діяльності, що за допомогою відповідних технологій здійснюється у ВНЗ певною освітньою структурою, фахівцями, волонтерами та спрямовується на створення сприятливих умов соціалізації молоді з особливими потребами з метою інтеграції студентів з інвалідністю у суспільство;

- визначенні інклюзивної компетентності викладачів як чинника розвитку соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами;

*концептуалізовано й змістовно розроблено педагогічні технології соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі ВНЗ, що поєднано у дві групи: технології забезпечення розвитку внутрішнього та зовнішнього інклюзивного освітнього середовища ВНЗ, спрямовані на реалізацію стратегій використання сильних сторін особистості, позбавлення від недоліків та запобігання загрозам, командного співробітництва, контекстного навчання, використання регіональних можливостей у створенні та підтримці функціонування інклюзивного освітнього простору, створення безбар'єрного середовища, а також технології формування соціально-психологічної готовності студентів з особливими потребами до активного і продуктивного функціонування в інклюзивному освітньому просторі, що забезпечують впровадження стратегій соціально-педагогічної підтримки процесу входження студента з інвалідністю в освітній простір ВНЗ, соціально-педагогічного патронажу студентів з особливими потребами, тьюторства;*

*удосконалено зміст соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами у ВНЗ, що поєднує два напрями технологізації: 1) розвиток інклюзивного освітнього простору ВНЗ, 2) формування соціально-педагогічної та соціально-психологічної готовності студентів з особливими потребами та членів їхніх родин до активного і продуктивного функціонування в інклюзивному освітньому просторі ВНЗ;*

*подальшого розвитку* набули наукові уявлення про інклюзивну освіту як сучасний соціально-педагогічний феномен; шляхи розвитку інклюзивної освіти в Україні, вдосконалення освітнього середовища ВНЗ, а також форми та методи соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ.

**Практичне значення** проведеного дослідження полягає у розробці та упровадженні у практику діяльності ВНЗ педагогічних технологій соціально-

педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ, зокрема: у розробці *технологій організації соціальних контактів і конструктивної співпраці суб'єктів інклюзії* через посередницьку діяльність спеціально створеного підрозділу для роботи зі студентами з особливими потребами (Центру соціальної інклюзії), *технологій взаємодії фахівців центру соціальної інклюзії* (технології вироблення спільного бачення стратегії діяльності, використання взаємодоповнюючих можливостей, форми дотримання взаємних зобов'язань і вираження довіри, методики підвищення діяльнісно зорієнтованої згуртованості, функціонально-рольової мобільності тощо), *методики проведення семінарів* для кураторів та викладачів з використанням практичних методів підготовки до роботи (методи „кейсів”, проблемних ситуацій, творчих завдань, вправ, „мозкового штурму” тощо) „Типи конфліктів та шляхи їх вирішення”, „Використання рольових ігор для налагодження порозуміння в групі”, „Соціальні ігри як засіб виховання дружнього колективу”, *технологій позиціонування історій успіху* в житті „особливого” студента в інклюзивному освітньому просторі; *форм мотивації та позитивного налаштування студентів* (зустрічей з людьми з інвалідністю, що досягли успіхів у професійній діяльності та житті; книжкових виставок та відкритих читань, присвячених питанням самореалізації людей з інвалідністю, клубу „інклюзивний кінотеатр”, тощо), *фандрайзенгових технологій*, покликаних забезпечити поширення специфічних послуг щодо покращення якості життя молоді з інвалідністю; *благодійницьких акцій* „Простягни руку допомоги”, „Вшанування Міжнародного дня людей з інвалідністю”, „Дорогою добра”, *технологій формування універсального дизайну*, з наданням простору ВНЗ більшої доступності та максимальної функціональності, *PR-технології*, *комп'ютерні інформаційні технології* для популяризації серед педагогічної громадськості програми розвитку інклюзивного освітнього середовища як компоненту стратегічного управління навчальним закладом, *технологій організації соціальних контактів і конструктивної співпраці суб'єктів інклюзії* через посередницьку діяльність (медіацію) тощо.

Основні положення та висновки проведеного дослідження становлять основу для розробки методичного забезпечення соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору вищих навчальних закладів України у вигляді монографії, посібників, методичних рекомендацій та матеріалів.

Результати дослідження можуть бути використані в процесі соціально-педагогічної та виховної роботи зі студентами з особливими потребами у вищих навчальних закладах різного рівня акредитації, підготовки кураторів, тьюторів та студентського активу, організації співпраці педагогічних колективів вишів з громадськими об'єднаннями різного рівня, у процесі підготовки та перепідготовки педагогічних працівників, соціальних педагогів, практичних психологів.

Результати дослідження **впроваджено** у навчально-виховний процес ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, м. Старобільськ (довідка про впровадження № 3546 від 30 листопада 2015 р.), ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”, м. Київ (довідка про впровадження № 3/Д від 02 жовтня 2015 р.), Хмельницький інститут соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна” (довідка про впровадження № 152 від 30 листопада 2015 р.) та Білоцерківський інститут економіки та управління ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна” (довідка про впровадження № 158/11 від 16 вересня 2015 р.); ДВНЗ „Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”, м. Івано-Франківськ (довідка про впровадження № 01-15/03-1714 від 23 жовтня 2015 р.); ПВНЗ „Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені Степана Дем'янчука”, м. Рівне (довідка про впровадження № 138 від 22 жовтня 2015 р.); ВНЗ „Академія рекреаційних технологій і права”, м. Луцьк (довідка про впровадження № 76/1 від 03 листопада 2015 р.).

**Особистий внесок у роботах, опублікованих у співавторстві, полягає** у виявленні особливостей соціально-педагогічної роботи інтегрованих ЗОШ

м. Хмельницького, визначенні компонентів професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти та виявленні напрямів розвитку освіти молоді з особливими потребами.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та результати дослідження висвітлено у виступах автора на науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних* – „Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери” (Хмельницький, 2011 – 2013), „Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів” (Київ, 2012 – 2013), „Aktualni vymozenosti vedy” (Прага, 2012), „Сучасні педагогічні технології і освітні системи XXI століття” (Кіровоград, 2012), „Педагогика и жизнь” (Воронеж, 2012), „Актуальные проблемы педагогической теории и практики” (Москва – Воронеж, 2013), „Комплексний супровід дітей з психофізичними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру” (Луганськ, 2014), „Соціальна робота як правозахисна професія” (Чернівці, 2015); *всеукраїнських* – „Соціально-педагогічна реабілітація в закладах освіти: проблеми та перспективи” (Хмельницький, 2009), „Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації” (Хмельницький, 2010), „Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери” (Хмельницький, 2010), „Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації” (Хмельницький, 2011 – 2013), „Десяті педагогічні читання пам’яті М. М. Дарманського: Розвиток системи освіти України в умовах євроінтеграційних процесів: здобутки і перспективи” (Хмельницький, 2015), „Соціальна педагогіка і соціальна робота: виклики сьогодення” (Тернопіль, 2015).

Отримані результати дисертаційної роботи обговорювалися впродовж 2010 – 2015 років і отримали позитивну оцінку на засіданнях кафедр соціальної педагогіки ДЗ „Луганського національного університету імені Тараса Шевченка” та кафедри соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій Університету „Україна”.

**Кандидатська дисертація** на тему „Соціально-педагогічні умови реабілітації студентів з особливими потребами” захищена 2006 року. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської не використовувались.

**Публікації.** Результати дослідження висвітлено в 47 працях, із них 44 одноосібних, зокрема: 1 монографія; 23 статті у наукових фахових виданнях України; 5 статей у періодичних зарубіжних виданнях; 2 навчальних посібники з грифом МОН України.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, чотирьох розділів, загальних висновків, 11 додатків на 81 сторінці, списку використаних джерел (482 найменування, із них 27 – іноземними мовами). Робота містить 17 таблиць і 9 рисунків. Загальний обсяг дисертації становить 570 сторінок, з них – 432 сторінки основного тексту.

## РОЗДІЛ 1.

### СТАН РОЗРОБЛЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДДЮ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

#### **1.1. Проблема соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами у сучасній педагогічній науці**

Соціально-економічні та політичні реформи в Україні прискорили запровадження нового виду професійної діяльності і створення мережі установ, які здійснюють роботу в соціальній сфері. Виокремлення цього виду діяльності, з одного боку, виступає обов'язковим компонентом гуманістичного відродження України, з іншого боку, зумовлено глибокими кризами в суспільстві (зростанням безробіття, професійною убогістю, духовним зuboжінням), що спричинили необхідність соціальної і духовної підтримки населення, а особливо це стосується осіб з особливими потребами (людей з різними фізичними та психічними обмеженнями).

Гуманістична спрямованість сучасного світу детермінує зростання значення соціальної інтеграції кожної людини незалежно від стану її здоров'я та можливостей здобуття освіти й професійного розвитку, актуалізує розвиток її соціальності – здатності до взаємодії з соціальним світом як умови повноцінного входження у суспільство. Особливо актуальним це питання є для молоді з особливими потребами, оскільки їхня особистість тільки продовжує своє формування і потребує підтримки та допомоги з боку спеціалістів. Діти та молодь з особливими потребами повинні бути забезпечені доступом до освіти, професійної підготовки, медичного обслуговування, відновлення здоров'я, до засобів відпочинку, залучатися до соціального життя, мати можливість розвиватися як особистість.

Усе це вимагає упровадження в практику соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю з особливими потребами моделі соціальної підтримки,



стрижнем якої має стати взаємодія осіб з особливими потребами з соціумом, а не відкидання чи ігнорування їх через проблеми здоров'я та розвитку. Обмежену дієздатність окремих молодих людей потрібно сприймати як наслідок звуження можливостей самореалізації інвалідів через створені соціальні умови. Дітей та молодь з обмеженими функціональними можливостями слід розглядати не як аномальну, а особливу групу людей. Щоб забезпечити все вищезазначене, необхідно забезпечити інтеграцію людей з особливими потребами в суспільство через створення для них умов максимально можливої самореалізації, а не шляхом пристосування інвалідів до норм та правил життя здорових людей. Суспільству варто адаптувати існуючі в ньому стандарти до потреб людей з особливими потребами для того, аби вони не почували себе заручниками обставин та обмеженої дієздатності [17].

Саме тому робота з дітьми та молоддю з особливими потребами є одним із важливих і пріоритетних напрямів соціальної педагогіки, в основі якої – правові основи соціального захисту та підтримки цієї категорії населення, система державних і недержавних закладів і установ, форми, методи соціально-педагогічної роботи, соціальні технології і технології соціально-педагогічної роботи, зміст і специфіка яких визначається рівнем обмеження життєдіяльності дітей та молоді, а також повноваженнями організацій соціальної сфери, рівнем кваліфікації працівників, досвідом роботи, фінансуванням, ресурсами тощо.

Основу правового захисту дітей та молоді з інвалідністю становлять міжнародні стандарти щодо забезпечення їхніх прав і гарантій соціального захисту, що відображені в документах Організації Об'єднаних Націй: Декларації прав дитини (1959 р.) [81], Декларації соціального прогресу та розвитку (1969 р.) [82], Декларації про права розумово відсталих осіб (1971 р.) [80], Декларації про права інвалідів (1975 р.) [79], Всесвітній програмі дій стосовно інвалідів (1981 р.) [57], Конвенції про права дитини (1989 р.) [163], Всесвітній декларації щодо забезпечення виживання, розвитку і захисту дітей (1990 р.) [56], Принципах захисту психічно хворих і покращання психіатричної

допомоги (1991 р.) [284], Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993 р.) [347] та інших документах.

Зміст названих міжнародних законодавчих документів підтверджує актуальність вирішення проблем людей з особливими потребами, серед яких є проблема соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами, що носить складний, інтегрований, багатоаспектний характер та потребує розгляду за різними напрямками досліджень, зокрема: філософським, соціологічним, соціально-психологічним, педагогічним та соціально-педагогічним.

Щоб розкрити завдання дослідження та обґрунтувати проблему соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами у сучасній педагогічній науці, ми виділяємо такі основні напрями аналізу досліджуваної проблеми:

- 1) наукові джерела, присвячені аналізу сучасних інтерпретацій сутності поняття соціально-педагогічної роботи;
- 2) роботи, що висвітлюють проблеми молоді з особливими потребами як об'єкта соціально-педагогічної роботи;
- 3) науково-методична література, присвячена особливостям освіти молоді з особливими потребами та соціально-педагогічної роботи у закладах освіти, де навчаються люди з інвалідністю.

Безумовно, кожен із визначених нами напрямів має свої аспекти, які ми будемо намагатись розкрити в ході аналітичної роботи.

Розпочинаючи аналіз *першого напрямку* наукових досліджень порушеної проблематики, що поєднує праці, присвячені вивченню сучасних інтерпретацій сутності поняття соціально-педагогічної роботи, хотілося б відзначити, що однією з основних характеристик кожної науки є наявність своєї понятійно-термінологічної бази, у соціальній педагогіці як самостійній галузі педагогічної науки зараз така база певною мірою вже створена. Сформований на сьогодні термінологічний апарат соціальної педагогіки дозволяє тією чи іншою мірою

відображати окремі елементи соціальних явищ і сам процес їх розвитку та змін, що в результаті сприяє поглибленню знань про ці явища.

Постійні соціально-економічні зміни, що відбуваються в останні десятиліття у нашій країні, сприяють виникненню та розвитку нових соціальних явищ і форм соціально-педагогічної діяльності, що зумовлює подальше вироблення понятійної бази, виникнення нових теорій та концепцій соціальної педагогіки.

Однак невирішеним питанням сучасної соціальної педагогіки є нечітке, а інколи подвійне трактування деяких традиційних для цієї науки термінів, що ускладнює процес вивчення нових соціальних явищ і понять. Одним з таких понять, якому іноді дається суперечливе трактування, є поняття „соціально-педагогічна робота”, саме тому, на думку багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених (М. Галагузова [63], І. Зверєва [119], А. Капська [339], В. Нікітін [335], Л. Нікітіна [239], С. Харченко [374], Л. Штефан [448] та ін.), необхідним є уніфікація схожих термінів для уникнення у подальшому науковому пошуку подвійного трактування.

Відповідно до першого напрямку нашого дослідження – вивчення сучасних інтерпретацій сутності поняття соціально-педагогічної роботи –аналізуючи загальний контекст наукової соціально-педагогічної проблематики, важливо встановити різницю між термінами „соціально-педагогічна робота”, „соціальна робота” та „соціально-педагогічна діяльність”, оскільки ці поняття є близькими за змістом та в різних джерелах вживаються як синонімічні.

Зважаючи на це, у межах нашого дослідження необхідно обґрунтовано порівняти терміни „соціально-педагогічна робота” та „соціальна робота”, де спільним є поняття „робота”, що вказує на певну цілеспрямовану активність у конкретній сфері діяльності (соціальной, соціально-педагогічній).

Підходячи до аналізу специфіки цих термінів концептуально, відзначимо, що у сучасних наукових дослідженнях зазвичай розглядають відмінності та спільні риси між двома системами наукових знань: соціальною педагогікою та соціальною роботою. За радянських часів соціальна педагогіка як сфера

професійної діяльності і самостійна сфера знання почала формуватися паралельно із соціальною роботою, яку було запроваджено в Україні як самостійний інститут на початку 90-х років ХХ століття. На відміну від деяких зарубіжних держав, де соціальна педагогіка або зовсім не виділяється із соціальної роботи, або розглядається як її складова, для України, як і для багатьох розвинутих західних країн є характерним відокремлений розвиток цих двох взаємопов'язаних професійних сфер.

Однак досі існує багато протиріч стосовно самого предмета соціальної педагогіки, так деякі науковці вважають соціальну педагогіку [64, с. 98]:

- одним з напрямів соціальної роботи (І. Зимня);
- теоретичною базою професії „соціальна робота” (В. Бочарова, Б. Вульффов, Г. Філонов);
- частиною педагогіки, яка фокусує свою увагу на питаннях соціального виховання (А. Мудрик, Ю. Василькова, М. Плоткін, В. Семенов);
- міждисциплінарною наукою, яка інтегрує педагогіку та теорію соціальної роботи (Є. Смірнова, В. Ярська);
- міждисциплінарною наукою, яка формується на базі інтеграційної взаємодії педагогіки та соціології (С. Гіль, М. Галагузова, Г. Штінова).

Такі відомі вчені, як Д. Малков [197], Л. Міщик [214], А. Мудрик [224], Л. Нікітіна [239], А. Рижанова [289], С. Харченко [374], Л. Штефан [448], вважають, що соціальна педагогіка вступає, перш за все, у міждисциплінарні взаємозв'язки з соціологією освіти, соціологією виховання, педагогічною і соціальною психологією, культурологією.

В. Нікітін предметом соціальної педагогіки визначає педагогічні аспекти соціального становлення та розвитку особистості, набуття нею соціального статусу, соціального функціонування, а також процес підтримки досягнутих та відновлення втрачених соціальних характеристик [334]. Ми погоджуємося з думкою науковця, оскільки вона „...дає можливість виокремити в якості базових понять теорії соціальної педагогіки такі дефініції як соціалізація,

соціальне виховання, соціальне середовище, адаптація, розвиток, корекція, соціальна профілактика, реабілітація, самореалізація, соціальний супровід” [16].

У центрі уваги теорії соціальної роботи є соціальний захист і досягнення змін (соціальних та особистісних), які є умовою сприяння вирішенню проблем окремої людини, соціальної групи чи суспільства загалом, у теорії соціальної педагогіки акцент зосереджується на розвитку та становленні особистості як суб’єкта соціального життя.

Таким чином відзначимо, що „соціально-педагогічна робота” та „соціальна робота” є взаємопов’язаними, але не тотожними поняттями. Їх єднують категорії „захист”, „допомога”, „підтримка”, „супровід”, „підключення”, проте, ці процеси здійснюються різними засобами – соціальними або соціально-педагогічними й мають різний результат. Специфічною для соціально-педагогічної роботи є спрямованість на соціальне виховання, створення у соціальному середовищі умов для адаптації, розвитку, корекції, профілактики, реабілітації, самореалізації.

Оскільки глибокий теоретичний аналіз сутності дефініції „соціальна робота” не є предметом нашого наукового дослідження, звернемося до порівняльного аналізу термінів „соціально-педагогічна робота” та „соціально-педагогічна діяльність”. Оскільки за змістовним наповненням поняття „соціально-педагогічна робота” та „соціально-педагогічна діяльність” є досить близькими, вважаємо за необхідне проаналізувати різні підходи до трактування змісту останнього поняття.

Ключовою характеристикою поняття „соціально-педагогічна діяльність” є діяльність, тому вважаємо за доцільне детальніше зупинитися на трактуванні цього поняття з позицій філософії, соціології та психології.

Із філософської точки зору діяльність означає специфічну форму суспільно-історичного життя людей, яка полягає у цілеспрямованому перетворенні ними навколишньої дійсності [244, с. 135]. Діяльність охоплює матеріальні та інтелектуальні операції, зовнішні та внутрішні процеси,

діяльністю є робота думки та робота рук, процес пізнання і людська поведінка [139].

У соціології термін „діяльність” визначається як інструмент вивчення суспільного життя в цілому, окремих його форм, тому розглядається як інформаційно спрямована активність живих систем, що забезпечують їх самопідтримку [70, с. 124].

У психології термін „діяльність” визначається як активна взаємодія суб’єкта з оточуючою дійсністю, під час якої він цілеспрямовано впливає на об’єкт з метою задоволення певних потреб; „людська діяльність може бути охарактеризована як єдність тих цілей, на які вона спрямована, та мотивів, з яких вона виходить” [2, с. 41].

У науковій літературі існують різноманітні підходи до класифікації форм та типів діяльності. За способом виконання виокремлюється фізична та розумова, теоретична і практична діяльність, у залежності від масштабів розрізняють суспільну, колективну та індивідуальну діяльність, а за сферою прояву – економічну, політичну, правову та соціальну діяльність [17].

Відзначимо, що спільним для понять „соціально-педагогічна робота” та „соціально-педагогічна діяльність” є саме соціально-педагогічна складова, тому в процесі висвітлення стану розробленості проблеми нашого дослідження необхідно коротко зупинитися на розгляді наукових позицій вчених щодо сутності та ознаках соціально-педагогічного.

У соціально-педагогічній діяльності існує дві складові: педагогічна та соціальна. Педагогічну складову вчені розглядають як різновид професійної діяльності, спрямованої на передачу соціокультурного досвіду засобами навчання та виховання, створення умов для особистісного зростання людини [63; 336, с. 45]; як особливий вид суспільно корисної діяльності, свідомо спрямованої на підготовку підростаючого покоління до самостійного функціонування відповідно до економічних, політичних, моральних та естетичних цілей [187, с. 28; 323, с. 77]; як особливий вид соціальної діяльності, що передбачає наслідування накопичених людством культури і досвіду,

створення умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві [17, с. 30 – 31].

Соціальна складова соціально-педагогічної діяльності, на думку О. Караман, визначає соціальну мету, соціальне замовлення на певну модель сучасної особистості, а педагогічна складова лежить в основі створення умов для успішного розвитку особистості відповідно до цієї моделі, підготовки її до самостійного життя в суспільстві, творчого перетворення суспільства з метою прогресивного розвитку матеріальної та духовної культури. Дослідниця формулює визначення соціально-педагогічної діяльності як „вид професійної діяльності, що полягає в забезпеченні освітньо-виховними засобами цілеспрямованої соціалізації, створенні сприятливих умов для всебічного розвитку, саморозвитку та самореалізації особистості” [144, с. 139 – 141].

У межах нашого дисертаційного дослідження поняття „діяльність” пов’язуємо з соціальною діяльністю, оскільки науковці розглядають її як сукупність соціально-значимих дій у різних сферах та на різних рівнях організації суспільства з метою задоволення потреб життєзабезпечення та діяльнісного існування особистості. Зміст і структуру соціальної діяльності визначають соціальним замовленням, соціальними проблемами, соціокультурними особливостями середовища, що знаходить відображення в соціальній політиці [17; 18; 31; 70; 337; 373].

Метою соціальної діяльності насамперед є оптимізація шляхів реалізації суб’єктної ролі людей у всіх сферах життя суспільства в процесі сумісного задоволення потреб щодо підтримки життєзабезпечення та діяльнісного існування особистості [106, с. 25].

Відома українська дослідниця у галузі соціальної педагогіки А. Капська зазначає, що „соціально-педагогічна діяльність полягає у наданні допомоги людині, сім’ї, групі осіб, котрі попадають у складну ситуацію, шляхом матеріально-фінансової, морально-правової, психолого-педагогічної підтримки. Вона є засобом реалізації соціальної політики”. Отже, мету соціально-педагогічної діяльності дослідниця визначає у допомозі людям успішно

вирішувати їхні проблеми. Засоби досягнення цієї цілі – вивільнення та розвиток ресурсів людини, її соціального оточення, здійснення необхідних соціальних змін [339, с. 15 – 18].

Інший український науковець Т. Алексеєнко також вважає головним у соціально-педагогічній діяльності допомогу особистості. На її думку, таку діяльність можна визначити „як 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 дорослого, так і дитини; задоволенні потреб і забезпеченні прав особистості; попередженні негативних явищ у сім'ї, школі, іншому найближчому соціальному оточенні” [7].

Відома російська вчена М. Галагузова зазначає, що основною відмінністю соціально-педагогічної діяльності від педагогічної є те, що потреба в ній з'являється тоді, коли в індивіда, особистості, групи виникає проблемна ситуація. Педагогічна діяльність має нормативно-програмний характер, а соціально-педагогічна завжди є „адресною”, спрямованою на конкретну дитину та вирішення її індивідуальних проблем шляхом вивчення особистості дитини та оточення, пошуку засобів, які допоможуть дитині вирішити її проблему. Педагогічна діяльність має неперервний характер, а соціально-педагогічна – локальний, обмежений тим часовим проміжком, у період якого вирішується проблема [63, с. 183]. Якщо взяти за основу те, що діяльність передусім має процесуальний характер, ми вважаємо за доцільне розглядати допомогу особистості у складній життєвій ситуації як один з різновидів соціально-педагогічної діяльності, яка здійснюється у формі соціального обслуговування, тобто соціальної допомоги чи соціальних послуг.

Заслуговує на увагу науковий підхід В. Нікітіна, який вказує на безпосередній зв'язок соціально-педагогічної діяльності з процесом соціалізації особистості. Як стверджує вчений, „соціально-педагогічна діяльність полягає в



забезпеченні освітньо-виховними засобами спрямованої соціалізації особистості, у передачі індивіду (та освоєнні ним) соціального досвіду людства, набутті чи відновленні соціальної орієнтації, соціального функціонування” [335, с. 35].

На думку відомої української дослідниці О. Безпалько, мета соціально-педагогічної діяльності полягає у створенні сприятливих соціокультурних умов соціалізації особистості та визначається соціальною політикою держави і конкретизується низкою завдань [17].

Зараз серед пріоритетних завдань соціально-педагогічної діяльності можна виокремити:

- зміцнення та активізацію адаптаційного потенціалу особистості;
- збереження та покращення фізичного, психічного та соціального здоров'я особистості;
- створення сприятливих умов у мікросоціумі для розвитку здібностей та самореалізації особистості;
- надання соціальної, психологічної, педагогічної підтримки та допомоги особистості;
- попередження та локалізацію негативних впливів на особистість факторів соціального середовища [17].

Провідні фахівці у сфері соціальної педагогіки виділяють наступні компоненти соціально-педагогічної діяльності:

- суб'єкт соціально-педагогічної діяльності (органи влади, соціальні інститути, державні і недержавні організації, фізичні особи, що забезпечують умови для успішної соціалізації особистості);
- об'єкт впливу (особи чи соціальні групи, які потребують підтримки та допомоги у процесі соціалізації на різних вікових етапах);
- мета соціально-педагогічної діяльності (утворення сприятливих умов соціалізації особистості);
- завдання для досягнення поставленої мети;

- принципи, що лежать в основі соціально-педагогічної діяльності: соціально-політичні – права людини, державний підхід до організації діяльності, зв'язок з конкретними умовами життєдіяльності особистості чи соціальної групи; психолого-педагогічні – сприяння самореалізації особистості в усіх сферах життєдіяльності, диференційованого та індивідуального підходу, цілеспрямованості, системності; організаційні – компетентності, інтеграції, контролю та перевірки виконання; специфічні – гуманізму, демократизму, незалежності, клієнтоцентризму, опори на потенційні можливості людини, конфіденційності, толерантності, максимізації соціальних ресурсів;

- сфери соціально-педагогічної діяльності (загальноосвітні заклади, спеціальні навчально-виховні заклади, спеціалізовані та реабілітаційні заклади центрів СССДМ тощо);

- функції соціально-педагогічної діяльності (комунікативна, організаторська, діагностична, прогностична, охоронно-захисна, попереджувально-профілактична, соціально-терапевтична корекційно-реабілітаційна та ін.);

- напрями соціально-педагогічної діяльності (профілактика, адаптація, корекція, реабілітація, ресоціалізація, супровід, патронаж, обслуговування тощо);

- форми, технології та методи соціально-педагогічної діяльності;

- етапи соціально-педагогічної діяльності (діагностичний, моделювання та проектування, процесуальний, результативний) [15; 119; 142].

Наведений комплекс взаємопов'язаних компонентів складає структуру системи соціально-педагогічної діяльності, яка, на думку більшості фахівців, може змінюватись, удосконалюватись, набувати специфічності й конкретизації відповідно до обраних суб'єктів і об'єктів діяльності.

Оскільки вихідним компонентом соціально-педагогічної діяльності є об'єкт, який визначає цілі, завдання та спеціальні програми, зорієнтовані на нього, в реальній практиці конкретна соціально-педагогічна діяльність може мати адаптаційне, профілактичне і реабілітаційне значення. Водночас

враховують, що соціально-педагогічна діяльність як система надання допомоги людині, сім'ї, групі осіб, котрі потрапляють у складну ситуацію у матеріально-фінансовій, морально-правовій, психолого-педагогічній сферах, залежить від реальних можливостей суспільства і держави у галузях захисту, підтримки та допомоги людині [340, с. 7 – 57].

О. Безпалько, базуючись на теоретичних підходах В. Бочарової, І. Зверєвої, А. Капської, В. Нікітіна та ін., визначила, що соціально-педагогічною можна вважати діяльність, спрямовану на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб чи відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини [17]. Ми повністю погоджуємося з думкою дослідниці, та беремо вказане вище поняття за основне в нашому науковому дослідженні.

Як ми вже зазначали, разом з поняттям „соціально-педагогічна діяльність” науковцями широко використовується поняття „соціально-педагогічна робота”. Безумовно, ці поняття є досить близькими за змістом й часто застосовуються як синонімічні, проте, на нашу думку, вони не є тотожними, оскільки родові поняття „діяльність” та „робота” не можуть тлумачитись в одному і тому ж значенні.

Вважаємо, що перш ніж визначати сутність поняття „соціально-педагогічна робота”, необхідно з'ясувати змістовні характеристики слова „робота”.

У „Академічному тлумачному словнику української мови” поняття „робота” визначається як та чи інша діяльність щодо створення, виготовлення, обробки чого-небудь; місце, де відбувається така діяльність; те, що підлягає виконанню, здійсненню; коло занять, обов'язків, те, чим зайнятий хто-небудь; праця, заняття, служба на підприємстві, в установі [43, с. 1037].

Як стверджують дослідники, поняття „діяльність” – це фундаментальне філософське поняття, яке є родовим щодо конкретних видів діяльності, тобто праці, роботи [87, с. 196].

Таким чином, базуючись на етимології слова „робота” та теоретичних підходах вчених, можна зробити висновок, що робота – це різновид діяльності, яка відрізняється доцільністю та спеціалізацією [286, с. 24].

С. Пальчевський вважає, що соціально-педагогічна робота є ключовим терміном соціальної педагогіки і полягає в забезпеченні цілеспрямованої організації діяльності особистості, передачі індивіду соціального досвіду людства, набуття чи відновлення соціальної орієнтації, соціального функціонування [249].

О. Безпалько, досліджуючи вищезначене питання у своїй дисертаційній роботі „Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в територіальній громаді”, зробила висновок, що поняття „соціально-педагогічна робота” можна визначати як різновид соціально-педагогічної діяльності, що здійснюється в певній соціальній інституції та яка спрямована на точно визначений об’єкт впливу [17].

Використовуючи науково-термінологічну лексику, доцільно говорити про соціально-педагогічну діяльність спеціаліста, школи, соціальної служби тощо. Відповідно до того, на кого спрямована діяльність, необхідно врахувати соціально-педагогічну роботу з різними категоріями дітей та молоді чи окремими соціальними групами, місця, де вона проводиться, –соціально-педагогічну роботу в навчальному закладі, реабілітаційному центрі, громаді тощо. Про соціально-педагогічну роботу мова йде також у тому випадку, коли фахівець працює з конкретною особистістю чи соціальною групою на рівні суб’єкт-суб’єктної взаємодії [16; 63, с. 168 – 184; 143; 258, с. 16 – 23]. Саме в такому розумінні в подальшому ми розглядатимемо термін „соціально-педагогічна робота” у нашому дослідженні.

Отже, завершуючи аналіз наукових праць першого напрямку, можна зробити висновок, що поняття „соціально-педагогічна діяльність” та „соціально-педагогічна” робота є досить близькими за змістом, але не є тотожними, соціально-педагогічна робота є різновидом соціально-педагогічної діяльності, що здійснюється в певній соціальній інституції та яка спрямована на

точно визначений об'єкт впливу. У межах нашого наукового пошуку доцільно говорити саме про соціально-педагогічну роботу, оскільки об'єкт впливу є точно визначеним – це молодь з особливими потребами.

*Другим напрямом* аналізу наукових праць, що мають безпосередньо стосуватися проблеми соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами, є наукові дослідження, присвячені дослідженню молоді з особливими потребами як об'єкта соціально-педагогічної роботи.

Перш ніж перейти до аналізу ідей вчених, праці яких ми об'єднали у другий проблемний напрям, вважаємо за доцільне уточнити такі поняття як „молодь з особливими потребами”, адже термін „соціально-педагогічна робота” був розглянутий нами в межах першого напрямку дослідження.

У Законі України „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” визначено, що „молодь – це громадяни України віком від 14 до 35 років” [115].

У словнику з соціальної педагогіки Л. Мардахаєва зазначається, що „молодь” – це „...велика суспільна група, яка має специфічні соціальні та психологічні риси, наявність яких визначається як віковими особливостями молодих людей, так і тим, що їх соціально-економічне та суспільно-політичне становище, їх духовний світ перебуває у становленні, формуванні” [323, с. 33]. Вважаємо, що це визначення більш точно відображає змістовну сутність терміна „молодь”.

З огляду на те, що в практиці міжнародного спілкування не уживається термін „інвалід” стосовно людини як такої, що принижує її гідність, використовується поняття „особи з функціональними обмеженнями”. Його обрано з кількох варіантів вільного перекладу з англійського словосполучення „people with disabilities” – „людина з функціональними обмеженнями”, „людина з особливими потребами”, „людина з неспроможністю” тощо [374, с. 252]. Це стосується і молоді, тому у своєму дослідженні замість терміна „молодь з інвалідністю” ми вживаємо термін „молодь з особливими потребами”.

Поняття „молодь з особливими потребами” охоплює категорію осіб, життєдіяльність яких характеризується будь-якими обмеженнями або відсутністю здатності здійснювати діяльність способом або в рамках, що вважаються нормальними для людини певного віку [141, с. 115]. Це поняття характеризується непомірністю або недостатністю в порівнянні зі звичайним в поведінці або діяльності, може бути тимчасовим або постійним, а також прогресуючим і регресивним.

Таким чином, категорію „молодь з особливими потребами” ми розуміємо як групу осіб з фізичними обмеженнями, віком від 14 до 35 років, яка має специфічні соціальні та психологічні риси, наявність яких визначається як віковими особливостями, так і тим, що їх соціально-економічне та суспільно-політичне становище, їх духовний світ перебуває у становленні, формуванні.

Аналізуючи погляди вчених (Л. Акатов [4], М. Айшервуд [3], О. Безпалько [13], Ю. Богінська [23], О. Дікова-Фаворська [91], І. Іванова [131], А. Капська [340], А. Колупаєва [104], О. Рассказова [280], С. Харченко [373] та ін.), підкреслимо, що зазначена категорія осіб має специфічні соціальні та педагогічні потреби. Дослідивши питання організації соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю з особливими потребами А. Капська стверджує, що соціально-педагогічна робота з людьми з особливими потребами, зокрема з молоддю, має забезпечувати гармонізацію та гуманізацію відносин особистості і суспільства через педагогізацію середовища людини і надання їй соціальних послуг. А головною метою соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами є їхня інтеграція у суспільство [344].

Вчені відзначають, що базовими етичними принципами соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю, відповідно до її потреб, мають бути: співчуття, милосердне позитивне ставлення до кожної особистості, повага і прийняття її такою, яка вона є; вирівнювання можливостей у різних сферах життя; свобода вибору видів соціально-педагогічної допомоги. Головними завданнями соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами проголошують: адаптацію та реадаптацію, соціалізацію особистості молоді з

особливими потребами; задоволення особливих і соціальних потреб молоді з особливими потребами; педагогізацію життєвого простору молоді з особливими потребами; нормалізацію життя родини, в якій живе молода людина з особливими потребами [64].

О. Безпалько [16, с. 9 – 13] серед основних функцій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами зазначає:

- комунікативну – налагодження соціальним педагогом взаємодії, контактування і спілкування особистості з соціальною групою, державними і недержавними організаціями, які є клієнтами, волонтерами, спонсорами та партнерами соціального педагога;

- організаційну – структурування, планування, розподіл видів професійної діяльності та координації роботи з різними соціальними інститутами та представниками споріднених професій;

- прогностичну – передбачення результатів різних аспектів соціально-педагогічної роботи, вибір технологій, що зможуть забезпечити максимальну результативність за оптимальних витрат зусиль та часу;

- охоронно-захисну – відстоювання прав та інтересів дітей і молоді на основі державних та міжнародних документів;

- діагностичну – виявлення окремих соціальних аномалій у мікросоціумі, конкретизація проблем клієнта і певної групи для адекватного вирішення соціально-педагогічних завдань;

- попереджувально-профілактичну – виявлення, запобігання та обмеження асоціальних явищ, причин соціальної дезадаптації серед різних соціальних груп, окремих осіб, формування соціально-позитивної спрямованості особистості;

- корекційно-реабілітаційну – робота над змінами та вдосконаленням особистісних якостей клієнта, особливостей життєдіяльності та створення умов для розвитку потенційних можливостей дітей і молоді;

- соціально-терапевтичну – подолання кризових ситуацій та проблем клієнта на основі самоусвідомленого ставлення до себе та оточення.

У змісті соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю з особливими потребами А. Богданова [20] виокремлює:

- вивчення соціально-психологічного стану молоді з обмеженою дієздатністю;
- проведення соціально-педагогічних досліджень особливостей соціалізації молоді з різними типами захворювань;
- побутова реабілітація молоді з особливими потребами (навчання елементам самообслуговування та нормам елементарної поведінки в різних мікросоціумах);
- проведення психологічного консультування осіб цієї категорії з особистісних проблем;
- здійснення психолого-педагогічної корекції роботи;
- організація консультпунктів для родичів молодих інвалідів з юридичних, правових, психолого-педагогічних питань;
- розвиток потенційних творчих можливостей молоді з особливими потребами;
- формування якостей особистісної самодіяльності засобами спеціально розроблених психотренінгів та психотренуючих ігор;
- організація культурно-дозвільної діяльності молоді з особливими потребами через проектування та впровадження різноманітних програм та форм роботи соціальних служб;
- здійснення профорієнтаційної роботи серед молодих інвалідів;
- вихід з конкретними пропозиціями щодо поліпшення життя молоді з вадами здоров'я у суспільстві;
- координація роботи з різними соціальними інститутами, що опікуються проблемами молоді з особливими потребами у суспільстві.

На думку дослідників [340], часто у структурі соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами на перший план виходить соціальний компонент. Тому цілком природним є задоволення потреб молоді з особливими потребами шляхом надання соціальних послуг, які є системою



соціальних дій, які спрямовані на задоволення потреб людини. У вузькому сенсі слова – це система соціальних зручностей, що надаються особистості. Зміст соціальних послуг становлять: інформаційно-консультаційна допомога із правових питань, соціально-психологічне консультування, допомога у догляді та нагляді за дитиною, забезпечення ліками і продуктами харчування, організація життєдіяльності і дозвілля особистості. Соціальні послуги здійснюються шляхом індивідуальної роботи.

Загальний процес соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами поділяється на 4 етапи:

1. Дослідницький: виявлення особливих і соціальних потреб молоді з особливими потребами.
2. Планування системи соціально-педагогічних впливів.
3. Організація соціально-педагогічної допомоги.
4. Оцінка результатів діяльності [344].

Результатом соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами, як стверджують провідні фахівці з проблем соціальної педагогіки, має бути формування певного рівня соціальних якостей, самосвідомості, самовизначення і самовираження відповідно до можливостей молодшої людини з особливими потребами та оточуючого середовища, що є якісним ступенем прояву соціальної сутності людини на індивідуальному рівні, здатністю творчо взаємодіяти з соціальним середовищем в інтересах суспільства і самої особистості, тобто загальною метою соціально-педагогічної роботи є створення оптимальних умов соціалізації людини [16, с. 47 – 80; 17, с. 38 – 43; 119, с. 39 – 45; 290; 339, с. 39 – 45; 341, с. 48 – 57; 334, с. 48 – 56].

За своєю сутністю соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами є інтегративним видом діяльності, що містить у собі передусім педагогічний, соціальний та психологічний складники: соціально-педагогічну діагностику, соціально-педагогічне проектування, соціально-педагогічну профілактику, соціально-педагогічну консультацію, соціально-педагогічну

корекцію, соціально-педагогічну реабілітацію, соціально-культурну анімацію, соціально-педагогічне посередництво, соціально-педагогічний супровід тощо.

Така система напрямів має відкритий характер, володіє механізмами збагачення і відповідає соціально-педагогічним функціям соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами [16, с. 50; 17, с. 40; 106, с. 197].

У цілому ж, відзначимо, що особливості соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами у системі освіти визначаються порушеннями функцій організму, умовами соціального середовища та відхиленнями соціально-психологічних характеристик, викликаних вадами здоров'я.

Основним видом діяльності молоді з особливими потребами, відповідно до вікових завдань, є навчальна діяльність (отримання професійної освіти), саме тому *третьою напрямом* нашого дослідження проблеми соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами у сучасній педагогічній науці присвячений висвітленню особливостей освіти молоді з особливими потребами та соціально-педагогічної роботи у закладах освіти, де навчаються люди з інвалідністю.

Відзначимо, що деякий час питання інтеграції осіб із вадами здоров'я в суспільство в русі медичної моделі інвалідності (А. Андрух, О. Вержиховська, Р. Волинець, Н. Воловик, С. Григор'єв, Л. Гусякова, І. Журавльова, І. Каткова, О. Кириленко, В. Кузнецов, В. Огнев, М. Міщенко, О. Міщенко, С. Саричева, О. Селезньова, О. Хаустова, О. Чабан та ін.).

Після ратифікації міжнародних угод щодо дотримання прав і свобод інвалідів важливим механізмом розвитку соціально-педагогічного забезпечення незалежного суспільного життя став перехід від філософії поблажливості стосовно цього контингенту до надання їм можливості контролювати власне життя. Відбулися зміни у системі навчання та виховання дітей і молоді з особливими потребами з переважним спрямуванням зусиль на подолання дискримінації, відповідне облаштування навчальних приміщень, забезпечення

технічними засобами навчання, надання консультативної допомоги, психологічної, медичної та соціальної підтримки [353].

Наукові розробки вчених (О. Асмолов, Т. Гребенюк, О. Дікова-Фаворська, Т. Комар, Є. Клопота, Т. Лазоренко, О. Молчан, Л. Погрібна, І. Расюк, М. Семаго, Е. Тиха, О. Усанова, О. Хорошайло та ін.) продовжилися у русі соціальної моделі інвалідності.

Наголосимо, що у межах соціальної моделі допомога молоді з обмеженими функціональними можливостями передбачає: розширення сфери їх соціальних контактів; створення умов для довільного переміщення; забезпечення різних видів консультування; навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх школах; допомогу в професійному самовизначенні та працевлаштуванні; розвиток потенційних можливостей інвалідів; створення мережі громадських організацій, які здійснюють різні види соціальної реабілітації та захищають інтереси інвалідів у суспільстві; залучення волонтерів до роботи з дітьми та молоддю з обмеженими функціональними можливостями [17].

Актуалізації набули дослідження методологічних засад навчання, виховання, розвитку й дидактичної корекції функціонального стану дітей і молоді з обмеженням життєдіяльності, соціального виховання осіб з інвалідністю у сфері освіти (М. Андрєєва, Ю. Богінська, Ю. Вихляєв, І. Ляхова, А. Колупаєва, Л. Куненко, О. Рассказова, А. Шевцов, Д. Шульженко та ін.).

Посилаючись на дослідників, наголосимо, що цілеспрямований процес передачі суспільством соціального досвіду з урахуванням особливостей і потреб молоді з особливими потребами за їхньої активної участі, а також забезпечення адекватних для цього умов є необхідними умовами інтеграції вказаної категорії молоді у суспільство. Це сприятиме, як показує досвід, залученню інвалідів до всіх соціальних систем, структур, соціумів і зв'язків, призначених для здорових дітей та молоді, активній участі в основних напрямках діяльності життя суспільства відповідно до віку та статі, що підготує їх до

повноцінного життя, найбільш повної самореалізації та розкриття себе як особистості [212, с. 67].

Ми поділяємо думку О. Безпалько [17], І. Іванової [132]; А. Капської [344], О. Ярської-Смірної [453], які стверджують, що ефективна інтеграція дітей та молоді в суспільство можлива за умови створення інноваційного освітньо-реабілітаційного, корекційно-розвиваючого середовища, яке системно поєднує в собі медичні, психологічні, педагогічні та соціальні аспекти, сприяє саморегуляції поведінки, самореабілітації, розвитку та саморозвитку особистості.

Так, О. Молчан стверджує, що для підготовки дітей і молоді з особливими потребами до життя, як повноправних громадян суспільства, необхідними є такі компоненти соціально-педагогічної діяльності, як організація взаємодії установ масової і спеціальної освіти, інноваційні змістовні технології соціальної адаптації, соціально-психологічний супровід та підготовка до самостійного життя з наданням провідної ролі концепції „культурного плюралізму” [222].

С. Пальчевський до компонентів соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в закладах освіти відносить необхідність застосування реабілітації, відновлювального лікування та оздоровлення. Автор зазначає, що важливим є надання можливості молоді з особливими потребами проявити творчий потенціал, що означає задіяти могутній стимул для їх саморозвитку. Тому педагогічні працівники повинні використовувати будь-яку можливість для фіксації успіхів молоді з особливими потребами, проявляти готовність до співпраці з ними, враховуючи можливості розвитку творчих задатків [249, с. 352 – 425].

О. Єкжанова пропонує виділяти такі головні компоненти соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в закладах освіти, як: формування індивідуальності, її соціалізацію з урахуванням можливостей та індивідуальних потреб. Науковець стверджує, що для цього необхідна розробка нових ефективних технологій психолого-педагогічної підтримки із залученням

до цієї діяльності батьків, громадських організацій і фондів, створення надійного підґрунтя для широкого впровадження інклюзивного навчання [96, с. 29].

Одним із ключових складових соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами, як зауважує А. Мігалуш, є психологічний супровід отримання ними освіти. До компонентів психологічного супроводу вчений відносить [216, с. 15]:

- визначення психологічної готовності до навчання, профілактику дезадаптації;
- тематичні бесіди, навчальні заняття, тренінги, психологічну допомогу в кризових ситуаціях;
- допомогу психолога, соціального педагога в професійному самовизначенні старшокласників (групова діагностика професійних нахилів, здібностей; профорієнтаційні бесіди та ігри);
- індивідуальні психологічні консультації з проблем професійного вибору;
- групову психокорекційну роботу з формування навичок саморегуляції, психологічну просвіту з питань індивідуального підходу для запобігання конфліктам у колективах.

Основним компонентом соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в закладах освіти є цільовий, він включає мету, завдання та результат й об'єднує всі інші компоненти системи.

На думку А. Капської, метою соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в закладах освіти є поступове і цілеспрямоване вивчення їх соціально-психологічного стану, побутова реабілітація; проведення психологічного консультування з особистісних проблем; вирішення психолого-педагогічних питань; розвиток потенційних творчих можливостей [140, с. 84 – 91].

Російські науковці метою соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в закладах освіти визначають:

- подолання дискримінації молоді цієї категорії (захист від негуманного ставлення викладачів, від негуманних міжособистісних стосунків);

- організацію виховного середовища в закладі (створення виховних взаємин у навчально-виховному закладі через самоуправління);

- контроль за відповідністю засобів навчання його меті, створення клубів за інтересами, підтримку молодіжних ініціатив, роботу з безпосереднім соціальним оточенням;

- розширення сфери спілкування молоді з особливими потребами, співпрацю зі здоровими ровесниками, організацію дозвілля, ігрової і творчої діяльності для активізації соціально-педагогічної роботи [334, с. 48 – 62].

М. Живогляд вважає, що основними завданнями соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в освітньому закладі є соціальна адаптація серед ровесників, психологічна реабілітація, оздоровлення, організація відпочинку [102].

Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в закладах освіти здійснюється шляхом навчання, виховання і консультативної діяльності. Суб'єктами цієї діяльності в навчальному закладі виступають: соціальні педагоги, психологи, викладачі та медичні працівники, які проводять індивідуальну роботу з молоддю з особливими потребами на основі результатів аналізу їхнього психічного та фізичного стану під час навчання. Реалізація плану індивідуальної роботи дає можливість відійти від групових форм виховання і сприяє більш ефективному проведенню соціально-педагогічної роботи, спираючись на партнерсько-персональні стосунки між викладачами і молоддю з особливими потребами [102].

Л. Валяєва надає важливого значення спрямуванню соціально-педагогічної роботи в освітньому закладі на інтеграцію молоді з особливими потребами в суспільство, їх залученню до суспільно корисної діяльності. Безперечно, слід погодитися з думкою науковця, що на процес інтеграції позитивно впливає визнання суспільством нових цінностей освіти як соціальної системи, що створює умови для розвитку людини. В основі нових

концептуальних підходів до навчання молоді з особливими потребами покладено постулати гуманістичної психології. Усе частіше особистість визнається як єдина і неповторна цінність та усвідомлюється, що психофізичні порушення не заперечують людської сутності, здатності відчувати, переживати, здобувати соціальний досвід, навчатись в освітньому закладі разом зі здоровими ровесниками. Необхідною умовою для вирішення основного завдання інтеграції молоді з особливими потребами в суспільство є створення дієвої і цілеспрямованої системи соціально-педагогічної роботи в закладах освіти (сутність якої докладно буде розкрито нами у наступних параграфах нашого дисертаційного дослідження). Відповідно, для забезпечення повноцінного життя в широкому розумінні соціально-педагогічна робота має бути організована так, щоб її основу складало виховання як фактор, що визначає процес соціалізації молоді з особливими потребами [36].

Отже, мета і основні завдання соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в закладах освіти, на думку багатьох дослідників, в основному зводяться до:

- побутової реабілітації;
- подолання дискримінації;
- проведення психологічного консультування з особистісних проблем; вирішення психолого-педагогічних проблем;
- розвитку потенційних творчих можливостей;
- духовного виховання, інтелектуального, естетичного і фізичного розвитку, соціальної компетентності;
- соціальної адаптації серед ровесників;
- психологічної реабілітації, оздоровлення, організації відпочинку, формування внутрішніх ресурсів для подолання життєвих криз;
- інтеграції в суспільство, залучення до суспільно корисної діяльності.

Оскільки кінцевий результат соціально-педагогічної роботи передбачає досягнення молоддю з особливими потребами соціалізації, виникає потреба зупинитись на особливостях цього процесу.

Як відомо, хвороба спричиняє насамперед порушення в біологічній сфері людини, тому створює фізіологічні перешкоди для соціально-психологічного розвитку особи. У дітей з особливими потребами, на відміну від здорових однолітків, етапи і процеси первинної соціалізації затягуються у зв'язку з тим, що вони потребують тривалої родинної опіки для засвоєння навиків самообслуговування і пристосування до соціального середовища. У цих дітей набагато довше, ніж у здорових, спостерігається соціальна, психологічна і матеріальна залежність від батьків. Свої плани на майбутнє вони найчастіше обговорюють з батьками і лише потім з друзями і вчителями. Є багато причин, наприклад, пов'язаних з вадами здоров'я чи помилковими рішеннями батьків стосовно місця навчання дитини, через які випускники з особливими потребами закінчують школу у віці пізньої юності (18 – 20 років). Через ці обставини молода людина з особливими потребами займає проміжне положення між дитиною і дорослим; отже, є дорослою в біологічному, а не в соціальному відношенні. Як наслідок, більшість молодих людей з особливими потребами, закінчивши середню школу, не досягають завершення первинної соціалізації, вони зазвичай знаходяться на проміжному етапі між первинною і вторинною соціалізацією [40].

Тому молодь з особливими потребами належить до жертв несприятливих умов соціалізації, ці особи не завжди здатні впоратися з соціальними кризами, і їх подальший розвиток може піти не по висхідній, а навпаки, проявитись регресом чи супроводжуватись ресоціалізацією, порушеннями психологічних характеристик. Проявляється недосяжність і непосильність бути таким, якого вимагає суспільство і очікує соціальна група. Це породжує розчарування, конфлікт з суспільством, безпосереднім оточенням і з собою [40].

Як стверджує І. Родименко, ефективність соціалізації молоді з особливими потребами залежить від значної кількості факторів, передусім – готовності близьких людей, педагогів та інших фахівців надати кваліфіковану допомогу в подоланні труднощів оволодіння соціальною роллю, серед яких найчастішими є недостатня інформованість людини про цю роль, або надання



помилкової інформації чи відсутності можливості спробувати себе в певній ролі [291].

Освітній процес і соціально-педагогічна робота найшвидше сприяють перетворенню молодого людини з особливими потребами в соціально активну особистість, здатну самостійно планувати свою соціальну поведінку відповідно до індивідуальних потреб і функціональних можливостей організму [89].

Серед сучасних наукових досліджень, які присвячені проектуванню й моделюванню систем соціально-педагогічної роботи в закладах освіти, необхідно назвати праці О. Безпалько, Ю. Богінської, О. Дікової-Фаворської, О. Караман, С. Савченко, В. Тесленко та ін.

О. Безпалько для вирішення соціальних проблем учнівської молоді в територіальній громаді виділяє в соціально-педагогічній роботі три компоненти, які активно співпрацюють: члени громади (діти, молодь, батьки, інші дорослі); заклади соціальної інфраструктури для дітей та молоді (освітні заклади та заклади й організації соціально-педагогічного спрямування); органи місцевого самоврядування та місцевої виконавчої влади. Діяльність системи характеризується відкритістю, універсальністю зв'язків між її компонентами та послідовністю етапів діяльності різних соціальних інституцій [17].

У своїй дисертаційній роботі „Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні” В. Тесленко представляє процес соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими потребами як особливий вид спеціально організованої професійної діяльності, що полягає у виявленні та вирішенні проблем, які включають захист прав на повноцінний розвиток; індивідуально орієнтовану допомогу; співробітництво в життєвому самовизначенні [355].

Вивчаючи шляхи забезпечення соціального розвитку студентів в умовах регіонального освітнього простору, С. Савченко визначає систему вищої освіти провідним і завершальним етапом їхнього цілеспрямованого особистісного формування. Згідно з отриманими даними, соціалізація студентів є об'єктивним педагогічним феноменом, органічно вбудованим в навчально-виховний процес,

його реалізація вимагає педагогічної підтримки для забезпечення керованості, соціальної значимості і ефективності [298]. Важливим для нашого дослідження є визнання необхідності особистісно-орієнтованого виховання студентської молоді для досягнення поставленої мети, що є особливо важливим у роботі з молоддю з особливими потребами.

Цікавим для нашого дослідження є соціологічний дискурс інтеграції як процесу дестигматизації осіб з вадами здоров'я, запропонований О. Діковою-Фаворською в дисертації „Соціологічна концептуалізація освіти осіб з функціональними обмеженнями здоров'я”. Дослідниця запропонувала включення молоді з особливими потребами в єдину соціальну систему активної взаємодії зі здоровими однолітками; визначила бар'єри соціально-психологічного, матеріального, побутового і морального характеру на шляху їх інтеграції у суспільство; а також розробила модель інклюзивного навчання за умов мультидисциплінарного соціального супроводу [92].

В основу своєї концепції соціально-педагогічної підтримки студентів з особливими потребами інша дослідниця – Ю. Богінська – поклала теоретико-методичні засади, що включають „структурно-функціональну модель, зміст і соціально-педагогічні умови організації соціально-педагогічної підтримки студентів зазначеної категорії, організаційно-технологічне забезпечення соціально-педагогічної підтримки, а також критерії та рівні сформованості соціальної активності і відповідальності студентів з інвалідністю як інтегрованого показника успішної соціально-педагогічної підтримки. У структурно-функціональній моделі дослідниця виділяє наступні компоненти соціально-педагогічної підтримки студентів з особливими потребами: принципи реалізації; механізми забезпечення підтримки; показники результативності роботи; змістовно-технологічне забезпечення підтримки [21].

Таким чином, основні заходи соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в закладах освіти зводяться до:

- налагодження взаємодії установ масової і спеціальної освіти з наданням провідного значення концепції „культурного плюралізму”, формування

внутрішніх ресурсів для подолання життєвих криз шляхом духовного виховання, інтелектуального, естетичного і фізичного розвитку та набуття соціальної компетентності, спираючись на партнерсько-персональні стосунки;

- орієнтації на використання технологій психолого-педагогічної підтримки дітей і молоді з особливими потребами із залученням батьків, громадських організацій і фондів;

- формування індивідуальності і соціалізації молоді з особливими потребами з залученням близьких людей, педагогів та інших фахівців у наданні кваліфікованої допомоги в подоланні труднощів оволодіння соціальною роллю в суспільстві.

Резюмуючи все вищезазначене, слід сказати, що серед компонентів соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в освітніх закладах науковці виділяють: психологічний супровід (визначення психологічної готовності до навчання, профілактику дезадаптації; тематичні бесіди, навчальні заняття, тренінги, психологічну допомогу в кризових ситуаціях; допомогу психолога, соціального педагога; індивідуальні психологічні консультації з проблем професійного вибору; групову психокорекційну роботу); організацію взаємодії установ масової і спеціальної освіти, інноваційні змістовні технології соціальної адаптації, підготовку до самостійного життя; застосування реабілітації, відновлювального лікування та оздоровлення; і формування індивідуальності, її соціалізації з урахуванням можливостей та індивідуальних потреб. А ефективність соціально-педагогічної роботи оцінюють за результатом усебічного розвитку, саморозвитку й самореалізації особи в інтересах суспільства і самої особистості, що виявляється у здатності до інтеграції в суспільство повноцінним членом та у сформованому рівні соціалізації в певний відрізок часу.

Проведений аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дозволяє зробити такі висновки узагальнюючого характеру:

1. Обрана нами тема є багатоаспектною, має складний характер і об'єднує низку відносно самостійних наукових напрямів, аналіз яких у сукупності дає

зможу скласти цілісне уявлення про стан розробленості проблеми соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами у сучасній педагогічній науці.

2. Доцільно виділити три основні напрями наукових досліджень джерельної бази, які разом складають повну картину наукових знань з теми дослідження та систематизують наше уявлення про проблему. Це, по-перше, наукові джерела, присвячені аналізу сучасних інтерпретацій сутності поняття соціально-педагогічної роботи; по-друге, роботи, що висвітлюють проблеми молоді з особливими потребами як об'єкта соціально-педагогічної роботи; по-третє, науково-методична література, присвячена особливостям освіти молоді з особливими потребами та соціально-педагогічної роботи у закладах освіти, де навчаються люди з інвалідністю.

3. Аналіз першого напрямку наукових розвідок порушеної проблематики (О. Безпалько, В. Бочарова, Ю. Василькова, Б. Вульф, С. Гіль, М. Галагузова, І. Зверева, А. Капська, А. Мудрик, В. Нікітін, С. Пальчевський, М. Плоткін, В. Семенов, Є. Смірнова, Г. Філонов, Г. Штінова, В. Ярська та ін.), присвяченого вивченню сучасних інтерпретацій сутності поняття соціально-педагогічної роботи, забезпечив визначення загального контексту наукової соціально-педагогічної проблематики співвідношення між термінами „соціально-педагогічна робота”, „соціальна робота” та „соціально-педагогічна діяльність”, оскільки ці поняття є близькими за змістом та в різних джерелах вживаються як синонімічні.

Для термінів „соціально-педагогічна робота” та „соціальна робота” спільним є поняття „робота”, що вказує на певну цілеспрямовану активність у конкретній сфері діяльності (соціальній або соціально-педагогічній).

Спільним для понять „соціально-педагогічна робота” та „соціально-педагогічна діяльність” є саме соціально-педагогічна складова, причому соціально-педагогічною можна вважати діяльність, спрямовану на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб чи відновлення соціально схвалених способів

життєдіяльності людини, тоді як поняття „соціально-педагогічна робота” можна визначати як різновид соціально-педагогічної діяльності, що здійснюється в певній соціальній інституції та яка спрямована на точно визначений об’єкт впливу.

Отже, поняття „соціально-педагогічна діяльність” та „соціально-педагогічна” робота є досить близькими за змістом, але не є тотожними, соціально-педагогічна робота є різновидом соціально-педагогічної діяльності, що здійснюється в певній соціальній інституції та яка спрямована на точно визначений об’єкт впливу. У межах нашого наукового пошуку доцільно говорити саме про соціально-педагогічну роботу, оскільки об’єкт впливу є точно визначеним – це молодь з особливими потребами.

4. Другим напрямом наукової розробки проблеми є праці зарубіжних та українських науковців (Л. Акатов, М. Айшервуд, О. Безпалько, Ю. Богінська, Н. Грабовенко, О. Дікова-Фаворська, І. Іванова, А. Капська, А. Колупаєва, Т. Макаренко, Н. Мірошніченко, О. Рассказова, Т. Соловійова, В. Тесленко, С. Харченко та ін.), присвячені дослідженню молоді з особливими потребами як об’єкту соціально-педагогічної роботи.

На основі аналізу їхніх праць категорію „молодь з особливими потребами” ми розуміємо як групу осіб з фізичними обмеженнями, віком від 14 до 35 років, яка має специфічні соціальні та психологічні риси, наявність яких визначається як віковими особливостями, так і тим, що їх соціально-економічне та суспільно-політичне становище, їх духовний світ перебувають у стадії становлення, формування. Підкреслимо, що зазначена категорія осіб має специфічні соціальні та педагогічні потреби, враховуючи які, соціально-педагогічна робота з людьми з особливими потребами, а зокрема з молоддю, має забезпечувати гармонізацію та гуманізацію відносин особистості і суспільства через педагогізацію середовища людини і надання їй соціальних послуг. А головною метою соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами є їхня інтеграція у суспільство через залучення до системи освіти.

5. *Третій напрям* дослідження проблеми соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами у сучасній педагогічній науці присвячений висвітленню особливостей освіти молоді з особливими потребами та соціально-педагогічної роботи у закладах освіти. У межах цього напрямку актуалізації набули дослідження методологічних засад навчання, виховання, розвитку й дидактичної корекції функціонального стану дітей і молоді з обмеженням життєдіяльності, соціального виховання осіб з інвалідністю у сфері освіти (М. Андрєєва, Ю. Богінська, Ю. Вихляєв, І. Ляхова, А. Колупаєва, Л. Куненко, О. Рассказова, А. Шевцов, Д. Шульженко та ін.).

Ми поділяємо думку О. Безпалько, І. Іванової, А. Капської, О. Ярської-Смірної, які стверджують, що ефективна інтеграція дітей та молоді в суспільство можлива за умови створення інноваційного освітньо-реабілітаційного, корекційно-розвиваючого середовища, яке системно поєднує в собі медичні, психологічні, педагогічні та соціальні аспекти, сприяє саморегуляції поведінки, самореабілітації, розвитку та саморозвитку особистості.

6. Водночас проведений аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що: по-перше, фундаментальних досліджень з проблеми соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного загальноосвітнього закладу небагато, і повністю відсутні дослідження присвячені висвітленню технології соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного вищого навчального закладу, хоча є яскраво вираженою потреба в систематизації знань з окресленої наукової проблеми; по-друге, незважаючи на ґрунтовні дослідження вчених, залишаються недостатньо розробленими такі питання: сутність та особливості соціально-педагогічної роботи в умовах інклюзивної освіти, організація комплексної технології соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору вищого навчального закладу, а також питання формування професійної компетентності викладачів як фактора розвитку інклюзивної освіти.

Зважаючи на це, наступні етапи нашого дослідження будуть присвячені систематизації та доповненню науково-практичного аспекту вирішення проблеми теорії та практики соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору.

## **1.2. Нормативно-правова база щодо забезпечення освіти молоді з особливими потребами**

На сучасному етапі в Україні вирішення проблеми дітей і молоді з особливими потребами здійснюється відповідно до документів, затверджених міжнародними організаціями, зокрема ЮНЕСКО, Всесвітньою організацією охорони здоров'я, Міжнародною організацією праці, Міжнародною лігою товариств допомоги людям з особливими потребами. Вони зосереджують зусилля на розробці методів і критеріїв діагностики відхилень у здоров'ї, визначенні обов'язків держав щодо цих осіб, вивченні шляхів удосконалення системи допомоги, розвитку їх правового статусу. Серед міжнародних документів, що регламентують здобуття освіти людьми з особливими потребами, найбільшого значення набули акти, прийняті ООН [264].

У цьому параграфі розглядатиметься міжнародне і вітчизняне законодавство про освіту людей з особливими потребами, здійснюватиметься аналіз соціально-педагогічних особливостей нормативно-правової бази в процесі реформування спеціальної освіти та визначатимуться сучасні тенденції розвитку вітчизняного законодавчого регулювання освіти молоді з особливими потребами.

Міжнародне та вітчизняне нормативно-правове забезпечення освітою молоді з особливими потребами частково висвітлено в працях таких науковців, як Ю. Богінська, О. Василенко, А. Колупаєва, В. Ляшенко, О. Рассказова та ін.; разом з тим, в Україні залишається недостатньо дослідженим соціально-педагогічний контекст законодавства в процесі реформування спеціальної освіти молоді з особливими потребами, що й зумовлює необхідність більш

детального вивчення цього питання.

До міжнародних документів, що безпосередньо або опосередковано стосуються здобуття освіти людьми з особливими потребами, належать: Декларація прав дитини (ООН, 1959 р.); Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти (1960 р.); Декларація про права розумово відсталих осіб (ООН, 1971 р.); Декларація про права інвалідів (ООН, 1975 р.); „Всесвітня програма дій відносно інвалідів” (ООН, 1982 р.); Конвенція про права дитини (ООН, 1989 р.); „Всесвітня декларація про освіту для всіх” (Джомтьєн, Таїланд, 1990 р.); „Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів” (ООН, 1993 р.); „Саламанкська Декларація про принципи, політику і практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами” і програма „Рамки дій за освітою осіб з особливими потребами”, (1994 р.); „Мадридська Декларація” Європейського форуму з проблем інвалідності (2002 р.); Конвенція ООН „Про права інвалідів” (2006 р.).

Зупинимось на аналізі соціально-педагогічного змісту документів, що безпосередньо стосуються законодавчого регулювання здобуття освіти молоддю з особливими потребами, в історичному аспекті.

Як відомо, одним із перших міжнародних документів, в якому відзначено важливість вирішення соціально-педагогічних проблем дітей з особливими потребами, є „Декларація прав дитини”, прийнята в 1959 р. Генеральною Асамблеєю ООН. У цьому документі зафіксовано, що дитина з розумовою і фізичною незрілістю потребує спеціальної охорони і турботи; наголошується, що людство зобов’язане дати дитині все краще, що є в суспільстві. *Соціально-педагогічний* зміст Декларації полягає в тому, що дитина з неповноцінним фізичним, психічним або соціальним розвитком повинна забезпечуватися спеціальним режимом, освітою і турботою [207]. Після впровадження положень цього документа з середини 60-х років ХХ століття в суспільстві спостерігається *процес інституалізації*, який визначався у розміщенні дітей з різними видами порушень у спеціальні навчальні заклади закритого типу. Створюються спеціальні школи переважно для дітей з вадами слуху, зору та



руховими порушеннями (Школа для глухих у Вінніпегу, Школа для сліпих в Галіфаксі та ін.). На цьому етапі проведено диференціацію системи фахової освіти, відбувся перехід від трьох до восьми типів спецшкіл, в яких діти-інваліди здобували середню освіту. Базовою основою соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими потребами на цьому етапі стає *медична модель*. Її активне використання на практиці означало сегрегацію (з лат. „відокремлення” – вид расової дискримінації) дитини-інваліда з забезпеченням довготривалого догляду, лікування та навчання у спеціальних закладах закритого типу. Важливо розуміти, що в межах медичної моделі інвалідність розглядається як особиста проблема людини, а обмежені можливості пов’язують з недугою людини. Медична модель набула поширення у багатьох країнах і стала основою для виникнення значної кількості міфів, бар’єрів між інвалідами та іншими, „звичайними” людьми. Ідеологи „медичної моделі” певною мірою вплинули на законодавство і соціальну політику держав, запропонувавши схему: *вада здоров’я – обмежені можливості – фізичні чи функціональні обмеження – недієздатність – потреба в медичній і матеріальній допомозі* [157]. Типовою була ситуація, коли батькам доводилося віддавати на навчання свою дитину до спеціальної установи, віддаленої від їхнього місця проживання. Через втрату батьківської підтримки діти зазнавали психологічних травм. Іноді примусова сегрегація ставала обов’язковою. Так, наприклад, дітей з інтелектуальними порушеннями ізолювали, оскільки вважалося, що ця спадкова недуга спричиняє суспільні проблеми, зокрема, обумовлює злочинність. Ізолюваність утриманців цих закладів від світу, відсутність умов, які стимулюють розвиток, жорстоке поводження з ними свідчили про грубі порушення прав людини. Незважаючи на те, що *процес інституалізації* був кроком уперед у наданні інвалідам можливості здобувати освіту, відкриття спеціальних шкіл виявило ряд її суттєвих недоліків. Стало очевидним, що в умовах закритих закладів освіти здібності дітей і молоді з особливими потребами не розвиваються, коло їх спілкування вузьке, самооцінка знижується і повноцінне життя майже неможливе [198; 454, с. 10–28]. Це вимагало подальшого вдосконалення

законодавчого регулювання соціально-педагогічної підтримки освіти дітей і молоді з особливими потребами. Одним із реальних кроків покращення ситуації стало проведення у 1960 році в Женеві XXIII Міжнародної конференції ЮНЕСКО з народної освіти, яка прийняла *Конвенцію про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти* [165]. Соціально-педагогічний зміст цього документа полягає в тому, що аномальні діти залежно від своїх можливостей набувають право на освіту не лише в спецустановах, але й у звичайних школах серед здорових однолітків. У Конвенції міститься ряд рекомендацій з питань організації спеціальної освіти: раннє виявлення розумово відсталих дітей, використання методів діагностики, що забезпечують об'єктивність встановлення діагнозу, обов'язкова і безкоштовна освіта розумово відсталих дітей.

Розвиваючи положення Конвенції про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти, ООН в 1971 році прийняла Декларацію про права розумово відсталих осіб [80]. Соціально-педагогічне значення цього документа полягає у наданні права інвалідам з вадами розумового розвитку на належне медичне обслуговування, освіту, розвиток здібностей, можливості продуктивно працювати чи займатись будь-якою іншою корисною справою в міру своїх можливостей, проживати в своїй сім'ї і брати участь у різних формах життя суспільства, а у випадках перебування в спеціальних закладах, створювати для них таке середовище і такі умови проживання, які не відрізняються від умов звичайного життя. Отже, уперше на міжнародному рівні визначено доцільність включення людей з особливими потребами у різні сфери життя суспільства відповідно до їхніх розумових можливостей. Завдяки зазначеним документам та реформуванню державних закладів опіки і психіатричних лікарень у багатьох країнах відбулися реальні зміни в ідеології і практиці вирішення проблем освіти інвалідів. Водночас формується думка про можливість і необхідність спеціального виховання і навчання розумово відсталих дітей завдяки діяльності педагогів-ентузіастів, лікарів і громадських діячів. Для них почали відкривати лікувально-виховні школи і допоміжні класи у масових школах. Змінилось

ставлення суспільства до інвалідів, відбулись зміни в соціальній політиці, передусім в системі послуг, завдяки численним науковим дослідженням у сфері медицини [454, с. 11].

Новий, прогресивний підхід до правового забезпечення освіти дітей і молоді з особливими потребами здійснено в *Декларації про права інвалідів, прийнятій ООН у 1975 році*. Соціально-педагогічна суть цього документа полягає в тому, що інваліди, незалежно від походження, характеру та серйозності їх вад, мають такі ж основні права на освіту, як і інші громадяни; у декларації стверджується необхідність включення людей з особливими потребами в суспільні відносини, зокрема визначено право на професійну підготовку, відновлення працездатності і працевлаштування, матеріальне і соціальне забезпечення, проживання в своїх сім'ях чи в умовах, що замінюють їх [79].

Таким чином, із кінця 1960-х рр. у розвинутих країнах під впливом громадськості й проведених наукових досліджень почалося впровадження політики „деінституалізації”, що означало *початок боротьби з дискримінацією інвалідів*. Замість перебування в „інституціях” (колоніях, інтернатах, дитячих будинках, психіатричних лікарнях), у інвалідів з'явилася реальна можливість жити, не покидаючи домівки, і отримувати різноманітні медичні і соціальні послуги в диспансерах, групових малокомплектних помешканнях. Однією з важливих ознак процесу деінституалізації є поняття „гідність ризику” – уявлення, що звільнена з-під жорсткої опіки особа повинна мати право робити все, що й інші люди, навіть випадкові помилки [343, с. 7 – 26].

Доречно зазначити, що система освіти, яка виникла після закриття установ інтернатного типу або перетворення їх з головної ланки на допоміжну, характеризувалася гнучкістю і високою спеціалізацією. Споживачі цих послуг та їх родини здобули можливість впливати на неї і змінювати її у бажаному напрямі [471].

Реформування спеціальної освіти США, Канади, скандинавських країн у 70-х роках призвело до появи поняття „нормалізація”, що визначило політику

відносно освіти дітей з особливостями розвитку на подальші 15 – 20 років [343, с. 7 – 26; 93]. У теорії „нормалізації” на емпіричному матеріалі було переконливо обґрунтовано, що перебування в установах закритого типу не є бажаним для людей з будь-якою патологією. Майже всі особи, навіть зі стійкими вадами здоров’я, можуть і повинні мати повноцінне суспільне життя, отримуючи необхідну індивідуальну підтримку. У цей період батьки, які першими сприйняли правомірність результатів досліджень стосовно негативних наслідків перебування дітей з особливими потребами у спеціальних закладах, сповнилися бажання зірвати тавро сегрегації, почали відстоювати права своїх дітей з особливими потребами на освіту в „звичайних класах”. Сім’ї прагнули, щоб їхні діти залишалися в рідних домівках, де до них ставилися як до повноцінних членів родин. Демократичний рух за громадянські права та антидискримінаційні настрої у суспільстві сприяли позитивним змінам. Громадські організації та асоціації батьків дітей з особливими потребами ініціювали проведення реформ в системі освіти цих дітей. Такі ініціативи підтримала певна частина педагогів, що працювала у спеціальних класах. Вони відзначали, що діти зі спеціальних класів досить рідко потрапляли до звичайних класів і що віднесення дітей до різних категорій є дискримінацією і породжує суспільні стереотипи. У цьому контексті закладаються основи формування нової культурної норми: *повага відмінностей між людьми, визнання всіх людей здатними до навчання, незалежно від ступеня і важкості порушень в їх розвитку* [335; 343, с. 16].

Уперше право інвалідів на рівні можливості здобуття освіти в рамках загальної шкільної системи було проголошено в 1982 р. у документі ООН „Всесвітня програма дій відносно інвалідів”. *Соціально-педагогічний зміст* цього документа полягає у визнанні того, що обов’язкова освіта повинна поширюватись на дітей з усіма видами інвалідності, зокрема з її найважчими формами. Рекомендовано застосовувати особливу гнучкість при проведенні іспитів у дітей-інвалідів та при переведенні з класу в клас, під час розробки системи освіти для дітей-інвалідів враховувати їх індивідуальні можливості для

досягнення певної мети навчання, доступність розташування закладу освіти від місця проживання учня. У цьому документі йдеться також і про необхідність підготовки вчителів до роботи з учнями з особливими потребами. Через неможливість навчати деяких дітей-інвалідів у загальноосвітній школі можливим є навчання протягом необхідного періоду в спеціальних закладах. При цьому якість спеціального навчання повинна бути рівноцінною загальній шкільній системі і бути тісно взаємопов'язаною з нею. Важливе значення надається участі батьків на всіх рівнях навчального процесу [58].

Саме у цей період (середина 80-х рр.) розпочинається процес „інтеграції” в освіті зі зростанням кількості спеціальних класів для дітей з особливими потребами в масових школах, наповнюваність яких відбувається завдяки використанню системи тестування [454, с. 10 – 28; 348].

Фундаментальним документом щодо захисту прав дітей вважається *Конвенція ООН про права дитини*, що була прийнята резолюцією 44/25 Генеральної Асамблеї ООН від 20 листопада 1989 року та набула чинності для України 27 вересня 1991 року. Цей документ закріпив право дітей з відхиленнями у фізичному і розумовому розвитку вести повноцінне життя в умовах, які забезпечують їх гідність, сприяють формуванню впевненості в собі і їх активній участі у житті суспільства [163]. Яскраво виражений *соціально-педагогічний аспект* цього документа полягає в тому, що на міжнародному рівні проголошено право дітей з особливими потребами на безперешкодний доступ до послуг у сфері освіти, професійної підготовки, медичного обслуговування, відновлення здоров'я, підготовки до трудової діяльності, залучення до соціального життя, сприяння розвитку особистості, зокрема культурний і духовний розвиток дитини, а також забезпечення необхідної допомоги цим дітям і їхнім сім'ям. Крім того, право на освіту реалізується шляхом введення безкоштовної і обов'язкової початкової освіти, сприяння розвитку різних форм середньої освіти, забезпечення доступності професійної підготовки та вищої освіти.

У середині 80-х років сформувалась *соціальна модель* ставлення до

інвалідів, основу якої, на відміну від медичної моделі, складає взаємозв'язок між людиною з особливими потребами та соціумом. Особливі потреби у цій моделі розглядаються як наслідок недостатньої самореалізації особистості під впливом несприятливих соціальних умов [14, с. 10]. У цей період виникає концепція *мейнстрімінгу* (від англ. *mainstreaming* – „загальний потік”), згідно з якою збільшення соціальних контактів і зв'язків між дітьми з особливостями розвитку та їхніми здоровими однолітками є достатнім для забезпечення розвитку особистості, але основною формою навчання учнів з особливими потребами залишаються спеціальні класи. Визнання „*подвійної системи навчання*” – масової та спеціальної – у цей період вважається загальноприйнятим [466].

Однак упродовж 90-х років ХХ ст. теорія мейнстрімінгу сприяла переходу до інклюзивної моделі навчання як до цілком закономірного етапу розвитку освіти. Формування процесу інклюзії в освіті бере свій початок з моменту проголошення Всесвітньої декларації про освіту для всіх, яка була прийнята на Всесвітній конференції з освіти у Джомтьєні (Таїланд, 1990) [481]. Основний *соціально-педагогічний зміст* цього документа полягає у визнанні необхідності створення умов для доступу до базової освіти всім дітям, а також тим групам населення, які не мають можливості навчатися, зміцненні партнерських зв'язків між усіма освітніми ланками, державними установами, приватним сектором, релігійними групами, місцевими громадами та між сім'ями і вчителями. Метою базової освіти стало забезпечення права на задоволення основних освітніх потреб кожної дитини, юнака та дорослої людини, тобто права на освіту, що дає можливість навчатися, пізнавати світ, діяти, жити разом з іншими та виживати. Таке навчання спрямоване на розкриття талантів і потенціалу кожної людини, на розвиток особистості для того, щоб вони могли досягти успіху в особистому житті та житті суспільства [306; 481]. Положення декларації передусім стосуються дітей з особливими потребами, стверджується необхідність їх включення у всі сфери суспільного життя, зокрема, можливість навчатися у звичайних загальноосвітніх закладах,

що фактично означає *заборону дискримінації цих осіб*.

Інтегративним документом, який охоплює усі сфери життєдіяльності людини з особливими потребами, є „Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів”, прийняті Генеральною Асамблеєю ООН у 1993 році [347]. Ці правила є не обов’язковими для виконання, проте вони слугують основою для формування політики щодо інвалідів кожної держави-члена ООН. В Указі Президента України „Про додаткові заходи щодо посилення соціального захисту інвалідів та проведення в Україні у 2003 році „Року людей з інвалідністю” від 02.12.2002 р. додається доручення Кабінету Міністрів України: забезпечити офіційне видання Стандартних правил щодо забезпечення однакових можливостей для інвалідів (Резолюція Генеральної Асамблеї ООН №48/96) та враховувати їх під час підготовки відповідних нормативно-правових актів.

Ідеологія „Стандартних правил...” ґрунтується на принципі забезпечення рівних можливостей, що передбачає право інвалідів як членів суспільства жити в своїй спільноті, отримувати підтримку в рамках звичайних систем охорони здоров’я, освіти, зайнятості та соціальних послуг. У цьому документі проголошено, що поглиблення розуміння проблем інвалідності повинне стати важливою складовою освітніх програм для всіх дітей. Основний *соціально-педагогічний аспект* цього документа полягає в декларуванні принципу рівних можливостей у початковій, середній і вищій освіті для дітей, молоді і дорослих, що мають інвалідність, в інтегрованих структурах. Крім того, передбачено відповідальність органів загальної освіти за освіту інвалідів в інтегрованих навчальних закладах, включення питань, пов’язаних з освітою цих людей, до національного планування у сфері освіти, розробки навчальних програм і організації навчального процесу. Наголошено на важливості залучення батьків та організацій інвалідів до навчання дітей і молоді з особливими потребами, необхідності звертати особливу увагу на дітей раннього дошкільного віку. Для забезпечення інвалідам можливостей здобувати освіту в звичайній школі рекомендовано формувати політику, розуміння і прийняття інтегрованого

навчання на рівні шкіл і широких кіл громади; забезпечувати гнучкість навчальних програм, підготовку на постійній основі викладачів для роботи з інвалідами і надавати їм підтримку. У випадках, коли система загальної шкільної освіти не задовольняє адекватним чином потреби всіх інвалідів, передбачається спеціальне навчання, якість якого відповідає тим же стандартам і цілям і є підготовчим етапом до здобуття освіти у загальноосвітніх закладах. У документі вперше державам рекомендовано здійснювати поступову інтеграцію спеціальних навчальних закладів у систему загальної освіти. Лише за особливих комунікативних потреб глухих і сліпоглухонімих доцільним вважається їх навчання у спеціальних школах, спеціальних класах для таких дітей чи в спеціальних групах у звичайних школах. Але водночас визнано необхідність спрямування зусиль на ефективне оволодіння навичками спілкування і досягнення цими особами максимальної самостійності. Передбачено спеціальні правила, спрямовані на розробку стандартів стосовно залучення інвалідів у культурне життя і повноцінну участь у ньому, забезпечення рівних можливостей для відпочинку і заняття спортом. Розглядається необхідність створення банків даних інвалідів з повною інформацією про них, використання різних програм.

На Всесвітній конференції „Освіта для осіб з особливими потребами: Доступність і якість” в м. Саламанка, проведеній Організацією Об’єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), прийнято *Саламанкську Декларацію про принципи, політику і практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами і програму „Рамки дій за освітою осіб з особливими потребами”*, 1994 р., у яких визначено шляхи розвитку спеціальної освіти в XXI столітті. Цей документ не обов’язковий до виконання, але він відображає принципи і наміри майбутнього розвитку освіти, до реалізації яких повинні прагнути всі країни. У Декларації проголошено, що для досягнення цілей „Освіти для всіх” необхідно змінити політику держав-членів ООН у напрямі поширення інклюзивної освіти. Основний *соціально-педагогічний зміст* документа полягає у тому, що звичайні школи повинні приймати всіх дітей,



незалежно від їх фізичного, інтелектуального, емоційного, соціального, лінгвістичного або іншого стану, і створювати їм умови на основі педагогічних методів, орієнтованих насамперед на потреби дітей. У зазначених документах наголошено на важливості перетворення в комплексі соціально-педагогічної роботи принципу інклюзивної освіти на компонент правової і політичної системи з метою залучення громадськості до відстоювання права на освіту для дітей-інвалідів у своїх країнах. Надання якісної освіти дітям з особливими потребами визначено завданням соціально-педагогічної роботи не тільки міністерств освіти і шкіл. Для цього рекомендована співпраця з батьками та мобілізація місцевих громадських організацій. Важливу роль відведено міжнародному співробітництву, впровадженню досвіду тих держав, які досягли успіхів у сфері інклюзивної діяльності. Особливого значення надано розробці способів планування, контролю і оцінки інклюзивного навчання; фінансуванню підготовки фахівців з інклюзивної освіти, розробці програм підготовки вчителів для здійснення інклюзивного навчання [482].

Необхідно відзначити, що основні положення Саламанкської Декларації щодо соціально-педагогічного забезпечення якісної освіти дітей і молоді з особливими потребами знайшли продовження в „Мадридській Декларації” Європейського форуму з проблем інвалідності у 2002 р., в якій наголошується на необхідності задоволення особливих потреб дітей і молоді, наданні рівних можливостей доступу до всіх суспільних ресурсів – загальної освіти, нових технологій, охорони здоров'я і соціальних служб, спорту і відпочинку, споживчих товарів і послуг. Акцентується увага на провідній ролі школи у здобутті освіти і визнанні прав інвалідів у суспільстві. У загальноосвітніх закладах рекомендовано широке застосування освітніх ресурсів для формування відчуття гідності до власної інвалідності та інвалідності інших. Навчальним закладам рекомендовано забезпечити індивідуальний розвиток дітей-інвалідів, сприяти досягненню ними якомога більшої незалежності, залученню у суспільне життя, адже саме освіта є провідною для визначення соціального і професійного майбутнього кожної дитини, молодої людини [193].

Ідеї інклюзивної освіти знайшли найбільш повне відображення і подальший розвиток у *Конвенції про права інвалідів* (ООН, 2006 р.) і *Факультативному протоколі* до неї; у Конвенції вперше проголошено, що держави-учасниці забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях. У цьому документі передбачено рівний доступ до інклюзивної освіти у місцях проживання осіб з особливими потребами, пристосування навчальних приміщень з урахуванням індивідуальних потреб, підтримку для полегшення їх ефективного навчання, створення середовища, яке максимально сприяє засвоєнню знань і соціальному розвитку. Для забезпечення ефективного навчання сліпих, нечуючих та сліпоглухих дітей рекомендовано сприяти вивченню азбуки Брайля, альтернативних шрифтів, підсилюючих методів, способів і форматів спілкування. Наголошено також на забезпеченні права інвалідів на вільний доступ до загальної вищої освіти та професійного навчання зі створенням відповідних умов у закладах освіти. З цією метою держави-учасниці здійснюють необхідні заходи із залучення до роботи викладачів, зокрема викладачів-інвалідів, які володіють мовою жестів та азбукою Брайля, для навчання студентів та персоналу ВНЗ [164]. *Основний соціально-педагогічний зміст* Конвенції про права інвалідів полягає в остаточному закріпленні права людей з особливими потребами на інклюзивну освіту на всіх рівнях та створенні для цього максимально сприятливих умов.

В Україні для координації дій, пов'язаних з виконанням міжнародних документів про освіту людей з особливими потребами, видано низку законодавчих актів. Основними з них є: Конституція України (1996 р.); Закон України „Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” (1991 р.); постанова Кабінету Міністрів України „Про комплексну програму розв'язання проблем інвалідності” (1992 р.); Указ Президента України „Про національну програму професійної реабілітації та зайнятості осіб з обмеженими фізичними можливостями на 2001 – 2005 рр.” (2001 р.); постанова Кабінету Міністрів України „Програма розвитку системи дистанційного навчання на 2004 – 2006 рр.” (2003 р.); постанова Кабінету Міністрів України „Про затвердження

Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку” (2004 р.); постанова Кабінету Міністрів України „Про затвердження Державної типової програми реабілітації інвалідів” (2006 р.); постанова Кабінету Міністрів України „Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах” (2011 р.); розпорядження Кабінету Міністрів України „Про схвалення Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006 – 2010 роки” (2006 р.); наказ Міністерства освіти і науки України „Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю” (2005 р.); наказ МОН України „Про організацію інтегрованого навчання інвалідів у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації незалежно від форми власності і підпорядкування” (2009 р.); наказ МОН України „План дій щодо запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх закладах на 2009 – 2012 рр.” (2009 р.); наказ МОН України „Концепція розвитку інклюзивної освіти” (2010 р.); Закон України „Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров’я (спеціальну освіту)” (2004 р.); Закон України „Про реабілітацію інвалідів в Україні” (2005 р.); „Комплексна програма освіти та фахової підготовки інвалідів” (2002 р.).

Приступаючи до аналізу основних законодавчих актів України про освіту інвалідів, ми зосереджуємо увагу тільки на визначенні соціально-педагогічного змісту цих документів та їхньої відповідності розглянутим міжнародним стандартам щодо забезпечення здобуття освіти дітьми і молоддю з особливими потребами.

Попередньо зауважимо, що внаслідок глобальних соціально-політичних та економічних перетворень у національних освітніх системах виникла необхідність принципів змін і модернізації освітньої законодавчої бази, узгодження її з міжнародно-правовими актами щодо дотримання прав усіх людей без обмежень. Після ратифікації Конвенції ООН про права дитини в 1991 році та Конвенції ООН про права інвалідів у 2006 році Україна взяла на себе зобов’язання перед світовою і українською спільнотою забезпечувати якісною освітою всіх дітей, незалежно від їх соціального статусу, віку, статі і вад

здоров'я [158].

Першим законодавчим актом України, який значною мірою вирішує *соціально-педагогічні проблеми* людей з особливими потребами, є Закон України „Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні”, 1991 р. Згідно з цим документом заклади освіти спільно з органами соціального захисту та охорони здоров'я зобов'язані забезпечити дошкільну, шкільну освіту, виховання осіб з обмеженими можливостями здоров'я, здобуття ними середньої професійної та вищої професійної освіти відповідно до їх інтелектуального потенціалу. У законі надається право дітям-інвалідам здобувати дошкільне виховання і навчання *в загальних* або в спеціальних дошкільних закладах та право вибору форм і методів професійної підготовки згідно з висновками медико-психолого-соціальної експертизи. Обдарованим дітям-інвалідам закон надає право на безкоштовне навчання музики, образотворчого, художньо-прикладного мистецтва у *загальних* навчальних закладах або спеціальних позашкільних навчальних закладах. У разі складення вступних іспитів з позитивним результатом діти-інваліди та інваліди першої і другої групи, яким не протипоказане навчання за обраною спеціальністю, зараховуються поза конкурсом до професійно-технічних навчальних закладів та вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації. Згідно з законом державою визнається тактильно-жестова мова як засіб міжособистісного спілкування, а також як засіб навчання інвалідів з вадами слуху [112]. Соціально-педагогічний зміст цього документа полягає у відкритті доступу до навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх закладах, але без права самостійного вибору форми навчання, що сприяє переважанню спеціальних закладів у системі освіти дітей і молоді з особливими потребами та збереженню їх дискримінації за ознакою інвалідності.

У постанові Кабінету Міністрів України „Про комплексну програму розв'язання проблем інвалідності” (1992 р.) значно розширюються можливості забезпечення спеціальних дошкільних закладів допоміжними засобами навчання дітей з вадами зору, слуху та опорно-рухового апарату. Важливим є

те, що цим документом надано можливість зараховувати поза конкурсом до вищих навчальних закладів інвалідів I і II груп, яким не протипоказано навчання за обраною спеціальністю, а інвалідів, які неспроможні відвідувати навчальний заклад, дозволено позапланово зараховувати до вузів за місцем проживання. *Соціально-педагогічна суть* цього документа полягає в забезпеченні умов для проходження молоддю з особливими потребами курсу навчання екстерном та розробці і реалізації методик, навчальних планів і програм, які б забезпечували здобуття дітьми з важкими формами інвалідності середньої освіти вдома; друкування книг, підручників та газет рельєфно-крапковим шрифтом за Брайлем для дітей з вадами зору; запровадження в педагогічних навчальних закладах курсу спеціальної підготовки вчителів для навчання дітей-інвалідів; включення до навчальних програм вищих навчальних закладів (передусім у медичних, педагогічних, фізкультурних) курсів з проблем інвалідності [263].

З огляду на те, що Конституція України 1996 року має найвищу юридичну силу, нормативно-правове регулювання відносин у сфері освіти базується на її основних принципах. Визначальними є ст. 21, 22 та 24 Конституції України, які передбачають рівність людей у правах, право кожного на вільний розвиток своєї особистості та недопустимість будь-яких привілеїв чи обмежень за будь-якими ознаками, а також стверджено право на освіту (ст. 53), соціальний захист (ст. 46). Таким чином, *соціально-педагогічне трактування* Основного закону України полягає у декларації і гарантії доступу до здобуття освіти всіма особами без регулювання питань здобуття освіти дітьми і молоддю з особливими потребами [168].

У „Комплексній програмі освіти та фахової підготовки інвалідів” (2002 р.) підтверджено можливість упровадження в Україні *інтегрованого* навчання, що започаткувало „деінституалізацію” та розвиток *дворівневої* освіти молоді з особливими потребами (спеціальної та інтегрованої). *Соціально-педагогічний зміст* програми полягає в тому, що найважливішим аспектом адаптації інвалідів у суспільстві є створення сприятливих педагогічних,

психологічних, соціально-економічних, медичних, організаційних та правових умов і гарантій для реалізації прав на отримання освіти відповідно до інтелектуальних, психологічних та фізичних можливостей особистості; формування у населення позитивного ставлення до інвалідів; вдосконалення системи функціонування освітніх закладів з метою інтеграції інвалідів у навчальний процес; реалізація наукових розробок, спрямованих на вирішення актуальних проблем освіти інвалідів, забезпечення учнів і студентів-інвалідів технічними засобами навчання; створення в кожному районному центрі та селищі міського типу не менше однієї загальноосвітньої школи з необхідними умовами для навчання дітей-інвалідів з метою забезпечення їх ранньої соціальної адаптації. У програмі також наголошується на необхідності довузівської підготовки абітурієнтів з особливими потребами з метою адаптації рівня їх знань до вимог вступних випробувань у ВНЗ [162].

У проєкті Закону України „Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я (спеціальну освіту)” (2004 р.) уперше допускається можливість реорганізації та ліквідації державних спеціальних навчальних закладів, якщо вихованцям, учням, студентам гарантується продовження навчання в адекватних спеціальних умовах. *Соціально-педагогічний аспект* цього документа полягає в тому, що інтегроване навчання планується відповідно до психолого-педагогічних і медичних показань (протипоказань), за наявності в масовому закладі необхідних спеціальних умов для людей з особливими потребами. Законом забороняється відмовляти особам з особливими потребами у прийомі в інтегровані заклади освіти через фізичні чи психічні вади здоров'я. При цьому не допускається, щоб кількість осіб з особливими потребами складала більше ніж двадцять відсотків від загального числа тих, хто навчається. Ці особи, якщо є потреба, мають право користуватися послугами помічника під час занять. Діагностику фізичних чи психічних вад у дітей, встановлення їх прав на спеціальну чи інтегровану освіту і створення спеціальних умов для навчання, а також консультування батьків (інших законних представників) з усіх питань про фізичні чи психічні вади дітей

здійснюють постійно діючі психолого-медико-педагогічні комісії. Батьки (інші законні представники) дитини з обмеженими можливостями здоров'я згідно з законом мають право брати участь у розробці і реалізації індивідуальних навчальних програм, безкоштовно відвідувати з дозволу керівника навчального закладу заняття в державних середніх та професійно-технічних навчальних закладах з метою одержання спеціальних знань для більш ефективного виховання і розвитку дитини. Законом передбачено, що закладам інтегрованого навчання необхідно мати відповідну матеріально-технічну базу – будівлі, споруди, землю, комунікації, обладнання, транспортні засоби, службове житло та інші цінності [267]. Але цей важливий документ так і не набув чинності, оскільки не був прийнятий Верховною Радою України.

Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006 – 2010 рр., схвалена Кабінетом Міністрів України (2006 р.), проголошує доцільність створення умов для здобуття якісної освіти інвалідами, забезпечення варіативності здобуття якісної базової, повної загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей громадян з особливими потребами, орієнтованої на інтеграцію їх у соціально-економічне середовище [293].

Закон України „Про охорону дитинства” (2009 р.) визначає права на освіту дітей-інвалідів та інвалідів з дитинства, які потребують опіки і стороннього догляду. У цьому законі *соціально-педагогічний зміст* полягає у вимозі до органів управління освітою забезпечувати навчання цих дітей в загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладах за відповідними навчальними програмами або в домашніх умовах. Закон гарантує пільгові умови для вступу до державних та комунальних професійно-технічних, вищих навчальних закладів дітям-інвалідам, дітям-сиротам, дітям, позбавленим батьківського піклування та іншим категоріям дітей, які потребують опіки [113].

У спільному наказі Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України „Про затвердження Програми професійної

підготовки інвалідів з вадами слуху і зору у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації” (2003 р.) визначено необхідність методичного, матеріально-технічного забезпечення і фінансової підтримки ВНЗ, в яких здійснюється професійна підготовка інвалідів з вадами зору і слуху. У цьому документі *соціально-педагогічний аспект* полягає у визначенні доцільності підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників для роботи зі студентами з особливими потребами; розробці і впровадженні системи супроводу навчання студентів з вадами слуху та зору; формуванні мережі вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації для професійної підготовки осіб з вадами слуху і зору; визначенні напрямів і спеціальностей для професійної підготовки осіб з вадами слуху і зору; методичному забезпеченні навчального процесу у вищих навчальних закладах, в яких здійснюється професійна підготовка інвалідів з порушеннями слуху і зору [234].

Однією із важливих ініціатив щодо створення умов для освіти людей з особливими потребами є наказ Президента України „Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями” (2005 р.). *Соціально-педагогічна складова* цього документа полягає у тому, щоб забезпечити дітей-інвалідів візками, спеціально пристосованими автобусами для перевезення до місць навчання і додому; вжити заходів щодо облаштування загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до потреб дітей з інвалідністю; створити в гуртожитках навчальних закладів необхідні житлово-побутові умови для учнів і студентів з інвалідністю [236].

У Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (2004 р.), наголошено на необхідності створення передумов для запровадження інтегрованого навчання. *Соціально-педагогічні вимоги* документа полягають у запровадженні єдиного Державного стандарту початкової загальної освіти в загальноосвітніх закладах, незалежно від типу, форми власності та підпорядкування, якщо в них навчаються діти з особливими потребами [260].



У наказі МОН України від 02.09.2009 року № 809 „Про організацію інтегрованого навчання інвалідів у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації незалежно від форми власності і підпорядкування” відзначено, що система освіти в Україні може забезпечити рівний доступ до якісної вищої освіти студентів з особливими потребами. *Соціально-педагогічний зміст* документа полягає у визнанні необхідності створення спеціальних умов для навчання інвалідів у вищих навчальних закладах, що включають корекційно-реабілітаційну, психолого-педагогічну, андрагогічну, соціальну, медичну, організаційну та ін. системи роботи з надання послуг; забезпечення індивідуальними технічними засобами навчання та створення такого навчально-виховного середовища, без якого неможливе або утруднене засвоєння освітніх програм цією категорією студентів [232].

Особливістю впровадження інтегрованого навчання в Україні є приділення значної уваги в нормативно-правовій документації *реабілітаційному аспекту соціально-педагогічної роботи*. Це, передусім, Закон України „Про реабілітацію інвалідів в Україні”, 2005 р. Серед загальних заходів організації і здійснення реабілітаційного процесу в законі розкрито зміст, призначення та порядок використання Державної типової програми реабілітації інвалідів, визначено вимоги до індивідуальної програми реабілітації і наголошено, що обсяг реабілітаційних заходів у ній не може бути меншим від передбаченого Державною типовою програмою реабілітації інвалідів. Створення для інвалідів з важкими формами інвалідності спеціальних умов для одержання професійної освіти, надання права навчатись за власним бажанням у спеціальних навчальних закладах чи навчальних закладах загального типу за навчальними програмами, адаптованими для навчання осіб, які потребують корекції фізичного чи розумового розвитку, складають соціально-педагогічне трактування цього документа. У законі вперше закріплено вимогу до закладів освіти забезпечувати психолого-педагогічний супровід дітей і молоді з особливими потребами як важливу і необхідну умову інтеграції в соціум [114]. На виконання цього закону прийнято постанову Кабінету Міністрів України

„Про затвердження Державної типової програми реабілітації інвалідів” (2006 р.), в якій наведено гарантований державою перелік послуг, що надаються інвалідам з порушеннями опорно-рухового апарату та центральної і периферичної нервової системи, з психічними захворюваннями та розумовою відсталістю, з ураженнями органів слуху, зору, внутрішніх органів, з онкологічними захворюваннями. Згідно з переліком реабілітаційних послуг розробляється індивідуальна програма реабілітації інваліда та дитини-інваліда з наданням технічних та інших засобів реабілітації, виробів медичного призначення залежно від нозології захворювання. Освітні послуги надаються в колективній формі, зокрема, в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання чи в індивідуальній та дистанційній формі. Професійна освіта забезпечується навчальними закладами, в яких створюються відповідні умови згідно з державними соціальними нормативами [261].

Важливим прогресивним кроком у вирішенні соціально-педагогічних проблем людей з особливими потребами став Указ Президента України „Про національну програму професійної реабілітації та зайнятості осіб з обмеженими фізичними можливостями на 2001 – 2005 рр.” (2001 р.). У цьому Указі *соціально-педагогічний зміст* полягає у тому, щоб змусити органи влади створити центри професійної, медичної і соціальної реабілітації у містах з чисельністю населення понад 50 тис. осіб, ввести посади психолога для психологічного супроводу процесу освіти і професійного навчання інвалідів у професійно-технічних та вищих навчальних закладах; збільшити кількість спеціальних груп для таких осіб у вищих та професійно-технічних навчальних закладах; створити умови для опанування конкурентоспроможними професіями та спеціальностями; створити на базі Відкритого міжнародного університету розвитку людини „Україна” центру професійного навчання з функціями наукового і методичного забезпечення; укомплектувати спеціальні бібліотеки книгами, підручниками, іншими друкованими матеріалами з питань професійної реабілітації; переглянути перелік медичних показань і протипоказань до навчання молоді з особливими потребами у вищих та

професійно-технічних навчальних закладах [363].

Подальший розвиток системи загальної середньої освіти шляхом створення мережі навчально-реабілітаційних центрів для дітей з особливими потребами, типу загальноосвітнього навчального закладу, запровадження інтегрованого навчання для дітей з особливими потребами передбачено в наказі МОН України „Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю” (2005 р.). *Соціально-педагогічні підходи* в цьому документі полягають у вимозі до органів місцевої влади забезпечувати належні житлово-побутові умови учням та студентам, які пересуваються в інвалідних візках та тим, які проживають у гуртожитках навчальних закладів, забезпечивши їм безперешкодний доступ до навчальних та інших приміщень; створювати науково-методичні центри освіти та соціальної реабілітації осіб з особливими потребами; здійснювати модернізацію навчально-матеріальної бази загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих навчальних закладів для забезпечення особливих освітніх потреб дітей та молоді з інвалідністю. Наказом передбачено забезпечувати перепідготовку та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників, які працюють з дітьми та дорослими з обмеженими можливостями здоров'я; запровадити спеціальність „Корекційно-реабілітаційна освіта” у вищих навчальних закладах, які здійснюють підготовку фахівців за напрямом „Педагогічна освіта”. У процесі підготовки загальноосвітніх навчальних закладів, професійно-технічних, вищих навчальних закладів до навчання вимагається вжити заходів щодо забезпечення безперешкодного доступу до навчальних та інших приміщень учнів та студентів з урахуванням особливостей їх психофізичного розвитку [233].

Значним досягненням у законодавчому регулюванні реформування спеціальної освіти в Україні стало затвердження наказом МОН України № 855 від 11 вересня 2009 року „Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх закладах на 2009 – 2012 рр.”, де чітко визначаються пункти щодо запровадження інклюзивного навчання у навчальних закладах до 2012 року. Метою введення „Плану дій...” є реалізація державної політики

щодо формування нової філософії ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку, забезпечення їх конституційних прав і державних гарантій на здобуття якісної освіти, здійснення комплексної реабілітації таких дітей, набуття ними побутових та соціальних навичок, розвиток здібностей, втілення міжнародної практики щодо збільшення кількості загальноосвітніх закладів з інклюзивною освітою, готових до надання освітніх послуг дітям з особливими потребами. Основні *соціально-педагогічні умови* „Плану дій...” полягають у забезпеченні права дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, на інтеграцію в суспільство шляхом створення умов для безперешкодного доступу до якісної освіти, відповідно до їх задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб. Водночас це сприятиме організації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами, здійсненню системних психолого-педагогічних заходів, спрямованих на компенсацію втрачених функцій. Згідно з „Планом дій...”, шляхи розвитку інклюзивної освіти в Україні полягають у створенні умов для безперешкодного доступу до навчальних закладів, починаючи з дошкільних, збереженні єдиного освітнього простору, належній підготовці педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку [231].

Слід відзначити, що передбачені „Планом дій...” заходи соціально-педагогічного спрямування фактично відкривають найбільш високий рівень законодавчого реформування спеціальної освіти – впровадження інклюзії.

Важливим подальшим кроком у популяризації переваг інклюзивного навчання стало прийняття в 2010 році МОН України „Концепції розвитку інклюзивної освіти”, у якій інклюзивне навчання визначено як „комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей”. У Концепції відзначено доцільність удосконалення нормативно-

правового та фінансово-економічного забезпечення впровадження інклюзивного навчання, створення інноваційних освітніх технологій та моделей інклюзивного навчання. *Соціально-педагогічна складова* Концепції полягає у визнанні необхідності створення освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими потребами, удосконалення системи підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів для роботи в інклюзивних закладах освіти, залучення батьків до навчально-реабілітаційного процесу. Основні принципи Концепції полягають у дотриманні науковості (розробка теоретико-методологічних основ інклюзії), системності (забезпечення рівного доступу до якісної освіти, наступності між рівнями освіти), варіативності (особистісно-орієнтоване навчання в комплексі з корекційно-розвивальною роботою, створення умов для інтеграції в суспільство), індивідуалізації (індивідуальний диференційований підхід), соціальній відповідальності сім'ї, міжвідомчій інтеграції та соціальному партнерстві (координація дій різних відомств, соціальних інституцій). Очікувані результати реалізації Концепції розвитку інклюзивної освіти полягають у впровадженні демократичних підходів у організації навчальної діяльності дітей з особливими потребами шляхом удосконалення нормативно-правової бази освітньої галузі, психолого-педагогічного та медико-соціального супроводу цих дітей у процесі навчання, а також забезпечення доступного архітектурного середовища в навчальних закладах [170].

Певну роль у розвитку інклюзивних тенденцій в закладах освіти України відіграла постанова Кабінету Міністрів України № 872 про „Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах” від 15 серпня 2011 р., у якій визначено право дітей з особливими потребами на освіту за місцем проживання та їх інтеграцію в суспільство. *Соціально-педагогічний зміст* цього документа полягає у визначенні необхідності надання особистісно-орієнтованих освітніх послуг дітям з особливими потребами в класах інклюзивного навчання загальноосвітніх навчальних закладів з застосуванням типових навчальних планів, програм та підручників, рекомендованих МОН України для загальноосвітніх закладів. Рішення про

утворення класів з інклюзивним навчанням, забезпечення безперешкодного доступу до будівель та приміщень, створення необхідної матеріально-технічної та методичної бази, підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань надання освітніх послуг дітям з особливими потребами забезпечує керівник навчального закладу. Крім того, для досягнення ефективності навчально-виховного процесу передбачено раціональну наповнюваність класів з інклюзивним навчанням (не більше 20 учнів у класі з перебуванням у ньому не більше 2-3 учнів з особливими потребами) [262].

Аналіз міжнародного і вітчизняного законодавства про освіту молоді з особливими потребами дозволяє зробити наступні узагальнення:

Соціально-педагогічний зміст міжнародної нормативно-правової бази освіти людей з особливими потребами характеризується динамічними змінами як за соціальними і психолого-педагогічними умовами доступу до освіти, так і за рівнем надання соціальних послуг та підготовки до життя в суспільстві. У процесі реформування спеціальної освіти простежується три рівні соціально-педагогічного змісту міжнародного законодавства про освіту дітей і молоді з особливими потребами:

1-й – *інституція* – ізолюваність утриманців спеціальних закладів, *дискримінація за ознакою інвалідності, медична модель* ставлення до інвалідів; обмеження у виборі професії; спеціальне пристосування навчального середовища (60-ті роки ХХ ст. – середина 80-х років);

2-й – *інтеграція* – *початок боротьби з дискримінацією за ознакою інвалідності; соціальна модель* ставлення до інвалідів; закриття спеціальних закладів; „подвійна система навчання” (спеціальне для осіб з важкими порушеннями та інтегроване), пристосування учнів з особливими потребами до звичайних умов навчання в масових закладах (середина 80-х років – середина 90 років);

3-й – *інклюзія* – заборона дискримінації за ознакою інвалідності, інклюзивна модель навчання; доступ до освіти всіх; вільний вибір професії відповідно до індивідуальних можливостей; пристосування навчального

середовища до індивідуальних потреб; компенсація порушених функцій; повноцінне соціальне функціонування в суспільстві (90-ті роки – теперішній час).

У цілому міжнародні документи з питань освіти інвалідів за соціально-педагогічним змістом з 70-х років ХХ ст. спрямовані на успішну реалізацію курсу на закриття спеціальних закладів освіти, крім тих, що призначені для людей з важкими вадами здоров'я, тому дискримінація дітей і молоді з особливими потребами є лише на першому рівні реформування освіти; із початку 90-х років міжнародні документи визначають включену (інклюзивну) освіту як пріоритетний напрям реформування спеціальної освіти.

В Україні для координації дій, пов'язаних з виконанням міжнародних документів про освіту людей з особливими потребами, діє низка законодавчих актів, згідно з якими спеціальна освіта залишається поширеною формою навчання дітей і молоді з особливими потребами і набуває подальшого розвитку і вдосконалення; створено передумови для розвитку інтегрованого та інклюзивного навчання, допускається закриття спеціальних закладів освіти за наявності відповідних умов для навчання і можливостей надання соціальних послуг в загальноосвітньому закладі.

За соціально-педагогічним змістом законодавство України, в основному, відповідає міжнародним документам про освіту людей з особливими потребами і належить до другого рівня, що означає розгляд інтегрованого та інклюзивного навчання швидше як виключення. Але вітчизняне нормативно-правове забезпечення свідчить, що за соціально-педагогічним змістом нормативно-правових актів наша держава впевнено рухається до реального досягнення міжнародного рівня забезпечення освіти молоді з особливими потребами.

### **1.3. Практика навчання молоді з особливими потребами в системі вищої освіти**

Світове співтовариство сьогодні стоїть перед вирішенням низки проблем, пов'язаних з переходом до постіндустріального інформаційного суспільства в епоху економічних, політичних і соціальних змін, що вимагають передусім прискореного реформування системи освіти. Особливо це стосується задоволення освітніх потреб громадян протягом усього життя і доступу до навчання і професійної підготовки всіх, хто має необхідні здібності і відповідну підготовку, зокрема людей з особливими потребами. Нові ідеї все більше впливають на формування толерантного ставлення суспільства до молоді з особливими потребами, що відкриває нові можливості для розвитку інтегрованого та інклюзивного навчання в системі вищої освіти.

Як справедливо стверджує О. Дікова-Фаворська, у жорстких умовах конкуренції виживає тільки підготовлений, компетентний, упевнений у собі суб'єкт нових економічних відносин. Отже, саме якісна вища освіта виступає основним каналом успішної соціальної інтеграції та фактором самореалізації молодої людини і входить у десятку найбільш важливих цінностей. Авторка наголошує, що здобуття вищої освіти, престижної спеціальності, гідно оплачуваної праці для осіб з особливими потребами – чи не єдина можливість подолати стан відчуження, соціальної ексклюзії, у якому вони опинилися через об'єктивні умови, пов'язані зі станом здоров'я [90].

Н. Васильєва вважає неможливим нормальне існування і розвиток людини з особливими потребами без вищої освіти, оскільки спостерігається пряма залежність рівня матеріального благополуччя від рівня освіти інваліда, а випускники вищих навчальних закладів мають на 80 % більше шансів знайти роботу, ніж люди без вищої освіти. Дослідниця зазначає, що для людей з особливими потребами вища освіта життєво важлива, оскільки є найефективнішим механізмом розвитку особистості, підвищення її соціального статусу, дає свободу вибору цілей, духовну і матеріальну незалежність, надає життєвої стійкості і гармонізує існування людини з особливими потребами, є



провідним чинником підвищення якості життя, її адаптації, інтеграції в суспільство та формування стилю незалежного життя. Безумовно, ступінь вирішення проблеми доступності вищої освіти для молоді з особливими потребами відображає ступінь розвитку демократичних процесів, соціального партнерства, плюралізму і гуманізації суспільства, яке турбується про найбільш незахищену частину населення [39].

У цьому параграфі ми зосередимо увагу на аналізі сучасних проблем вищої освіти молоді з особливими потребами, що ґрунтуються на вивченні зарубіжного і вітчизняного досвіду включення молоді з особливими потребами до системи вищої освіти; окресленні перспектив розвитку інклюзивних тенденцій у ВНЗ України, порівняльному аналізі вітчизняних досягнень у сфері розвитку освіти осіб з інвалідністю та зарубіжних здобутків.

Відзначимо, що за рубежом на проблематику вищої освіти молоді з особливими потребами науковці почали звертати увагу з кінця 1980-х років [480]. В університетах поступово зміщувались акценти від проблем академічної успішності до включення гнучких технологій визначення і вирішення різних проблем у процесі навчання студентів з особливими потребами [464]; розпочався аналіз життєвого досвіду молоді з різними формами інвалідності, створення доступного середовища для навчання у ВНЗ та системи підтримки [452; 456; 459]; обговорення аспектів соціальної ідентичності студентів, їх складного шляху до одержання знань, зміни ставлення до себе, до своєї професії, встановлення стосунків із друзями, наставниками і колегами через бар'єри переважно соціального характеру [468; 470]; видання навчальних посібників для викладачів і допоміжного персоналу ВНЗ, в ролі яких виступали координатори програм підтримки інвалідів – переважно спеціалісти із соціальної роботи [477; 478]. Розпочався розгляд політики і заходів відносно студентів-інвалідів за програмою незалежного (дистанційного) навчання [474; 457].

Необхідно відзначити, що багаторічний досвід навчання дітей у спеціальних закладах освіти і зростання осіб з особливими потребами

демонструють збільшення з кожним роком фінансових витрат на спеціальну освіту, що стає тягарем для країн з високим рівнем інвалідності, навіть економічно благополучних. Це стало одним з основних аргументів для переходу до інтегрованого навчання не лише в середній освіті, але й застосування з самого початку інтегрованого навчання та закриття існуючих спеціальних закладів вищої освіти в розвинутих країнах світу [292].

Провідну роль у реформуванні системи спеціальної вищої освіти та її трансформації в систему інтегрованого навчання відіграли документи ООН та ЮНЕСКО [476]. Інтеграційні процеси у вищій школі мали у своїй основі продовження традицій попереднього освітнього рівня, але з урахуванням особливостей навчання дорослих людей.

У країнах Західної Європи і Північної Америки можна виділити наступні основні компоненти технології вищої інтегрованої освіти:

- інформування абітурієнтів та допомога до вступу у вищий навчальний заклад;
- забезпечення фізичного доступу до приміщення навчального закладу;
- адаптація традиційних педагогічних практик до потреб інвалідів.

Для реалізації технології створювалися так звані безбар'єрні містечка зі спеціально пристосованими для інвалідів навчальними корпусами (облаштування пандусами, міжповерховими підйомачами), гуртожитками; студенти забезпечуються технічними засобами навчання; створюються спеціальні умови в бібліотеках; є можливість замовляти записи навчального матеріалу на касету або диск; аудиторії обладнано мікрофонами; психологи, медики, соціальні працівники надають фахову допомогу. У вищому навчальному закладі працює уповноважений у справах студентів-інвалідів [296].

Кожна з країн мала свої особливості забезпечення процесу інтеграції у вищій школі відповідно до існуючих там класифікацій вад здоров'я людини.

Так, студенти з інвалідністю, які навчаються в університетах США, склали 6,7 % від загальної кількості студентів ВНЗ, порушення, які вони

мали, було розподілено за п'ятьма видами: порушення зору, слуху, опорно-рухового апарату, психічні розлади та *інвалідність труднощів у навчанні*. Водночас слід зауважити, що у цих закладах було запроваджено службу підтримки, яка при зверненні інваліда і наданні довідки про потребу в тих чи інших послугах у навчанні, складала з ним угоду про консультативну, фінансову, технічну, побутову, медичну, юридичну допомогу. Для задоволення потреб студентів з інвалідністю в університетах діяли клінічні і реабілітаційні центри, майстерні для ремонту інвалідних візків, центри інформаційних технологій та комп'ютерного навчання, служби перевезень студентів, центри відпочинку та туризму. Федеральне агентство з реабілітації здійснювало фінансову підтримку навчання, у разі потреби залучаючи до навчального процесу записувачів, начитувачів, тьюторів з навчальних дисциплін [353, с. 10].

В університетах Великої Британії абітурієнтів з інвалідністю, які складають 5,7% від загальної кількості студентів, зараховують на навчання лише за наявності в них одного з наступних шести видів інвалідності: дислексія, приховані захворювання (діабет, епілепсія, астма), психічні розлади, порушення слуху, порушення зору, порушення опорно-рухового апарату. Як відомо, в університетах і коледжах Великої Британії робота передусім спрямована на створення *архітектурної безбар'єрності університетських містечок, забезпечення студентів технічними засобами навчання, допомогу консультантів, психологічну, соціальну та медичну підтримку*. Зокрема, у країні функціонує Національне бюро для студентів з інвалідністю, в якому можна отримати інформацію про всі ВНЗ Великої Британії, необхідну консультативну допомогу з питань навчання, обрання професії, працевлаштування. Бюро проводить наукові дослідження, організовує конференції, здійснює публікації, висвітлюючи проблеми і досягнення молоді з інвалідністю, налагоджує ділові стосунки між фахівцями та людьми з особливими потребами, співпрацює з громадськими організаціями інвалідів.

У Кембриджському університеті ефективно діє *Центр підтримки студентів з інвалідністю*. На сайті Центру репрезентується інформація

стосовно послуг університету – „Путівник для абітурієнтів”. Студенти забезпечуються індивідуальними навчальними програмами, адаптованим житлом, мають можливість найняти персонального асистента, обговорити питання розвитку майбутньої кар’єри з радником Центру.

У Шотландії законодавство про вищу освіту вимагає від ВНЗ публікувати меморандум з питань інвалідності з відображенням інформації про можливості забезпечення навчання інвалідів, досягнуті успіхи і плани на майбутнє у цій сфері діяльності. Студенти-інваліди денної форми мають право на фінансову підтримку, якщо доведуть, що їх інвалідність впливає на вибір тієї чи іншої професії. Вони також мають право отримати основну допомогу для покриття витрат на екзамени, пільгового придбання спеціального обладнання, а також спеціальну додаткову допомогу для придбання коштовного обладнання та безкоштовну немедичну індивідуальну допомогу (персонального асистента). Досвід показав, що методи викладання, які є корисними для студентів з особливими потребами, приносять користь всім студентам, а методи навчання, що не відповідають потребам людей з інвалідністю створюють такі ж самі, хоча й часто латентні, бар’єри в освіті здорових людей. Контроль знань студентів з особливими потребами здійснюють переважно методом анонімного оцінювання з залученням до процесу моніторингу самих студентів як найавторитетніше джерело інформації про потреби і якість послуг [379, с. 115 – 126].

Згідно з предметом нашого дослідження, цікавим є досвід роботи зі студентами-інвалідами у Відкритому університеті Великої Британії. Позицію університету викладено в Декларації політики стосовно студентів-інвалідів з акцентом на залучення їх до максимальної участі в усіх сферах життя університету, гарантії здобуття якісної освіти відповідно до розумових здібностей та адаптації навчальних матеріалів до індивідуальних потреб студентів. Забезпечується доступність і можливість навчання в університеті всіх бажаючих, незалежно від ступеня важкості вад здоров’я. Особам, які готуються вступати до університету, надсилаються інформаційні бюлетені з висвітленням умов навчання інвалідів, їх відвідують вдома для підтвердження наміру до

співпраці з університетом; забезпечується комунікація між консультантами та абітурієнтами. Перший крок в організації співпраці полягає у виявленні студентів з найбільш серйозними фізичними недоліками, які викликають труднощі в навчанні. Наступним кроком є розробка системи заходів зі збору, підтвердження і розповсюдження інформації про студентів-інвалідів серед всіх співробітників університету, визначення сутності проблем кожного абітурієнта і студента з особливими потребами та прийняття адекватного рішення. Після вступу до університету виявляють студентів, які навчаються з метою просування по службі чи зміни місця роботи, і надають їм вичерпну інформацію та поради спеціалістів для ефективного суміщення отриманих знань в університеті із самостійною професійною діяльністю.

З метою подолання страхів, що формують відчуття неповноцінності, у період проходження складного психологічного періоду – звикання абітурієнтів і студентів до нового способу життя в університеті, *здійснюють психологічну допомогу в стимулюванні самовпевненості та успішності*. Для розвитку навиків навчання першокурсниками з особливими потребами розроблено систему ефективного навчання, яка включає вибір і застосування необхідного обладнання (персональний слуховий апарат, система візуальних комунікацій при порушеннях слуху чи диктофон при ослабленні зору), персональне консультування, доступ до інформації через звуко- і аудіозаписи лекцій, тактильні ілюстрації, систематизацію і відновлення інформації, методичні розробки для навчальної роботи і екзаменів. Для попередження розвитку інтелектуальної безперспективності, пов'язаної з невідповідністю шкільної програми, перерваним навчанням чи неправильно вибраним навчальним курсом, застосовують пояснення до вибору курсу. Так, студентам з вадами слуху пропонують працювати переважно з текстом, а слабозорим – використовувати аудіоматеріали.

Декларація вимагає надання постійної інформації і консультацій викладачів щодо можливостей повної і неповної зайнятості студентів-інвалідів для задоволення їх спеціальних потреб. Розроблено систему заходів і послуг

для максимальної реалізації можливостей студентів-інвалідів: послуги асистентів, які можуть читати вголос чи записувати необхідне; організація роботи окремих невеликих груп студентів з вадами слуху за підтримки викладачів; застосування альтернативних методів студентами з вадами опорно-рухового апарату і порушеннями мови при необхідності виконання таких спеціальних дій, як догляд за дітьми в дитячому садочку, відвідування бібліотек, робота в архівах, анкетування та ін.; використання спеціально виготовлених тактильних діаграм для демонстрації діаграм і статистичних даних студентам з ослабленим зором; виготовлення всіх навчальних матеріалів у друкованому вигляді і записах на аудіоплівку або на спеціально виготовлену фонографічну книгу для студентів з ослабленим зором; застосування альтернативних завдань для проведення контрольних робіт і здачі екзаменів студентами зі значними порушеннями зору для заміни тих, які не можуть бути виконані за станом здоров'я; можливість здачі екзамену вдома з застосуванням альтернативних методів при важких фізичних вадах, у випадках з повільною розмовою, читанням, писанням у студентів; застосування індивідуального підходу у випадку запізнень з виконанням навчальних завдань чи неможливості здачі екзамену в звичайному режимі через поважні причини з можливістю зарахування в деяких випадках того чи іншого курсу дисципліни без екзамену. Наступний пункт Декларації вимагає здійснення всіх можливих практичних кроків для того, щоб студенти-інваліди могли брати активну участь у житті університету. Консультативна служба університету забезпечує зв'язок студента з зовнішнім світом при різкому обмеженні соціальних і культурних контактів. Водночас намагаються переконати таких осіб в тому, що вони можуть жити повноцінним життям в університетському середовищі. Як альтернативу використовують регулярні контакти з групою і викладачами по телефону. Працюють групи добровольців для надання допомоги студентам-інвалідам вдома чи в університеті. Практикується підготовка студентів-інвалідів за „парною” схемою, згідно з якою студент з вадами зору працює в парі зі здоровим студентом чи з декількома студентами, які вивчають той же курс.

Після цього студент з інвалідністю працює самостійно, отримуючи необхідну консультацію викладача. За цією системою долаються труднощі в навчанні студентів з важкими захворюваннями (неможливості тримати книгу, гортати сторінки чи тримати прямо голову). Декларація передбачає також участь університету у вирішенні питань щодо працевлаштування студентів з інвалідністю, внесення вкладу в наукову розробку проблем навчання інвалідів, встановлення контактів з іншими закладами освіти країни і зарубіжжя, які займаються цією проблемою [379].

Оцінивши досвід організації роботи у Відкритому університеті Великої Британії, хочемо відзначити, що більшість застосованих технологій і методів не вимагають залучення значних додаткових фінансових і матеріальних ресурсів і реалізуються завдяки раціональній організації праці, активній і цілеспрямованій взаємодії учасників навчально-виховного процесу та відповідальному ставленню колективу до виконання поставлених завдань. Особливої уваги заслуговує досвід організації роботи з абітурієнтами і студентами молодших курсів з питань уточнення їх особливих навчальних потреб, профілактики вторинних порушень з боку нервової системи, попередження „інтелектуальної безвиході” при відставанні в навчанні. Цінним є також досвід включення студентів-інвалідів, зокрема з важкими порушеннями функцій, до суспільно активного життя.

Політику університету м. Едмонтон штату Альберта (Канада) засновано на традиціях додаткового супроводу студентів з особливими потребами з повним їх доступом до університетських послуг: забезпечення освітніми програмами, які відповідають їх інтелектуальним можливостям, у межах програмних квот, можливість внесення змін до програмних курсів та екзаменаційних процедур для успішного завершення навчання. Служба спеціальної підтримки осіб з обмеженнями життєдіяльності, що є в університеті, разом з іншими підрозділами університету здійснює різноманітну роботу: визначає потреби студентів у послугах, консулює з особистих питань та по навчанню, розробляє освітні програми, забезпечує адаптивними

технологіями та допоміжними навчальними пристроями, надає послуги з розробки стратегії навчання та допомоги у підготовці до екзаменів, організації послуг тьюторів та ін. [440, с. 275].

У Німеччині в студентів визначають чотири види інвалідності: обмежені фізичні можливості, психічні розлади, розумова відсталість, поєднання декількох захворювань [472]. Для абітурієнтів створено однакові можливості для здобуття вищої освіти при вступі до університету. Прийом на навчання абітурієнтів з інвалідністю проводиться без іспитів з урахуванням оцінок, одержаних в школі, та результатів співбесіди з професором. *Кожен ВНЗ має відділ з надання допомоги студентам з особливими потребами*, в якому надають професійну консультацію, визначають рівень підготовленості до навчання, здійснюють профорієнтацію, проводять співбесіди, сприяють адаптації до студентського життя, готують до подолання можливих труднощів, інформують про індивідуальні технічні засоби навчання і можливості їх придбання. Студенти, які потребують допомоги в навчанні, отримують особистого асистента на певну кількість годин на місяць. Ці функції нерідко виконують студенти того ж ВНЗ, які несуть альтернативну службу при університеті. Із-поміж послуг можна виокремити допомогу з пошуку необхідної літератури, з написання семестрових робіт та ін. Студентам з вадами зору асистенти читають вголос навчальну літературу, для нечуючих – конспектують лекції, а студентам з вадами опорно-рухового апарату – допомагають переміщуватись територією університету. Асистенти надають також необхідну допомогу на місці проходження практики. Студенти мають право отримати необхідні для навчання додаткові технічні засоби, наприклад, ноутбук, оснащений спеціальними програмами. В університетських бібліотеках для слабозорих студентів спеціально обладнано робочі місця, їм надається література в аудіоформаті. Існує також служба з начитування книг. Студенти з особливими потребами мають право на продовження строку здачі семестрових робіт, заміну письмового екзамену на усний чи навпаки, а також складання іспиту в індивідуальному порядку. Університет Карлсруе розпочинає роботу зі



школярами ще за два роки до їх випуску. Для цього існує система „школа-університет”, згідно з якою фахівці університету виступають у школах з інформацією про університет, проводять дні відкритих дверей, організовують „круглі столи” з проблем навчання в університеті [331; 353].

Що стосується вищої освіти молоді з особливими потребами, то ця проблема найбільш успішно вирішується в університетах США, де вперше створено систему вищої інклюзивної освіти інвалідів. Правову основу інклюзивної моделі освіти складає стаття 504 Закону „Про реабілітацію”, 1973 р., Закон „Про американців з інвалідністю”, 1990 р.

Теоретичну основу технології вищої інклюзивної освіти складає філософія незалежного життя, тобто необхідність створення рівних можливостей для навчання відповідно до потреб студента-інваліда та участі в житті колективу.

Сутність технології полягає в створенні спеціальних умов, які компенсують обмеження життєдіяльності студентів-інвалідів, але ВНЗ має право не створювати спеціальні умови, якщо вони несуть загрозу для здоров'я і безпеки інших осіб чи тягнуть за собою принципові зміни освітніх програм або надмірні фінансові витрати. Такий підхід у країні вважається розумним пристосуванням.

Мета технології полягає в забезпеченні такого функціонування ВНЗ, яке створює для всіх студентів-інвалідів (незалежно від виду і важкості інвалідності) рівні можливості з іншими студентами у доступі до освітніх програм і послуг ВНЗ, а також формування у студентів-інвалідів навиків самостійного прийняття рішень, необхідних для персонального і професійного розвитку.

При використанні технології інклюзивного навчання студентів з особливими потребами вирішуються наступні основні завдання:

- захист прав та інтересів студентів, пов'язаних з навчанням у ВНЗ;
- створення спеціальних умов для навчання;

- залучення до участі в освітніх програмах та іншій діяльності ВНЗ студентів з особливими потребами нарівні з іншими студентами.

Практика інклюзивної вищої освіти в США передбачає дотримання певних вимог, зокрема, абітурієнт з особливими потребами повинен мати необхідний рівень освіти і показати при складанні вступних випробувань результати нарівні зі здоровими абітурієнтами.

Однакові можливості забезпечуються створенням фізичної доступності приміщень ВНЗ, організацією транспортних перевезень між об'єктами ВНЗ, створенням умов, що компенсують обмеження життєдіяльності студентів з особливими потребами. Спеціальні послуги забезпечує відділ зі справ інвалідів, штат якого складається з постійних і тимчасових працівників. Постійні працівники організовують спеціальні послуги, їх функції розподіляються залежно від кількості студентів-інвалідів у ВНЗ. При невеликій кількості таких студентів кожен співробітник вирішує певну кількість питань (адаптація екзаменів, допоміжні технології та ін.). При великій кількості студентів (понад 1000) кожний співробітник займається певною категорією інвалідів. Тимчасових працівників (сурдоперекладачі, помічники з написання або читання та ін.) наймають у міру необхідності та звільняють після екзаменів. Послуги зі створення спеціальних умов надають також медичний і тьюторський центр, центри працевлаштування, психологічної допомоги, бібліотека, департамент ремонту і реконструкції. Відповідно до законодавства США послуги студентам-інвалідам зі створення спеціальних умов надаються безкоштовно.

Спеціальні умови для навчання студентів з особливими потребами включають:

- створення фізичної доступності приміщень університету, організацію транспортних перевезень студентів з особливими потребами між об'єктами ВНЗ, створення умов, які компенсують обмеження життєдіяльності;

- адаптацію процедури складання екзаменів (збільшення часу на складання екзамену на 50 %, 100 % чи необмежено; дозвіл споживати їжу чи користуватись туалетом під час екзамену, надання послуг помічника з

написання або читання, надання можливості працювати в звукоізолюваному кабінеті, користуватись під час екзамену комп'ютером, „розмовляючим” калькулятором, диктофоном, спеціальними програмами для комп'ютера);

- адаптацію освітнього процесу (дозволено не вивчати деякі предмети, якщо це не шкодить оволодінню професією, скоротити навчальне навантаження шляхом перенесення деяких предметів на наступний семестр, впроваджувати гнучкий графік відвідування занять і виконання завдань);

- тьюторські послуги (додаткові заняття із засвоєння предметів, послуги спеціалістів з розвитку навиків читання, письма, здачі тестів).

До спеціальних послуг у навчанні відносяться конспектування чи відеозапис лекцій, допомога в написанні при виконанні домашніх завдань, надання помічника для роботи в бібліотеці чи лабораторії, надання послуг сурдоперекладача під час навчального процесу, аудіозапису книг, друкованих матеріалів шрифтом Брайля чи великим шрифтом та навчання слабозорих орієнтації в приміщеннях ВНЗ, надання спеціального програмного забезпечення навчання та спеціального обладнання. Для студентів з особливими потребами організовуються додаткові заняття, функціонують групи взаємної підтримки, проводяться заняття з адаптивної фізкультури, тренінги з навчання навикам спілкування при влаштуванні на роботу. Спеціальні умови створюють для кожного студента індивідуально відповідно до наявних обмежень життєдіяльності та цілей навчання у ВНЗ [100].

Розглянуті технології інклюзивного навчання студентів з особливими потребами спрямовані на забезпечення їх рівноцінної участі в освітніх програмах та в інших сферах діяльності ВНЗ.

Проаналізований матеріал свідчить про значні досягнення в США у наданні можливостей здобуття вищої освіти людям з особливими потребами в університетах, пристосованих для інтегрованого та інклюзивного навчання. Цей досвід може бути прикладом для впровадження інклюзивної вищої освіти в Україні за умови врахування специфіки національної системи освіти і соціального захисту інвалідів.

Незважаючи на суттєві переваги інклюзивної вищої освіти, не всі люди з важкими вадами здоров'я можуть нею скористатись через неможливість відвідувати заклад освіти. Тому останнім часом набуває розвитку дистанційна форма навчання, побудована на основі сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій, і в багатьох аспектах вона є альтернативою інклюзивній формі. Зупинимось детальніше на сучасних досягненнях дистанційного навчання та на досвіді його використання у здобутті вищої освіти молоддю з особливими потребами.

*Дистанційне навчання* в багатьох країнах світу визнано найбільш перспективною і важливою складовою системи вищої освіти і небезпідставно вважається освітою сучасності [215]. У 1994 р. з метою розширення системи дистанційної освіти Європейською комісією було прийнято міжнародну програму PHARE, до якої залучено 11 країн [86].

Важливість дистанційного навчання для людей з особливими потребами відзначено у статті 128 Маастрихтської угоди і в підготовленому Комісією Європейського Союзу „Меморандумі про відкрите та дистанційне навчання в сфері вищої освіти” (1992). Зокрема, Європейський Союз декларує, що дистанційне навчання має стати важливим інноваційним елементом у загальноєвропейській системі вищої освіти і орієнтує на створення міжнародного середовища дистанційного навчання для інвалідів і людей з хронічними захворюваннями [107; 160, с. 435].

В університеті Вісконсину (штат Вісконсин США) для молоді з фізичними вадами, яка не може приїхати до ВНЗ чи навчатись у звичайній аудиторії, використовують програму Незалежного (дистанційного) навчання. Для інформування студентів в університеті підготовлено каталог курсу Незалежного навчання, який містить необхідні роз'яснення політики навчального закладу, прав і обов'язків студентів-інвалідів. Планування навчання відповідає змісту курсу та індивідуальним потребам студентів. При цьому ретельно розробляють програми технічних послуг, використовуючи індивідуальний підхід до кожного студента для забезпечення відчуття

комфорту під час навчання. Реалізація на практиці основних принципів незалежного навчання включає наступні компоненти: інформування студентів-інвалідів чи їх представників про зміст програми і можливості надання освітніх послуг; індивідуальне планування технічної допомоги і доступу студентів до певних ресурсів; забезпечення доступності навчання, навчальних матеріалів, тестування; навчання і підтримка викладачів і допоміжного персоналу; отримання субсидій для навчання і допомоги студентам-інвалідам; використання нових технологій, особливо технічних розробок, які покращують чи полегшують підтримку і доступ студентів-інвалідів до матеріалів інституту. Технічна допомога в навчанні включає надання навчальних матеріалів, які пересилаються студентам у вигляді аудіокасети з записом навчальної програми, письмових завдань, екзаменаційних тестів. Планування технічної підтримки і доступу студента до ресурсів навчального закладу в кожному конкретному випадку забезпечує співробітник, який здійснює зв'язок зі студентами-інвалідами і координує діяльність адміністрації, спеціалістів і викладачів у питаннях технічної підтримки. Доступність навчальних матеріалів реалізується в основному через переведення всіх друкованих матеріалів навчальних курсів на електронні носії, оскільки електронний формат дозволяє видати матеріал в різних варіантах, починаючи з аудіо і закінчуючи шрифтом Брайля. Для студентів з вадами слуху готуються тексти в аудіозаписі і відеоматеріали з титрами. Необхідну інформацію передають поштою, телефоном, через комп'ютерні мережі та при особистих контактах з викладачами для вирішення потреб в технічній допомозі. Для студентів з вадами зору викладачі віддають перевагу записам на аудіокасеті побажань і відповідей на запитання, а не їх написанню; поданню виконаних завдань у вигляді аудіозапису чи на дискеті. Через аудіозапис викладачі передають студентам свої коментарі і демонструють правильні варіанти вимови при її порушенні. Серед інших видів допомоги використовують збільшення часу на виконання завдань, передачу великого обсягу усних чи графічних матеріалів через телетайп для слабозорих студентів. Для забезпечення доступності тестування використовують особисті сайти

студентів, які контролюються викладачами, зміни формату контролю надають можливість записати відповідь на аудіоплівку, відповідати усно, а не письмово. *Обов'язковим компонентом у реалізації незалежного навчання виступає підготовка викладачів до роботи зі студентами з особливими потребами. Її здійснюють шляхом проведення семінарів з обговоренням типів фізичних недоліків у студентів і можливих форм допомоги в навчанні.* Для отримання нових технологій у сфері технічної підтримки студентів-інвалідів рекомендовано *широке використання джерел в Інтернеті*, серед яких найбільш інформативним вважають DSSHE (Допомога студентам-інвалідам, які здобувають вищу освіту). Це джерело надає свіжі дані про нові технології і пропонує поради з вирішення конкретних проблем [251].

Необхідність і актуальність аналізу проблем здобуття вищої освіти молоддю з особливими потребами в Росії продиктовано її близьким географічним розташуванням відносно України, тривалим періодом спільного політико-економічного розвитку, а також схожістю побудови освітніх систем.

У цій країні розвиток *інтегрованої вищої освіти* інвалідів представлений у двох напрямках. У першому: студент з особливими потребами має у ВНЗ статус звичайного студента і не користується спеціальною підтримкою в інтеграції в соціум ВНЗ. Позитивним за такої ситуації є моральне задоволення інвалідів: мова йде про те, щоб до них ставились, як і до решти студентів, оскільки це означає реальну рівність, повагу людської гідності, партнерство. Однак за таких обставин багато студентів з особливими потребами є поза навчальним і суспільним процесом через непристосованість вузівського освітнього простору до їх потреб. У другому випадку студент з особливими потребами має у ВНЗ статус не лише студента, але й інваліда. Це відображається в навчальних планах, методах викладання, розрахунку навантаження, особливостях штатного розпису вищого навчального закладу, а також в тому спектрі послуг і пристосувань вузівського середовища, яке дозволяє абітурієнту, а в подальшому студенту-інваліду, здобути навички навчання, поведінки в інтегрованому просторі, безперешкодно пересуватись у

ВНЗ, мати доступ до спеціальної техніки і бібліотеки. При цьому передбачається також корекційна складова навчального плану і реабілітаційний компонент вищої освіти. Незважаючи на всі зусилля, спрямовані на повне задоволення потреб студентів з особливими потребами, другий напрямок розвитку інтегрованої вищої освіти реалізується далеко не повною мірою. Це пов'язано з численними структурними обмеженнями і фактичною відсутністю належної державної підтримки здобуття вищої освіти молоддю з особливими потребами. Тому реальний стан цієї проблеми в Росії характеризується тим, що такі особи складають лише 0,3 % – 0,5 % від загальної кількості студентів ВНЗ і це значно нижчий показник, ніж у країнах Західної Європи, наприклад, у Великої Британії він становить 5,7 % [452].

При визначенні підходів до вирішення проблем використання технологій вищої освіти молоді з особливими потребами Е. Назарова пропонує розділити їх на дві основні групи з різними освітніми потребами і можливостями трудової реалізації. До першої групи належать студенти з порушеннями функцій опорно-рухового апарату і з вадами зору при збереженому інтелекті. Ця група, на думку автора, найбільш перспективна, оскільки має високу мотивацію до навчання і підвищений інтерес до трудової реалізації отриманої спеціальності. Технології їх навчання відрізняються тим, що при порушеннях функцій опорно-рухового апарату необхідні не стільки особливі освітні підходи, скільки спеціальні архітектурні пристосування (пандуси, широкі двері, туалетні кімнати, ліфти). Що стосується студентів з порушенням зору, то для їх навчання необхідні спеціальні комп'ютерні технології – тифлотехнології, які базуються на комплексі апаратних і програмних засобів, що забезпечують перетворення комп'ютерної інформації в доступні для сприйняття звукові форми відтворення або застосування рельєфно-крапкового чи збільшеного тексту. Методологія педагогічної підтримки в умовах інтегрованого навчання студентів з вадами зору передбачає ряд етапів: діагностичний, пошуковий, діяльнісний, рефлексивний. На діагностичному етапі виявляють, що найбільш значимими проблемами є проблеми встановлення взаєморозуміння зі зрячими колегами,

оволодіння нормами поведінки, прийнятими в групі. Ці студенти при вирішенні проблем покладаються тільки на себе або шукають допомоги у викладачів чи в мікрогрупі інвалідів. На пошуковому етапі в індивідуальному порядку виявляють причини труднощів і визначають шляхи їх подолання на діяльнісному етапі. Як педагогічні засоби використовують групові проекти, клуби за інтересами. Рефлексивний етап закріплює позитивний досвід спілкування і навчання у свідомості студентів, сприяє розвитку здібностей до самоаналізу і саморегуляції. У цілому першу групу автор вважає здатною легко інтегруватись у колектив здорових ровесників і успішно навчатись в інклюзивних групах. До другої групи віднесено осіб з порушеннями слуху і мови, у яких існують проблеми комунікацій, сповільнене сприйняття інформації і отримання нових знань. Це вимагає використання особливого програмно-методичного забезпечення навчального процесу і ступеневого підходу до його проведення (у перші роки – навчання в окремих групах, а завершення навчання – в інтегрованих групах) [229].

Останнім часом у Росії сформувалось чотири основних напрями діяльності ВНЗ, спрямованих на забезпечення умов для здобуття освіти молодими людьми з особливими потребами: *спеціальні відділення у ВНЗ; спеціалізовані ВНЗ для інвалідів; центри підготовки інвалідів для вступу до ВНЗ; центри психолого-педагогічної допомоги інвалідам, які навчаються у ВНЗ.*

Зокрема, у Челябінському університеті працює *Регіональний центр освіти інвалідів*, обладнаний необхідними технічними засобами навчання, комп'ютерами з синтезаторами мови, диктофонами, повними конспектами лекцій на аудіокасетах, численними мультимедійними курсами і посібниками, успішно функціонує мультимедійний комп'ютерний навчальний клас, підключений до мережі Інтернет. Цей заклад повністю доступний для інвалідів і має свої особливості організації соціально-педагогічної роботи, які полягають у тому, що майбутні студенти після проходження передуніверситетської підготовки і успішної здачі вступних екзаменів зараховуються у звичайні студентські групи, де навчаються на загальних засадах. В університеті



розроблено модель супроводу навчання студентів-інвалідів. Супровід розглядається як багатоаспектний метод, що забезпечується єдністю зусиль педагогів, психологів, методистів, соціальних і медичних працівників. Абітурієнти проходять довузівський період адаптації, спеціальну підготовку з основ психології особистості і спілкування, самовиховання, вивчають основи бібліографії, методику самостійної роботи у ВНЗ, норми організації інтелектуального навантаження, методику розвитку пам'яті [453, с. 91–114].

Подібний, але більш досконалий варіант інтегрованого навчання інвалідів з вадами слуху практикується в Московському державному технічному університеті ім. М. Баумана, в якому система соціально-педагогічної підтримки базується на двох головних принципах: інтегрована професійна освіта і комплексний реабілітаційний супровід навчального процесу. Система передбачає довузівську підготовку в ліцейних класах, що створюються в базових школах. На перших курсах студенти вчаться в окремих групах, де вивчають фундаментальні дисципліни і одночасно спілкуються в колективі. Згодом вони переходять у склад звичайних студентських груп. У процесі навчання студенти перебувають у середовищі, забезпеченому спеціалізованими мультимедійними аудиторіями і класами, адаптованими до навчання із спеціальними автоматизованими робочими місцями для студентів, викладачів і допоміжного персоналу. У цих закладах студенти мають можливість отримати допомогу аудіолога і сурдопедагога [270].

Проблема інклюзії у вищій освіті в Росії поки що не знайшла належного вирішення. Існує тип навчання, згідно з яким менша частина здорових студентів включається в групу студентів з особливими потребами. Прикладом застосування такої „зворотної інклюзії” є Московський державний соціально-гуманітарний інститут, який спочатку створювався як ВНЗ для інвалідів з порушеннями опорно-рухової системи. З 2005 року до цього закладу почали зараховувати здорових абітурієнтів, які зараз складають майже чверть кількості студентів [65, с. 207]. Аналогічний приклад „зворотної інклюзії” має місце в Державному спеціалізованому інституті мистецтв. З одного боку, цей інститут є

творчим закладом, який готує фахівців відповідно до вимог державних стандартів, а з іншого – це спеціалізований ВНЗ, який враховує особливості студентів, пов'язані з вадами здоров'я, і створює для них спеціальні умови для оволодіння творчими професіями [54, с. 204 – 207].

О. Тюрін вважає можливим застосування російської версії *вищої інклюзивної освіти*. Метою технології освітнього процесу є підготовка конкурентоздатних фахівців із людей з обмеженими можливостями здоров'я, тобто зробити з людини з обмеженими можливостями людину з особливими можливостями. До базових особливостей цієї технології автор відносить: дотримання освітніх стандартів; комплексний реабілітаційний вплив, що включає медичну, психологічну, педагогічну і соціальну складові, які є пріоритетними і спрямовані на максимальне відновлення втрачених можливостей. Психолого-педагогічну адаптацію, що складає систему педагогічних і психологічних заходів, спрямовано на полегшення соціалізації студентів, розвиток і корекцію особистості студента з урахуванням нозологічних особливостей, внутрішньої картини хвороби і внутрішньої картини здоров'я; розвиток наукового потенціалу, використання системи відновлювальної роботи [362, с. 90 – 95].

Таким чином, Росія перебуває на етапі пошуків оптимальних варіантів інклюзивного навчання студентської молоді з особливими потребами. Використання так званої „зворотної інклюзії”, очевидно, не має перспектив через більшу привабливість звичайних закладів вищої освіти для здорових студентів та закладів з використанням технології вищої інклюзивної освіти.

В Україні успішність задоволення людей з особливими потребами у навчанні значною мірою залежить від якості нормативно-правової та законодавчої бази галузі вищої освіти, від того, чи відповідає вона сучасним гуманістичним тенденціям розвитку суспільства, що є надійним підґрунтям та системою орієнтирів у практичній діяльності ВНЗ.

Незважаючи на певні досягнення в нормативно-правовому забезпеченні освіти людей з особливими потребами, в Україні лише поодинокі заклади

прийняли і реалізують внутрішній розпорядок для забезпечення навчання студентів з особливими потребами. Ініціативи цих закладів та законодавчі преференції для інвалідів сприяли поступовому збільшенню загальної чисельності студентів з особливими потребами у ВНЗ. За даними Міністерства освіти і науки України, зазначеними в Національній доповіді „Про становище інвалідів в Україні”, кількість таких осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах I – II рівнів акредитації, зменшується, а кількість тих, хто навчається у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації, з року в рік зростає. Так, якщо у 1994 – 1995 н.р. у ВНЗ України навчалось лише 945 студентів з особливими потребами, то у 2004 – 2005 н.р. їх було майже 3 тисячі, а в 2006 – 2007 н.р. їх кількість зросла до 7 тисяч. Проте це складало менше 0,5 % від чисельності інвалідів віком до 40 років. На початок 2008 н.р. кількість студентів з особливими потребами в цілому у ВНЗ України досягла 13453 особи. Найбільша їх частка в загальній чисельності студентів у 2007/08 н.р. в Харківській області складала 14,6 %, Донецькій області – 9,8 %, Хмельницькій області – 8,9 % та в місті Києві – 6,0 %. Інваліди навчальних закладів Міністерства освіти і науки України складають 55,2 %, а інваліди приватних вищих навчальних закладів – 25,7 % [265].

У цілому в Україні загальна ситуація характеризується тим, що зі 100 молодих людей з особливими потребами віком до 40 років, що могли б навчатись у ВНЗ, зараз вищу освіту здобувають тільки двоє. Обмежений доступ інвалідів до вищої освіти пов'язують зі страхом перед непристосованістю до нового середовища, незабезпеченістю безбар'єрного доступу, відсутністю спеціально пристосованого громадського транспорту для перевезення користувачів інвалідних візків, відсутністю спеціальних пристроїв і оснащення у ВНЗ, нерозробленістю методики викладання для студентів з особливими потребами [255].

Першим недержавним закладом освіти України I – II рівнів акредитації, у якому в 1996 р. розпочалось інтегроване навчання студентів з особливими потребами, став Таврійський коледж (м. Сімферополь). Для навчання студентів

з порушеннями опорно-рухового апарату в коледжі здійснено технічне оснащення навчальних приміщень, розроблено корекційно-реабілітаційні програми, проводиться соціально-психологічний супровід навчання. Аналогічні умови створено в Національній металургійній академії України (Регіональний центр освіти інвалідів), у Донбаському інституті техніки і менеджменту (Центр духовно-інтелектуального розвитку та професійної реабілітації молоді з обмеженими фізичними можливостями), у Кримському гуманітарному університеті (спеціалізований факультет для підтримки осіб з вадами опорно-рухового апарату), у Національному педагогічному університеті ім. М. П. Драгоманова (Науково-методичний центр освіти та соціальної реабілітації осіб з обмеженнями життєдіяльності).

Аналіз наукової літератури та практичний досвід дозволяють зробити висновок, що мотивація абітурієнтів з особливими потребами вступати до ВНЗ нерідко знижена. Частіше вступають до ВНЗ абітурієнти з особливими потребами, які мають досвід інтегрованого навчання в ЗОШ. До важливої складової соціально-педагогічної роботи на етапі підготовки молоді з особливими потребами щодо вступу до ВНЗ відносять професійну орієнтацію з визначенням індивідуальних нахилів і здібностей до оволодіння тією чи іншою професією, психофізичних можливостей і прагнення до навчання. Цю роботу в поєднанні з довузівською підготовкою шляхом інтеграційного включення їх в університетське середовище деякі автори рекомендують розпочинати з 12 – 14-літнього віку для своєчасного формування професійної позиції підлітка та подальшого успішного навчання [218; 225].

Для випускників з вадами зору в середній школі рекомендовано проводити спеціальну підготовку до навчання у ВНЗ, яка полягає у формуванні навичок спілкування з незнайомими людьми, орієнтації у великому незнайомому просторі, швидкій техніці письма не лише шрифтом Брайля, але і плоским шрифтом, формуванні усвідомленої потреби самостійного подолання труднощів і потреби у використанні доступної техніки для полегшення навчання майбутнього студента [366].

С. Котова пропонує створення центру допомоги абітурієнтам з вадами зору для встановлення контактів з ВНЗ із метою зменшення відмов у прийомі документів, допомоги в друкуванні екзаменаційних тестів шрифтом Брайля при вступі до ВНЗ; проведення семінарів для старшокласників з роз'ясненням їх прав і пільг на здобуття вищої освіти, індивідуального консультування з питань вибору ВНЗ; навчання старшокласників комунікативних навичок, проведення тренінгів з адаптації до нового середовища [174].

Для забезпечення рівного доступу молоді з особливими потребами до вищої освіти рекомендовано формувати позитивну громадську думку щодо доцільності сумісного навчання здорових студентів зі студентами з особливими потребами, розробляти навчально-виховні програми з урахуванням особливостей студентів цієї категорії, впроваджувати у навчально-виховний процес спеціальні методи, педагогічні технології, адаптивні технічні засоби та комплексні програми інтеграції, адаптації і самореалізації молоді з особливими потребами [90].

Основний зміст соціальної роботи в зазначених закладах полягає в раціональній організації навчального процесу: створенні спецгруп по 8 – 10 студентів, забезпеченні конспектами лекцій в електронному варіанті з можливостями озвучення файлів для студентів з вадами зору, виготовленні спеціальних адаптованих методичних посібників та залученні сурдопедагога для роботи зі студентами з вадами слуху, застосуванні мультимедійної техніки, сенсорних поліекранів, мультимедійних підручників, проведенні додаткових спецкурсів з розвитку мовлення, логічного мислення та жестової мови. Здійснюються заходи з оздоровлення студентів у спортивно-оздоровчому таборі, залучення до занять спортом, до участі в роботі творчої фото-, відеостудії та в реалізації проектів „Мистецтво для всіх” та „Комп'ютерний дизайн”. Центр духовно-інтелектуального розвитку та професійної реабілітації молоді з обмеженими фізичними можливостями здійснює формування бази даних, професійну діагностику та спрямованість молоді з особливими потребами, розробку індивідуальних програм супроводу навчання з елементами

соціокультурного, духовного та психологічного розвитку з визначенням ефективності супроводу, сприяння працевлаштуванню та подальшому підвищенню кваліфікації випускників інституту. Факультет підтримки осіб з вадами опорно-рухового апарату забезпечує спеціалізований медичний, психологічний, сомато-фізіологічний та культурно-естетичний супровід навчання студентів з особливими потребами відповідно до індивідуальних програм [440, с. 275]. Наведені дані свідчать про переважно корекційно-реабілітаційні напрями діяльності і відсутність інклюзивних тенденцій розвитку згаданих закладів освіти.

О. Фудорова вважає, що ринок університетських послуг для людей з особливими потребами визначається такими обставинами, як рівень якості середньої освіти інвалідів, інформованість про права та допоміжні гарантії у сфері вищої освіти, про наявність спеціальних проектів підтримки навчання у ВНЗ, наявність технічних засобів навчання для осіб з вадами слуху і зору. Негативно впливає необхідність суміщення навчання та медичної реабілітації; відсутність відповідних зручностей у ВНЗ, недостатнє забезпечення навчальною та методичною літературою та спеціальними інформаційними технологіями. Авторка звертає увагу на заходи, які необхідно спрямовувати на інтеграцію інвалідів у систему вищої освіти, поділяючи їх на інституційні зміни (архітектурні, просторові, введення посади координатора або організація підрозділу роботи з інвалідами, організація служб і сервісів для інвалідів) та індивідуальну підтримку (надання стипендій, грантів, державних освітніх позик). У комплексній програмі інтегрованого навчання у ВНЗ науковець рекомендує виділяти медичну, психологічну, інформаційну, комунікативну та соціальну складову, що включає зміну соціального простору через розвиток технології долання соціальних стереотипів [368].

Варто відзначити, що серед вітчизняних ВНЗ існують заклади, які досягли суттєвих позитивних результатів у організації соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами. Серед них провідне місце займає Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна” (Університет

„Україна”) – вищий навчальний заклад III – IV рівня акредитації інтегрованого типу, відкритий для молоді неоднакового рівня підготовки, диференційованих соціальних можливостей і з різним станом здоров’я. Метою університету є надання освітніх послуг усім бажаючим, але передовсім тим, кого прийнято називати „люди з особливими потребами”. У його структурі близько 30 територіально відокремлених структурних підрозділів (ТВСП) у багатьох містах України, навчання відбувається за 46 освітніми програмами різних ОКР („бакалавр”, „спеціаліст”, „магістр”). Це інститути, коледжі, філії, факультети. Щорічно в університеті серед здорових однолітків навчається близько 6 % студентів з інвалідністю, тоді як по Україні – близько 0,04 %. Найбільшу групу серед них складають студенти із захворюваннями опорно-рухового апарату, ДЦП, із вадами слуху, зору та захворюваннями нервової системи. Інваліди мають право на безкоштовне (або пільгове) навчання в університеті [49]. В університеті серед пріоритетних напрямів соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю є: забезпечення процесу адаптації першокурсників до навчання у ВНЗ, інноваційні підходи щодо національно-патріотичного виховання, соціально-психологічна адаптація та супровід студентів з особливими потребами, благодійна та волонтерська діяльність, виховання здорового способу життя та профілактика негативних явищ, культурна та туристично-екскурсійна діяльність, здійснення різноманітних проектів [120].

У закладі та його територіально відокремлених підрозділах виконується більше ста комплексних науково-дослідних робіт, з них 49 зареєстровано в УкрІНТІ, серед яких чимало присвячено різним аспектам навчання людей з особливими потребами. Зокрема, „Історико-теоретичні проблеми соціально-правового захисту людей з інвалідністю”, „Менеджмент інклюзивного освітнього середовища”, „Адапційні процеси осіб з особливими освітніми потребами” (базова структура університету, Київ); „Розробка системи соціально-педагогічної роботи з молоддю в освітньому просторі: ЗОШ – ВНЗ інклюзивної орієнтації”, „Теоретико-методологічні засади формування професійних якостей у майбутніх фахівців соціальної сфери” (Хмельницький

інститут соціальних технологій); „Задоволення освітніх потреб осіб з функціональними обмеженнями як фактор їхньої інтеграції у суспільство” (Житомирський економіко-гуманітарний інститут); „Сучасні комп’ютерні технології для студентів з особливими потребами” (Миколаївський міжрегіональний інститут розвитку людини); „Вікові, медико-біологічні і біомеханічні проблеми фізичної реабілітації” (Мелітопольський інститут екології і соціальних технологій); „Реабілітація осіб з обмеженими функціональними можливостями в системі їх професійної діяльності” (Луцький інститут розвитку людини).

Університет „Україна” спільно з Шауляйським університетом (Литва) випускає англomовний журнал „Соціальне благополуччя: міждисциплінарний підхід”, у якому публікуються результати досліджень з проблем освітньої та соціальної інклюзії різних країн світу. Щорічно в університеті проходить міжнародна науково-практична конференція „Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі” з публікацією результатів у фаховому збірнику наукових праць „Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами”.

У межах дослідження проблеми соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами вважаємо за доцільне розглянути наукові здобутки, сформульовані в докторській дисертації Ю. Богінської „Теорія та практика соціально-педагогічної підтримки студентів з особливими потребами життєдіяльності у вищих навчальних закладах”.

Як перспективні напрями вдосконалення системи соціально-педагогічної підтримки осіб з інвалідністю у вищих навчальних закладах авторка виділяє розвиток мережі різних типів і видів структурних підрозділів щодо роботи з інвалідами; підготовку фахівців до роботи в таких центрах і службах; поліпшення матеріально-технічної та реабілітаційної бази, дотримання принципів гуманізму, доступності, неперервності, системності, толерантності, індивідуальності; використання цільового, організаційного, процесуального, змістовного, результативного компонентів. Організацію навчання й



соціалізацію молоді з особливими потребами та методичну готовність викладацького складу до роботи зі студентами-інвалідами забезпечують три групи умов: структурно-функціональні (модернізація соціального і освітнього середовища, структуризація інтегрованого навчально-реабілітаційного процесу), адаптивно-інтеграційні (залучення в соціокультурне й освітнє середовище) та психолого-педагогічні умови. Створення структурного підрозділу вищого навчального закладу – Регіонального центру вищої освіти інвалідів, за результатом дослідження, забезпечує впровадження комплексу форм і методів роботи, спрямованих на адаптацію до умов вищого навчального закладу, соціальну інтеграцію, розвиток соціальної активності, відповідальності та мобільності студентів з особливими потребами [22]. Перспективним вважаємо реалізацію проекту „Створення Міжнародної Асоціації за Сталий розвиток, Інклюзію, Толерантність (МАСІТ)” та обґрунтування інноваційних підходів до широкого впровадження інклюзії в системі вищої освіти в Україні.

*Інклюзивна вища освіта* в Україні перебуває поки що на початковій стадії розвитку, незважаючи на наявність достатньої нормативно-правової бази для впровадження інклюзивного навчання. Проведені дослідження переважно спрямовані на вивчення теоретичних аспектів інклюзії в системі вищої освіти і лише в окремих наукових працях висвітлюються аспекти практичного втілення інклюзивних тенденцій у практику соціально-педагогічної роботи ВНЗ.

Так, за результатами соціологічного дослідження, О. Фудорова серед форм здобуття вищої освіти молоддю з особливими потребами, що існують в Україні, розрізняє український „гібрид” інклюзивної університетської освіти, що характеризується низьким рівнем архітектурно-інформаційної готовності ВНЗ, централізованої навчально-методичної підготовки викладачів (переважання самоосвіти); високим рівнем активності та самоорганізації з боку осіб з особливими потребами; відсутністю дієвого контролю за виконанням інклюзивних принципів у закладі [368]. У цілому погоджуємося з наведеними характеристиками щодо готовності закладів вищої освіти до впровадження інклюзії, однак вважаємо недостатньо коректним визначення „гібрид”

інклюзивної вищої освіти, під яким авторка вбачає поєднання елементів спеціальної та інклюзивної освіти, хоч в дійсності інклюзії передуює освітня інтеграція.

У докторській дисертації О. Дікова-Фаворська обґрунтовує принципи інклюзії у процесі вищої освіти молоді з особливими потребами. Серед них основними визначено: принцип діалогізму в рамках педагогіки партнерства, суб'єкт-суб'єктних відносин зі здоровим оточенням; принцип співіснування, обопільного суверенітету; принцип свободи співрозвитку, єдності, прийняття, що забезпечують інклюзію молоді з особливими потребами в процес вищої освіти. Впровадження інклюзії в систему вищої освіти, на думку авторки, не означає ліквідацію навчання молоді з особливими потребами в спеціалізованих та масових вищих навчальних закладах, що пояснюється вибором особи з інвалідністю відповідно до індивідуальних можливостей подолання існуючих бар'єрів [92].

Колектив університету „Україна”, усвідомлюючи, що запровадження принципів інклюзії в освіті вимагає докорінної перебудови навчального процесу і що позитивні результати цієї роботи будуть сприяти не лише розширенню можливостей для навчання та соціалізації студентів, але й для розвитку колективу в цілому, першим в Україні приступив до впровадження моделі вищої інклюзивної освіти. Запорукою успішної інклюзії студентів у освітній простір університету стали: спеціальна підготовка викладачів до роботи в інклюзивних групах завдяки організації постійно діючого семінару з підвищення кваліфікації; максимальна компенсація труднощів сприйняття навчального матеріалу студентами з порушеннями сенсорних функцій шляхом спеціального обладнання навчальних аудиторій (активні дошки, мультимедійна техніка, копіювальні прилади, система підсилення звуку тощо); забезпечення архітектурної безбар'єрності зовнішнього і внутрішнього середовища університету; безперешкодний доступ до фондів бібліотеки, переведення навчальних матеріалів у зручний для сприйняття альтернативний формат; створення підрозділів, які забезпечують інклюзію студентів у освітній простір,

соціальну адаптацію, реабілітацію, застосування спеціальних технічних засобів навчання [105].

В університеті розроблено „Організаційні заходи щодо вступу, адаптації та супроводу навчання студентів з інвалідністю”, створено науково-практичний центр інклюзивних та реабілітаційних технологій, основним призначенням якого є кваліфікований відбір абітурієнтів за обраними професіями, їх облік та визначення обсягу реабілітаційних послуг. Цей підрозділ разом з науковим відділом спеціальних технологій навчання на початку навчального року проводить на кожній кафедрі зустрічі-семінари для викладачів інтегрованих груп з метою планування навчання студентів з особливими потребами та впровадження необхідних елементів супроводу навчання. Крім цього, науково-практичний центр інклюзивних та реабілітаційних технологій складає „Карту потреб студента у супроводі навчання” та „Рекомендаційний лист” для викладачів щодо потреб студентів у супроводі навчання. Передбачено також оформлення „Медичної карти студента з інвалідністю” із внесенням інформації про стан здоров'я студента, групи інвалідності, причини інвалідності, проведені лікувальні та реабілітаційні заходи, рекомендації щодо фізичної реабілітації [235].

В Україні дистанційна форма навчання молоді з особливими потребами здійснюється на основі сучасних педагогічних, інформаційних, телекомунікаційних технологій. Стимулом для впровадження дистанційного навчання стало його нормативне забезпечення: Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджено МОН України 20.12.2000 р.), Положення про дистанційне навчання (наказ МОН України № 40 від 21.01.2004 р.), постанова Кабінету Міністрів України „Про затвердження програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004 – 2006 роки” (від 23 вересня 2003 р. № 1494). Згідно із затвердженою програмою проведено педагогічний експеримент з надання освітніх послуг за дистанційною формою навчання у вищих навчальних закладах України, зокрема, в Університеті „Україна”. У 2003 р. було створено перший локальний центр дистанційного

навчання в м. Полонне Хмельницької області. У подальшому вступили в дію 16 регіональних центрів дистанційного навчання та понад 300 локальних центрів, в яких у 2004 р. вже навчалось понад 1,5 тисячі осіб. А за декілька років число студентів, що навчались дистанційно, зросло до 17 тисяч.

Заслуговує на увагу реалізація „Програми створення та впровадження системи дистанційного навчання у регіонах України громадян, котрі мають обмежені можливості пересування до інтегрованих центрів навчання”, розробленої фахівцями Університету „Україна”. Програмою передбачено створення навчально-методичних комплексів дисциплін для дистанційної форми навчання студентів з вадами слуху та зору на рівні кваліфікаційних вимог молодшого спеціаліста за спеціальностями „Бухгалтерський облік”, „Фінанси”, „Правознавство”, „Діловодство”; організація навчального процесу в центрах дистанційного навчання за кейс- та мережевою технологіями відповідно до „Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні” і технічними можливостями регіонів. Згідно з кейс-технологією навчально-методичне та дидактичне забезпечення дисципліни чітко структуроване, комплектується в спеціальний набір („кейс”) і пересилається (передається) студентові для самостійного вивчення з періодичними консультаціями у базових чи локальних центрах із викладачами-консультантами. Мережева (Web-) технологія базується на використанні мережі Інтернет і застосовується як для забезпечення студентів навчально-методичними матеріалами, так і для інтерактивної взаємодії між викладачем і студентом; TV-технологія базується на використанні телевізійних лекцій із консультаціями у викладачів. Через високу вартість, низьке комп’ютерне, телекомунікаційне та кадрове забезпечення більшості навчальних закладів на період проведення експерименту використовувалась переважно змішана технологія, яка передбачала як основну кейс-технологію при поступовому збільшенні застосування мережевого та TV-компонентів. Для осіб з обмеженими можливостями пересування Програмою передбачено автономне навчання за індивідуальним графіком вдома як за кейс-, так і мережевою технологією [350].

Обговорюючи підсумки роботи із впровадження дистанційного навчання, фахівці позитивно оцінили цю форму навчання, особливо відзначивши, що дистанційна освіта найоптимальніша для тих, хто хоче навчатись, але не може через ті чи інші вади здоров'я (наслідки ДЦП, глухота, відсутність зору та ін.). Але для забезпечення належного темпу та рівня розвитку дистанційної освіти в Україні необхідна підтримка на державному рівні запровадження інформаційно-комп'ютерних технологій в цю форму навчання як одного із пріоритетних напрямів розвитку освіти людей з особливими потребами [297, с. 38 – 41].

До недоліків дистанційного навчання Л. Волошко відносить: відсутність постійного людського спілкування, емоційну сухість та інтелектуальну жорсткість процесу навчання, відсутність групового ефекту сприйняття матеріалу, відсутність оцінки індивідуальних характеристик в процесі контролю знань за допомогою комп'ютерних програм, негативний вплив на формування професійних якостей при використанні тільки комп'ютерних програм. У процесі реалізації дистанційного навчання зі студентами з особливими потребами відзначено і ряд труднощів, зокрема: невідпрацьованість механізмів реалізації прав інвалідів на здобуття вищої освіти, нерозробленість науково-методичної основи вищої освіти для інвалідів, відсутність комп'ютерних програм, які б враховували особливості сприймання та засвоєння інформації цією категорією студентів [52].

Отже, аналіз стану вирішення проблем вищої освіти молоді з особливими потребами дозволяє зробити деякі узагальнення.

Вища освіта є провідним чинником підвищення соціального статусу, досягнення духовної, матеріальної незалежності і соціалізації молоді з особливими потребами і відображає стан розвитку демократичних процесів і гуманізації суспільства. Щорічне збільшення фінансових витрат на спеціальну освіту в країнах з високим рівнем інвалідності, навіть економічно благополучних, стало однією з основних причин закриття спеціальних освітніх закладів у західному суспільстві і переходу до інтегрованого навчання.

Інтеграційні процеси у вищій школі мають у своїй основі продовження традицій попереднього освітнього рівня, але існують особливості навчання дорослих людей з інвалідністю, пов'язані зі складнощами отримання знань, змінами ставлення до себе, до своєї професії, побудовою стосунків з друзями, наставниками і колегами через бар'єри переважно соціального характеру.

У різних країнах існують відмінності відбору абітурієнтів на інтегроване навчання за нозологіями інвалідності. Так, в університетах США зараховують осіб з порушеннями функції зору, слуху, опорно-рухового апарату, психічними розладами та з інвалідністю затримки розумового розвитку; в університетах Великої Британії зараховують на навчання осіб з дислексією, прихованими захворюваннями (діабет, епілепсія, астма), психічними розладами; порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату; у Німеччині навчаються студенти з психічними розладами, розумовою відсталістю, поєднанням декількох захворювань.

З'ясовано, що в зарубіжній практиці роботи університетів основними компонентами *технології вищої інтегрованої освіти* є: інформування абітурієнтів про умови вступу і навчання в університеті; відбір студентів на навчання за результатами вступних випробувань на рівні зі здоровими студентами та за визначеними вадами здоров'я; створення безбар'єрних містечок зі спеціально пристосованими для інвалідів навчальними корпусами (США, Велика Британія); адаптація традиційних педагогічних практик до потреб студентів з особливими потребами; створення спеціальних умов у бібліотеках; обладнання аудиторій мікрофонами; забезпечення індивідуальними навчальними програмами і технічними засобами навчання; можливість укладання угоди для надання консультативної, фінансової, технічної, побутової, медичної, юридичної допомоги; надання послуг уповноважених у справах студентів з особливими потребами, службою підтримки студентів з особливими потребами (США, Велика Британія, Канада), національним бюро для студентів з інвалідністю (Велика Британія), відділом з надання допомоги студентам з особливими потребами (Німеччина). *Спеціальні*

*послуги* студентам з особливими потребами включають: надання допомоги психологами, медиками, соціальними працівниками; запис навчального матеріалу на касеті або диску; допомога в навчанні персонального асистента; залучення до навчального процесу записувачів, начитувачів, тьюторів з навчальних дисциплін; створення можливості здачі екзамену вдома.

Зарубіжна практика *інклюзивної університетської освіти* базується на розробленій у США системі вищої інклюзивної освіти інвалідів, теоретичну основу якої складає філософія незалежного життя. В університетах з інклюзивною формою навчання створюють *спеціальні умови* кожному студенту залежно від наявних обмежень життєдіяльності та цілей навчання у ВНЗ. Ці умови включають: створення фізичної доступності приміщень університету, адаптацію освітнього процесу до індивідуальних потреб студентів, адаптацію процедури здачі екзаменів та надання тьюторських послуг. *Спеціальні послуги* полягають у допомозі в написанні при виконанні домашніх завдань, наданні помічника для роботи в бібліотеці чи лабораторії, забезпеченні послуг сурдоперекладача під час навчального процесу, наданні аудіозапису книг, друкованих матеріалів шрифтом Брайля, спеціального програмного забезпечення навчання та спеціального обладнання, проведенні занять з адаптивної фізкультури, тренінгів з навчання навикам спілкування при влаштуванні на роботу.

Серед варіантів інклюзивної вищої освіти існує тип навчання, коли менша частина здорових студентів включається в групу студентів спеціального закладу („зворотна інклюзія”) (Росія). Основу запропонованої *російської версії технології інклюзивної вищої освіти* складає дотримання освітніх стандартів; комплексний реабілітаційний вплив, що включає медичну, психологічну, педагогічну і соціальну складову, спрямовану на полегшення соціалізації, розвиток і корекцію особистості студента з урахуванням нозологічних особливостей здоров'я.

Крім інтегрованої та інклюзивної форми навчання для студентів з вадами здоров'я, що перешкоджають відвідувати ВНЗ чи навчатися у звичайній

аудиторії, у зарубіжній практиці використовують програму *незалежного (дистанційного) навчання*, що включає інформування студентів-інвалідів чи їх представників про зміст програми і можливості надання освітніх послуг; індивідуальне планування технічної допомоги і доступу студентів до певних ресурсів; забезпечення доступності навчання, навчальних матеріалів, тестування; навчання і підтримку викладачами і допоміжним персоналом; отримання субсидій для навчання і допомоги студентам-інвалідам; використання технічних розробок, які покращують чи полегшують підтримку і доступ студентів-інвалідів до навчальних матеріалів.

В Україні загальна ситуація здобуття вищої освіти молоддю з особливими потребами характеризується охопленням двох зі 100 молодих людей з особливими потребами віком до 40 років, що могли б навчатись у ВНЗ; молодь з особливими потребами серед студентів ВНЗ не перевищує 0,04 %, це значно нижчий показник у порівнянні з країнами західного суспільства (6,7 % – у США, 5,7 % – у Великій Британії). Обмежений доступ інвалідів до вищої освіти пов'язаний зі страхом перед непристосованістю до нового середовища, відсутністю фізичного доступу до закладів освіти, спеціально пристосованого громадського транспорту для перевезення користувачів інвалідних візків, спеціальних пристроїв і оснащення у ВНЗ, нерозробленістю методики викладання для студентів з особливими потребами. Існує чотири види закладів для здобуття вищої освіти зазначеною категорією молоді: *спеціалізовані ВНЗ для інвалідів, інтегровані ВНЗ, центри підготовки інвалідів для вступу до ВНЗ, центри психолого-педагогічної допомоги інвалідам, які навчаються у ВНЗ*. Доволі поширеною є форма інтегрованого навчання, коли студент з особливими потребами має у ВНЗ статус звичайного студента і не користується спеціальною підтримкою для інтеграції в соціум ВНЗ. Практикується також навчання студентів з особливими потребами в окремих групах лише на перших курсах, де вивчають фундаментальні дисципліни і одночасно вчаться спілкуванню в колективі. У *спеціалізованих відділеннях* (для осіб з вадами слуху і зору) інтегрованих ВНЗ створено середовище з мультимедійними аудиторіями



і класами, адаптованими до навчання, спеціальними автоматизованими робочими місцями для студентів, викладачів і допоміжного персоналу, забезпечено можливість отримати допомогу аудіолога і сурдопедагога.

Перспективи розвитку інтегрованого навчання у ВНЗ України визначаються успішністю впровадження результатів експерименту щодо організації інтегрованого навчання осіб з особливими потребами у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації незалежно від форми власності і підпорядкування, але поки що вітчизняні заклади інтегрованої вищої освіти потребують проведення інституційних змін (архітектурні, просторові, введення посади координатора роботи зі студентами з особливими потребами, організація служб і сервісів для інвалідів), індивідуальної підтримки (надання стипендій, грантів, державних освітніх позик), включення до комплексної програми інтегрованого навчання медичної, психологічної, інформаційної, комунікативної та соціальної складових; розвитку мережі різних типів і видів структурних підрозділів для роботи зі студентами з особливими потребами; підготовки фахівців для таких центрів і служб.

*Інклюзивна вища освіта* в Україні розглядається як система освітніх послуг з поєднанням елементів спеціальної та інклюзивної освіти. В основі інклюзивної вищої освіти лежать: принцип діалогізму в рамках педагогіки партнерства, принцип суб'єкт-суб'єктних відносин зі здоровим оточенням та принципи співіснування, обопільного суверенітету, свободи співрозвитку, єдності та прийняття рішень.

В Університеті „Україна” функціонує науково-практичний Центр інклюзивних та реабілітаційних технологій, основним призначенням якого є кваліфікований відбір абітурієнтів за обраними професіями, їх облік та визначення обсягу реабілітаційних послуг. У спеціальних підрозділах здійснюється соціальна адаптація, реабілітація; проводиться спеціальна підготовка викладачів до роботи в інклюзивних групах; забезпечується максимальна компенсація труднощів сприйняття навчального матеріалу студентами з порушеннями сенсорних функцій шляхом спеціального

обладнання навчальних аудиторій, безперешкодний доступ до фондів бібліотеки, переведення навчальних матеріалів у зручний для сприйняття альтернативний формат.

Таким чином, можемо стверджувати, що у світі та Україні вже накопичено досить значний досвід вищої освіти осіб з інвалідністю, хоч існує ще низка проблемних питань та неузгодженостей, серед яких, зокрема, суперечності між:

- об'єктивною необхідністю здобуття вищої освіти й отримання соціально-педагогічних послуг студентами з особливими потребами у контексті включення їх до освітнього середовища вищого навчального закладу та відсутністю належної теоретичної бази, підготовлених спеціалістів й відповідної технології;

- потребою молоді з особливостями здоров'я в інтеграції в суспільство та недостатнім рівнем розвитку ефективних шляхів та механізмів включення інвалідизованої частки молоді студентського віку до соціуму, особливо на інституціональному рівні;

- потенційними можливостями вищих навчальних закладів у здійсненні соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами та реальним станом вирішення проблеми;

- необхідністю максимального розвитку особистості молодої людини з проблемами здоров'я, стимулювання її компенсаторних можливостей та переважанням у суспільній практиці таких форм надання допомоги, що передбачають формування у молодого покоління споживацької життєвої позиції, пасивного сприйняття тих, хто її оточує, на шкоду активним формам включення в суспільство;

- детермінованою державним законодавством необхідністю поширення інклюзивної освіти та недостатнім рівнем можливостей освітньої галузі, що стосується і системи вищої освіти з її традиційною спрямованістю на надання диференційованих освітніх послуг студентам з нормальним рівнем здоров'я та студентам з обмеженими психофізичними можливостями;

- практичною потребою системи вищої освіти у створенні спільного навчально-виховного середовища для студентів з різним рівнем здоров'я та неготовністю до позитивного сприйняття студентами один одного, незважаючи на психофізичні відмінності, недостатнім рівнем розвитку в студентів та їх батьків, в усієї громади гуманістичних цінностей, толерантності, емпатійності, тактовності, антистигматизуючої поведінки;

- потребою молодшої людини в духовному становленні та недостатнім орієнтуванням вищих навчальних закладів на розвиток особистості студентів з особливими потребами;

- необхідністю створення системи раннього виявлення особливостей особистісного розвитку, його поетапної корекції та соціально-педагогічної підтримки студентів цієї категорії, у якій вищий навчальний заклад є системоутворюючим компонентом та неготовністю закладів вищої освіти, суспільних інститутів і реабілітаційних установ до інтеграції зусиль у напрямі її здійснення;

- недостатньою реабілітацією й соціальною адаптацією молоді з особливими потребами.

Наведені вище суперечності ми розглядаємо як основні для здійснення проблемного пошуку в напрямі дослідження питань теоретичного дослідження та технологічної розробки соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах вищого навчального закладу.

## Висновки до розділу 1

Вивчення стану розробленості проблеми соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти дозволило нам зробити певні висновки узагальнювального характеру, які стосуються: *по-перше*, результатів аналітичної роботи з вивчення проблеми соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами у сучасній педагогічній науці; *по-друге*, питання нормативно-правової бази щодо забезпечення освіти молоді з особливими потребами – і відображають аналіз практики інтегрованого та інклюзивного навчання молоді з особливими потребами в системі вищої освіти.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження показав її складність та багатоаспектність, оскільки вона поєднує у собі відносно самостійні наукові напрями, які стосуються аналізу сучасних інтерпретацій сутності поняття соціально-педагогічної роботи; висвітлюють проблеми молоді з особливими потребами як об'єкта соціально-педагогічної роботи; присвячені особливостям освіти молоді з особливими потребами та соціально-педагогічної роботи у закладах освіти, де навчаються люди з інвалідністю.

Змістовний аналіз наукових джерел переконливо засвідчив, що, *по-перше*, поняття „соціально-педагогічна діяльність” та „соціально-педагогічна” робота є досить близькими за змістом, але не є тотожними; соціально-педагогічна робота є різновидом соціально-педагогічної діяльності, яка здійснюється в певній соціальній інституції та спрямована на чітко визначений об'єкт впливу.

*По-друге*, аналіз наукової літератури щодо проблеми дозволив охарактеризувати категорію „молодь з особливими потребами” як групу осіб з фізичними обмеженнями, віком від 14 до 35 років, яка має специфічні соціальні та психологічні риси, наявність яких визначається як віковими особливостями, так і тим, що їхнє соціально-економічне та суспільно-

політичне становище, їхній духовний світ перебувають у стадії становлення, формування. Зазначена категорія осіб має специфічні соціальні та педагогічні потреби, отже, соціально-педагогічна робота з людьми з особливими потребами, а зокрема з молоддю, має забезпечувати гармонізацію та гуманізацію відносин особистості і суспільства через педагогізацію середовища людини і надання їй соціальних послуг; головною метою соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами є інтеграція у суспільство. *По-третє*, проведений аналіз наукової літератури показав, що ефективна інтеграція дітей та молоді в суспільство можлива за умови створення інноваційного освітньо-реабілітаційного, корекційно-розвиваючого середовища, яке системно поєднує в собі медичні, психологічні, педагогічні та соціальні аспекти, сприяє саморегуляції поведінки, самореабілітації, розвитку та саморозвитку особистості.

Аналіз науково-дослідних джерел довів те, що, незважаючи на високу дослідницьку зацікавленість учених, фундаментальних досліджень з проблеми соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного загальноосвітнього закладу небагато, і повністю відсутні дослідження присвячені висвітленню технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного вищого навчального закладу, хоча є яскраво вираженою потреба в систематизації знань з окресленої наукової проблеми. Яскраво вираженою є потреба в подальшому розвитку науково-теоретичних підходів та розробки питання сутності та особливостей соціально-педагогічної роботи в умовах інклюзивної освіти, організації комплексної технології соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного вищого навчального закладу, а також питання формування професійної компетентності викладачів як фактора розвитку інклюзивної освіти.

Вивчення нормативно-правової бази щодо забезпечення освіти молоді з особливими потребами показав, що міжнародні документи з питань освіти

інвалідів за соціально-педагогічним змістом з 70-х років ХХ ст. спрямовані на успішну реалізацію курсу на закриття спеціальних закладів освіти, крім тих, що призначені для людей з важкими вадами здоров'я, тому дискримінація дітей і молоді з особливими потребами є лише на першому рівні реформування освіти; із початку 90-х років міжнародні документи визначають включену (інклюзивну) освіту пріоритетним напрямом реформування спеціальної освіти.

В Україні для координації дій, пов'язаних з виконанням міжнародних документів про освіту людей з особливими потребами, діє низка законодавчих актів, згідно з якими спеціальна освіта залишається поширеною формою навчання дітей і молоді з особливими потребами і набуває подальшого розвитку і вдосконалення; створено передумови для розвитку інтегрованого та інклюзивного навчання, допускається закриття спеціальних закладів освіти за наявності відповідних умов для навчання і можливостей надання соціальних послуг в загальноосвітньому закладі.

За соціально-педагогічним змістом законодавство України в основному відповідає міжнародним документам про освіту людей з особливими потребами і належить до другого рівня, що означає розгляд інтегрованого та інклюзивного навчання швидше як виключення. Але вітчизняне нормативно-правове забезпечення свідчить, що за соціально-педагогічним змістом законодавчих документів наша держава впевнено рухається до реального досягнення міжнародного рівня забезпечення освіти молоді з особливими потребами.

Згідно з нормативним положенням інклюзивна вища освіта в Україні розглядається як система освітніх послуг з поєднанням елементів спеціальної та інклюзивної освіти. В основі інклюзивної вищої освіти лежать: принцип діалогізму в рамках педагогіки партнерства, принцип суб'єкт-суб'єктних відносин зі здоровим оточенням та принципи співіснування, обопільного суверенітету, свободи співрозвитку, єдності та прийняття рішень.

У міжнародній практиці вже накопичено досить значний досвід вищої освіти осіб з інвалідністю, хоч існує ще низка проблемних питань та неузгодженостей, серед яких, зокрема, суперечності між: об'єктивною необхідністю здобуття вищої освіти й отримання соціально-педагогічних послуг студентами з особливими потребами у контексті включення їх до освітнього простору вищого навчального закладу та відсутністю належної теоретичної бази, підготовлених спеціалістів й відповідної технології; потребою молоді з особливостями здоров'я в інтеграції в суспільство та недостатнім рівнем розвитку ефективних шляхів та механізмів включення інвалідизованої частки молоді студентського віку до соціуму, особливо на інституціональному рівні; потенційними можливостями вищих навчальних закладів у здійсненні соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами та реальним станом вирішення проблеми; необхідністю максимального розвитку особистості молодої людини з проблемами здоров'я, стимулювання її компенсаторних можливостей та переважанням у суспільній практиці таких форм надання допомоги, що передбачають формування у молодого покоління споживацької життєвої позиції, пасивного сприйняття оточення, на противагу активним формам включення в суспільство; детермінованою державним законодавством необхідністю поширення інклюзивної освіти та недостатнім рівнем можливостей освітньої галузі, що стосується і системи вищої освіти з її традиційною спрямованістю на надання диференційованих освітніх послуг студентам з нормальним рівнем здоров'я та студентам з особливими потребами; практичною потребою системи вищої освіти у створенні спільного навчально-виховного середовища для студентів з різним рівнем здоров'я та недостатнім рівнем розвитку в студентів, їх батьків та в усій громаді гуманістичних цінностей: толерантності, емпатійності, тактовності, антистигматизуючої поведінки стосовно осіб з особливими потребами; прагненням молодої людини до духовного становлення та недостатнім орієнтуванням вищих навчальних закладів на розвиток особистості студентів з особливими потребами;

необхідністю створення системи раннього виявлення особливостей особистісного розвитку, його поетапної корекції та соціально-педагогічної підтримки студентів цієї категорії та неготовністю закладів вищої освіти, суспільних інститутів і реабілітаційних установ до інтеграції зусиль у напрямі її здійснення.

Сукупність отриманої наукової інформації є теоретичною основою нашого дослідження стосовно розробленості проблеми соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти.



## РОЗДІЛ 2.

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДДЮ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

#### **2.1. Інклюзивна освіта як сучасний соціально-педагогічний феномен**

Обґрунтовуючи теоретико-методологічні основи соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти, ми використовуємо визнане світовою спільнотою положення про інтеграцію та інклюзію, в якій вони трактуються як тісно взаємопов'язані сучасні суспільні та освітні феномени, що забезпечують доступну для усіх освіту як складник дотримання прав людини незалежно від стану її фізичного і психічного здоров'я, сприяють попередженню інвалідизації населення, зумовлюють досягнення кожною особистістю високого рівня самореалізації у суспільстві [343, с. 10 – 28]. Отже, враховуючи особливу значущість та необхідність ґрунтовного дослідження інтеграційних та інклюзивних процесів для забезпечення соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору, у межах цього параграфу буде здійснено аналіз відповідної понятійної бази, розкрито сутність та особливості інтеграції та інклюзії в освіті; розглянуто зарубіжний і вітчизняний досвід впровадження інтегрованого та інклюзивного навчання у закладах освіти.

Поняття „інтеграція” увійшло у мовленнєвий обіг на європейському континенті, де у 60-х роках ХХ століття і стало застосовуватись стосовно осіб з особливими потребами, позначаючи процес їх входження у соціальний простір за умови досягнення ними певного рівня розвитку [228]. Треба звернути увагу на те, що ключову роль у розгортанні інтеграційних процесів в освіті відіграла висунута скандинавськими країнами концепція „нормалізації”, в основу якої

покладено нормалізацію умов соціального життя осіб з інвалідністю відповідно до міжнародних правових актів [157, с. 13].

Проте згодом поняття „інтеграція” було доповнено терміном „інклюзія”, водночас, в англomовних країнах (США, Канаді, Великій Британії) термін „інклюзія” майже повністю замінив термін „інтеграція”, оскільки точніше відображав сучасний погляд на освіту та на місце людини в суспільстві [216, с. 15]. На противагу інтеграції інклюзія передбачала збереження відносної автономності кожної групи, і, відповідно до цієї ідеології, уявлення та стиль поведінки, характерні для домінуючої групи, повинні модифікуватись таким чином, щоб допускати плюралізм звичаїв і думок [72, с. 89 – 104].

Сьогодні термінологічна база щодо дослідження інтеграційних та інклюзивних процесів у соціальному і освітньому середовищах вже є розробленою досить ґрунтовно як за рубежом (М. Айшервуд, Г. Банч, І. Башар, Д. Бішоп, Ч. Веббер, Ф. Вуд, Д. Вудрон, Х. Вулі, Д. Гарнер, Д. Голдберг, А. Дайсон, Р. Даніелс, Д. Демплер, М. Емітейдж, Р. Зіглер, Дж. Лаубе, К. Каллен, П.-Дж. Карлінг, Т. Келлер, Д. Кларк, Н. Клетт, Ш. Крокер, К. Крофт, Дж. Леско, Г. Лефлі, Д. Лупарт, А. Майкелсен, П. Міттлер, Д. Мітчел, Д. Найрі, С. Петтерс, К. Стаффорд, П. Хакслі, А. Хатфілд та ін.), так і в нашій країні (М. Андреева, О. Безпалько, Т. Бут, Н. Валентик, В. Варава, М. Ворон, Н. Грозна, Т. Ілляшенко, Ю. Кавун, Н. Клименюк, Л. Коваль, А. Колупаєва, С. Корніцова, Н. Кравець, І. Лапицька, І. Ломакова, С. Литовченко, Т. Луценко, Б. Мороз, Ю. Найда, Н. Назарова, Г. Першко, О. Рассказова, Т. Сак, М. Сварнік, В. Синьов, Н. Софій, О. Таранченко, В. Ткачук, О. Чубар, А. Шевцов, В. Шорохова, І. Ярмошук та ін.).

Зазначена проблематика знайшла відображення й у дослідженнях вчених з близького зарубіжжя (С. Альохіна, О. Брешенкова, О. Дмитрієва, О. Дроздова, Є. Єкжанова, О. Єртанова, Ю. Загуменнов, Д. Зайцев, В. Засенко, О. Ільїна, О. Клочкова, А. Конопльова, О. Кутєпова, М. Ларіонов, Д. Лернер,

Т. Лещинська, В. Лубовський, М. Малофєєв, І. Мамайчук, Н. Мікляєва, С. Миронова, М. Моїсєєв, Н. Назарова, Ю. Насєдкіна, О. Нікольська, М. Перфільєва, М. Прочухаєва, В. Пруднікова, Б. Пузанов, Т. Расторгуєва, Ф. Ратнер, О. Рівіна, С. Розенблюм, О. Самсонова, Н. Семаго, М. Семенович, О. Смолін, В. Рискін, У. Ульєнкова, А. Фадіна, М. Черкашин, А. Чигиріна, В. Шадрова, М. Шеремет, Л. Шіпіцина, Л. Шматко, А. Юсупова та ін.

У працях зазначених вчених репрезентовано різні підходи до розуміння досліджуваних понять. Вважаємо, що узагальнений аналіз праць науковців забезпечить уточнення сутності важливих для нашого дослідження родових понять „інтеграція”, „інклюзія”, а також базових дефініцій – „інклюзивна освіта”, „інклюзивна освіта молоді з особливими потребами”.

У науковій літературі термін „інтеграція” в широкому розумінні визначають як надання людині з особливими потребами прав і можливостей брати участь у всіх видах соціального життя разом з іншими членами суспільства [104]. Згідно із сучасним вітчизняним соціально-педагогічним поглядом „інтеграція” – це, по-перше, процес і стан поєднання різних за якістю соціальних елементів у функціонально єдиний організм, по-друге, це процес входження до певної системи (цілісності), яка вже утворилась, до тієї чи іншої соціальної частки (групи, індивіда), що зливається з системою й набуває ознаки структурного, складового елемента [97].

Дослідниками виокремлюються такі види інтеграції, як освітня та соціальна, спрямованість яких є різною. Так, на думку Л. Шіпіциної та І. Мамайчук, *освітня інтеграція* включає надання дітям і молоді з особливими потребами можливості спільного навчання в одній школі чи класі з ровесниками, що нормально розвиваються [444]. Інтеграцію в освіті розглядають як надання можливості учням з порушеннями психофізичного розвитку навчатись у звичайних класах загальноосвітньої школи, опанувати програму масової або спеціальної школи, отримувати спеціальні освітні послуги [104; 158].

*Соціальна інтеграція*, на відміну від освітньої, насамперед спрямована на соціальну адаптацію дітей і молоді з особливими потребами до загальної системи соціальних стосунків у межах того освітнього середовища, в яке вони інтегруються [444]. Д. Зайцев визначає соціальну інтеграцію як процес і, одночасно, систему включення індивіда в різні соціальні групи і відносини через організацію спільної діяльності (освітньої, трудової) [110]. М. Малофєєв розуміє соціальну інтеграцію як кінцеву мету спеціального навчання, спрямованого на включення індивідуума в життя суспільства [199].

А. Конопльова вважає, що інтеграція – це один із шляхів формування і розвитку соціально активної особистості та засіб соціальної реабілітації [167]. На думку вченої, інтеграція сприяє розширенню соціальних і педагогічних відносин між спеціальними і загальноосвітніми навчальними закладами, зменшенню дистанції між особами з відхиленнями у розвитку і звичайними ровесниками шляхом надання можливості дітям разом відпочивати, займатись спортом, усіма видами діяльності, що їх фізично зближує. Соціальна інтеграція передбачає посилення спонтанних та інтерактивних контактів між цими учнями, активізації соціальних взаємодій між собою та з дорослими. При забезпеченні необхідних умов здорові діти стають добрішими, гуманнішими, доброзичливішими [166].

Вважаємо, що освітня та соціальна інтеграції осіб з інвалідністю є єдиним процесом й, аналізуючи питання соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами, необхідно розглядати соціально-освітню інтеграцію цієї категорії осіб як залучення їх до життєдіяльності суспільства, а також створення умов для здобуття ними освіти. Відзначимо, що у розвинутих країнах світу, де проблема інтеграції та інклюзії людей з інвалідністю у соціальне та освітнє середовище почала розроблятися значно раніше, ніж в Україні, ця думка вже набула теоретичного підтвердження та практичної реалізації. Так, у США поняття „освітня інтеграція” має подвійний зміст: в окремих програмах, застосовуючи це поняття, акцент роблять на академічній освіті осіб з інвалідністю, в інших (для дітей з

важкими формами психофізичних порушень) – на соціальній адаптації. Більшість науковців погоджуються з тим, що інтеграція може здійснюватись у різних формах у процесі навчання в звичайному класі при одержанні додаткової спеціалізованої допомоги. Один із аспектів роботи в умовах інтегрованого навчання полягає у формуванні взаємодії фахівців у наданні необхідної спеціальної педагогічної допомоги. Важливим є обов'язок вчителя приділяти увагу не лише відхиленням у розвитку, а передусім здібностям дітей і можливостям розвитку цих здібностей. У процесі інтеграції встановлюються партнерські відносини між вчителями і батьками, що сприяє успіху навчання, кращій соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку, ніж в умовах ізольованого навчання. Інтегроване навчання в США окреслило основні напрями наукового пошуку і умови успішності процесу інтеграції: урахування характеру наявних відхилень; визначення і надання необхідної допомоги; створення адаптивного, адекватного порушенням середовища; встановлення ефективного співробітництва школи, сім'ї і педагогів, учнів з порушеннями у розвитку і без порушень [166].

Важливо відзначити, що поняття „інтеграція” водночас тісно пов'язане із дефініцією „інклюзія”. Розрізняючи терміни „інтеграція в суспільство” та „соціальна інклюзія”, М. Астоянц та І. Россохіна вважають, що інклюзія – це процес, який відбувається з індивідом (групою), а інтеграція – процес, який відбувається в самому суспільстві. Тому інтеграція в цьому розумінні може бути наслідком інклюзії, а не навпаки [11].

Для розуміння інклюзивного підходу до освіти молоді з інвалідністю особливе значення має висловлений Т. Бутом погляд на освітню інтеграцію та інклюзію як дві невід'ємні фази одного процесу входження людини з інвалідністю у соціальне та освітнє середовища: спочатку забезпечується його присутність (інтеграція) у незмінному, пристосованому до потреб здорових людей, середовищі, а в подальшому відбувається повне включення (інклюзія) людини в освітню систему й соціальне середовище, які зазнають

змін, „підлаштовуючись” до потреб людини з інвалідністю. На думку автора, інтеграція та інклюзія термінологічно ідентичні „доступу” та „участі”. Поєднує ці поняття те, що у процесі інтеграції, як і інклюзії необхідно зробити систему достатньо гнучкою, аби вона могла відповідати різним запитам людей, у тому числі і осіб з інвалідністю [33; 455].

Зауважимо, що за рубежом термін „інтеграція в освіті” розуміється як вибіркоче переміщення учня з особливостями психофізичного розвитку в звичайну загальноосвітню школу. Прихильники такого підходу вважають, що учень повинен бути підготовленим до інтегрованого навчання у загальноосвітній школі, продемонструвавши свої здібності до засвоєння шкільної програми [166]. У цьому розумінні інтеграція розглядається як процес асиміляції, що вимагає від людини прийняття норм, характерних для домінуючої культури певного суспільства. Це означає, що людина з особливими потребами має підготуватись до включення в суспільство, розвиватись, засвоювати різні види діяльності, а суспільство має забезпечити їй умови життя, максимально наближені до загальноприйнятої норми [72, с. 89 – 104].

Натомість, на думку Г. Банча, інклюзія потребує більш суттєвої перебудови освітньої системи та суспільного ладу, оскільки „інклюзія – це не лише одна реформа освіти; вона ґрунтується на новій моделі й філософії соціальної справедливості, якою стверджується, що всі люди, зокрема люди з інвалідністю, мають право повною мірою брати участь в усіх сферах життя суспільства” [12, с. 13]. Як зазначає Т. Бут, „якщо ми розуміємо інклюзію як трансформацію, ми повинні докорінно змінити наше ставлення до різноманіття людської спільноти, яке є в освітній системі. Це різноманіття необхідно розглядати не як джерело труднощів, а, навпаки, як певний атрибут реальності, який варто приймати і, окрім того, цінувати. За такого підходу ми відкидаємо сталий погляд на норму, як дещо гомогенне та стабільне. Ми бачимо норму в розмаїтті” [33].

Як стверджує вчений, існування різних категорій осіб, кожна з яких має свої освітні потреби, визначається як фундаментальний факт, на якому базується вся педагогіка [33]. Що стосується молоді з особливими потребами, то в цьому сенсі вона є найбільш складним контингентом, оскільки вимагає створення спеціальних освітніх умов і підготовки фахівців для роботи в інклюзивних закладах освіти. Ефективність цієї роботи залежить від розуміння особистісних потреб, доброзичливості, гуманності, чуйності здорових колег і викладацького колективу та надання кваліфікованої допомоги [129].

Слід зауважити, що інтеграція та інклюзія визначаються як поступові, взаємно перехідні, складні процеси, у ході реалізації яких вирішуються різноманітні завдання. Так, у Німеччині залучення осіб з особливими потребами до інтегрованого та інклюзивного навчання передбачає шість рівнів, з яких три забезпечують зміну до зовнішніх умов, інші три – внутрішніх. *Перший рівень* – психолого-педагогічний – передбачає таку організацію роботи з інвалідами, коли людина з особливостями психофізичного розвитку залучається до мікросередовища. Це, наприклад, забезпечується шляхом пристосування шкільних приміщень до потреб дітей, створення необхідних умов для контактів між дітьми, застосування варіативних форм навчання та проведення дозвілля. *Другий рівень* – понятійно-термінологічний – передбачає вилучення з щоденного застосування дефектологічної термінології і вживання більш гуманної, наприклад, „діти з труднощами в навчанні”; *третій* – правовий – пов’язаний з наданням школі певних прав і гарантій, що забезпечують інтегроване навчання; *четвертий* – соціально-комунікативний рівень – пов’язаний з переходом від інтеграції до інклюзії, коли діти з порушеннями розвитку „включаються” в середовище звичайних дітей, спілкуються і взаємодіють з ними. *П’ятий* – курикулумний рівень (від англ. „curriculum” – навчальний план) – пов’язаний з формуванням програм, що враховують потреби всіх учнів, інтеграція та інклюзія на цьому рівні передбачають оцінку

можливостей і працездатності кожного учня і застосування відповідних спеціальних педагогічних і психотерапевтичних заходів. *Шостий* – навчально-психологічний рівень – полягає у залученні учнів до участі в оцінці власних навчальних досягнень і у використанні задоволеності чи незадоволеності навчанням як індикатора успішності запровадження цього процесу [166]. Застосований підхід дає можливість визначити інтеграцію як процес, що триває в просторі і часі та включає психологічні, соціальні і педагогічні проблеми.

Крім того, для розуміння співвідношення двох досліджуваних понять варто відзначити той факт, що у деяких країнах світу (Австрія, Бельгія, Голландія, Італія, Нідерланди, Німеччина, Франція та ін.) більш прийнятною є інтегрована освіта, яка дозволяє зберегти й розвинути систему спеціальних закладів освіти, разом із створенням розгорнутої мережі доступних для осіб з інвалідністю навчальних закладів; в інших – з ліберальною моделлю соціальної політики (США, Канада, Австралія, Велика Британія), домінує інклюзивний підхід до освіти осіб з інвалідністю, згідно з яким спеціальна освіта розглядається як сегрегаційна та неприйнятна у правовому суспільстві, діти та молодь з інвалідністю максимально залучаються до масової школи. У цих країнах інклюзивна освіта в основному спрямована на включення дітей з особливостями розвитку в середовище здорових ровесників з активною фінансовою і матеріальною підтримкою держави найбільш незахищених верств населення. У США, наприклад, основним механізмом лібералізації у сфері освіти стала система освітніх ваучерів – державних фінансових документів на певну суму, яку фізична особа може використати на оплату соціальних послуг і яка є своєрідним механізмом передачі державних коштів безпосередньо споживачу для придбання освітніх послуг. Це дало можливість батькам дитини з особливими потребами вільно обирати школу, зокрема приватну, яка краще вирішувала освітні проблеми. Ваучер мав покривати значну частину вартості навчання в приватній школі і забезпечувати можливість змінювати місце навчання. Упровадження



ваучерної системи стимулювало розвиток інклюзивного навчання в приватних школах, які раніше були недоступні для більшості дітей з відхиленнями у розвитку через використання особливих стандартів прийому і тестів [465].

У країнах з консервативною моделлю соціальної політики (Австрія, Франція, Німеччина, Нідерланди, Бельгія, Італія) виділяється менш значне державне забезпечення навчання дітей і молоді з особливими потребами, воно тісно пов'язане з наданням матеріальної підтримки для освіти та професіоналізації інвалідів з боку потенційних роботодавців. Інклюзивна освіта в цих країнах часто розглядається як можливість надати освіту конкретним особам без широкого запровадження інтеграції для усіх людей з особливостями розвитку [30, с. 103 – 120].

Окрім цього, відзначимо, що, інклюзивний підхід частково діє й у країнах, у яких запроваджується переважно інтегрована освіта, наприклад, у Бельгії, де законодавством затверджено усунення бар'єрів між загальною та спеціальною системою освіти, експериментально перевірені і використовуються такі варіанти поєднання інтегрованого та інклюзивного навчання, як: проведення основних занять із загальноосвітніх предметів у масовій школі, а додаткових корекційних занять – у спеціальній школі; при загальному навчанні у спеціальному закладі перманентне навчання протягом року в масовій школі. Гнучке поєднання спеціальної і загальної освіти забезпечується завдяки створенню для навчання дітей та молоді з інвалідністю індивідуального навчального плану й закріпленням коштів для його реалізації за дитиною, а не за певним закладом освіти. Координаційними центрами підтримки інтегрованого навчання виступають психолого-медико-соціальні центри різного підпорядкування [158; 166]. Подібним чином навчання осіб з інвалідністю організовано й у Голландії, де згідно з програмою „Крок за кроком” усі масові та спеціальні школи для дітей з легкою розумовою відсталістю та труднощами в навчанні

взаємодіють у наданні якісної освіти, використовуючи спільні професійні кадри, навчально-методичні та інші ресурси [158].

Серед країн з консервативною моделлю соціальної політики Італія однією із перших визнала інклюзивне навчання найприйнятнішою формою здобуття освіти дітьми з особливими потребами. У країні понад 90% дітей з особливостями психофізичного розвитку навчаються в закладах загального типу разом зі здоровими дітьми поблизу домівки. Ще до появи в Італії у 1971 році першого закону про право дітей з особливими потребами на навчання в масових школах у деяких районах країни процес інтеграції вже розпочався. Це відбулось після закриття психіатричних лікарень та інтернатів для дітей з порушеннями розвитку. Цей період італійці називають „дикою інтеграцією”, але те, що відбувалось, було ближче до інклюзії, тому що головною метою була адаптація дітей в шкільне співтовариство таким чином, щоб у всіх було відчуття приналежності до певного колективу. У той час на перший план ставилось прийняття відмінностей як невід’ємних рис особистості [460].

Особливість італійського підходу до інклюзивного навчання полягає у тісній взаємодії шкіл зі спеціалістами організацій сфери охорони здоров’я, які здійснюють діагностику і терапію. Учні з особливими потребами забезпечені кваліфікованою підтримкою з боку педагогів і різнопрофільних фахівців, що навчають їх за узгодженими програмами. У масових муніципальних закладах (дошкільних, шкільних) працюють асистенти вчителів, які надають допомогу школярам з обмеженими можливостями здоров’я, та разом з педагогом класу відповідають за успішність навчання учнів з особливими потребами. Асистент спільно з педагогом складає індивідуальні навчальні плани для кожного учня з особливостями психофізичного розвитку з урахуванням його навчальних потреб, зокрема з корекційно-реабілітаційної допомоги, яка в окремих випадках надається поза межами школи – у центрах медико-соціальної реабілітації. Важливою вимогою є те, що при наявності в класі сліпого чи глухого учня, увесь клас

вчить азбуку Брайля чи мову жестів [72, с. 89 – 104]. Наразі в освітніх департаментах провінцій країни функціонують консультативні служби, до складу яких входять фахівці різних профілів, адміністратори шкіл, працівники управлінь освіти, представники громадських організацій, за необхідності долучаються спеціалісти служб охорони здоров'я. Співробітники цих служб організують інклюзивне навчання, визначаючи потреби дітей, надаючи консультативну та навчально-методичну допомогу педагогам і шкільній адміністрації [458, с. 51 – 55].

У скандинавських країнах (Швеція, Норвегія, Данія, Фінляндія) існує *соціально-демократична модель* соціальної політики, яка, на відміну від консервативної і ліберальної моделей, характеризується універсалізмом і рівністю. Держава бере на себе вирішення багатьох проблем, які традиційно належать до „сімейної сфери” (наприклад, догляд за дітьми та людьми похилого віку). Інклюзивна освіта у державних загальноосвітніх школах забезпечується для всіх дітей і молоді групи ризику, зокрема для осіб з особливостями психофізичного розвитку. Одне із провідних завдань педагогічних колективів цих закладів полягає у тому, щоб створити сприятливу атмосферу та дружні стосунки між усіма вихованцями [30, с. 103 – 120; 76, с. 81 – 90].

Інклюзивне навчання в скандинавських країнах ґрунтується на визначенні необхідності задоволення різних потреб дітей з особливостями розвитку. Дитина вчиться разом зі всіма, але засвоює лише доступний їй матеріал у потрібному для неї темпі. За якість інклюзивного навчання несе відповідальність уся школа, колектив педагогів і батьки. Головне місце відводиться забезпеченню необхідними засобами підтримки, які повинні бути різноманітними і динамічними. Основному вчителю в класі надає необхідну допомогу другий вчитель – консультант зі спеціальної освіти, який не зараховується до штату школи і обслуговує ряд шкіл. Значна увага приділяється адаптації фізичного оточення до потреб учнів з відхиленнями у розвитку. Створюється зручний під'їзд до школи та забезпечується

сприятливе середовище перебування. У практиці цих країн вилучення учня зі звичайного класу (часткове чи повне) відбувається лише тоді, коли очевидним є те, що навчання з наданням додаткової підтримки і обслуговування не задовольняє освітні, емоційні і соціальні потреби учня. У цих випадках виникає необхідність пошуку інших шляхів здобуття освіти [157].

У цілому, зазначимо, що інтеграція дітей з особливими потребами в середовище здорових однолітків, як і їх освітня та соціальна інклюзія є у розвинутих країнах світу педагогічними феноменами, що не лише отримали наукове обґрунтування, а й міцно увійшли до системи освіти та суспільного життя. В умовах інтеграції та інклюзії діти з інвалідністю засвоюють рольову поведінку здорових учнів та основні зусилля спрямовують на входження в освітній простір класу, пристосування до вимог закладу освіти та користуються підтримкою у навчанні. Згідно зі звітами, що стосуються масштабних досліджень у сфері інклюзивного навчання в різних країнах світу (2003 р.), на шляху запровадження інтегрованої та інклюзивної освіти розвинені країни світу стикалися з певними труднощами, зокрема: складність досягнення високої ефективності навчального процесу в умовах різноманіття можливостей учнів; проблеми щодо можливостей задоволення освітніх потреб молоді з порушеннями розвитку в середніх і старших класах; недостатнє фінансування і ресурси; відсутність конкретних напрацювань у питаннях атестації школярів із проблемами розвитку. Ефективність інклюзивного навчання за даними проведених досліджень забезпечується широким діапазоном знань і умінь педагогічних працівників, володінням адекватними технологіями і методами навчання, наявністю відповідних матеріалів і часу, внутрішньою і позашкільною підтримкою з боку керівництва школи, місцевих органів освіти і громадських організацій; чіткою позицією влади у ставленні до інклюзивної освіти і можливістю гнучкого використання наявних ресурсів; інтенсивною і безперервною підготовкою і перепідготовкою вчителів, особливо з питань розробки і

адаптації навчальних програм; реформуванням школи як єдиного цілого [467; 475].

Доречно зауважити, що в Україні сьогодні найбільш вживаним у науковому обігу є поняття „інклюзивна освіта”, що позначає процес навчання дітей з порушеннями здоров’я та розвитку і, як наслідок, з особливими потребами в загальноосвітніх (масових) школах, а проблематика соціальної інтеграції та інклюзії розглядається дослідниками (М. Андрєєва [9], Ю. Богінська [23], А. Колупаєва [156], Ю. Найда [230], Т. Сак [301], М. Сварнік [307], Н. Софій [332], А. Шевцов [440] та ін.) саме під педагогічним кутом зору. Це пов’язано з тим, що в Україні саме інклюзивну освіту було експериментально започатковано як першу альтернативу спеціальній освіті інвалідів під час виконання програми благодійної організації Всеукраїнського фонду „Крок за кроком”, що у 1999 р. була заснована Міжнародним фондом „Відродження”. Важливе значення цієї програми полягало у впровадженні демократичних практик у систему освіти та залученні дітей з особливими потребами і дітей національних меншин до загальноосвітніх закладів України [59]. Одним з найголовніших завдань освітньої програми „Крок за кроком” було ознайомлення педагогів із застосуванням методик особистісно орієнтованого навчання та розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, оскільки саме це було обов’язковою умовою включення дітей з особливими потребами у звичайні освітні заклади. Завдяки участі в програмі „Крок за кроком” учителі переконалися в тому, що залучення учнів з порушеннями у розвитку до класів, де навчаються їхні здорові ровесники, є необхідним елементом процесу демократизації освіти. Педагоги, які зрозуміли важливість природної інтеграції дітей з особливими потребами, вже роблять перші кроки в цьому напрямі [332].

У рамках програми „Інклюзивна освіта” Всеукраїнським фондом „Крок за кроком” було реалізовано проекти „Реалізація прав людини через рівний доступ до якісної освіти”, „Змінимо світ для дітей з особливими потребами –

кроки до партнерства”, „Адвокатство батьків – відстоювання права на інклюзивну освіту дітей з особливими потребами”, „Розвиток модельних центрів інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами”, „Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими потребами”. Ця програма впроваджувалася у 20 експериментальних закладах освіти, які налічували 40 класів/груп і охоплювали навчанням 178 дітей з особливими потребами [59].

Сьогодні в Україні необхідність включення дітей та молоді з особливими потребами у загальну систему освіти шляхом запровадження інклюзивної освіти та інтегрованого навчання визначається в офіційних документах на рівні постанов Кабінету Міністрів України та державних програм. Зокрема, у Доктрині розвитку освіти (2001) вказується на рівний доступ до якісної освіти завдяки інтегруванню у загальноосвітній простір дітей з особливими потребами. Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, схвалена постановою Кабміну України № 1545 від 12.10.2000 р., серед загальних положень містить фразу, що „замість ізольованого інтернатного виховання дітей-інвалідів повинно прийти інтегроване навчання й виховання”, а в напрямках реабілітації передбачає „перебування дитини-інваліда в дитячому колективі без ізоляції від суспільства (як це відбувається в закритих інтернатних установах), в умовах звичайного середовища”, та про „поступове інтегрування дітей-інвалідів до дитячих дошкільних закладів і загальноосвітніх шкіл”. Тут також задекларовано збереження сім’ї на протигагу влаштуванню дитини в інтернат і перевагу інтегрування до учнівського колективу над домашньою формою навчання. Із 2001 року Міністерство освіти і науки України спільно з Інститутом спеціальної педагогіки НАПН України та за підтримки Всеукраїнського фонду „Крок за кроком” розробляло шляхи та засоби інклюзивного та інтегрованого навчання у рамках науково-педагогічного експерименту „Соціальна адаптація та інтегрування у суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах” [243].

У нормативних документах України і наукових джерелах описано й реалізовано варіанти організації інклюзивного навчання дітей і молоді з особливими потребами, якими передбачені:

- *повна інтеграція* – спільне навчання в масових закладах як рівноцінних зі здоровими однолітками за місцем навчання та місцем проживання;

- *комбінована форма інтеграції* – діти і молодь з близькими до норми рівнем психофізичного та мовленнєвого розвитку навчаються разом зі здоровими однолітками, у процесі навчання одержують допомогу вчителя-дефектолога;

- *часткова інтеграція* – діти і молодь з особливими потребами, які не спроможні нарівні зі здоровими однолітками оволодіти освітнім стандартом, навчаються в спеціальному класі і відвідують тільки окремі загальноосвітні заходи у масових закладах;

- *тимчасова інтеграція* – періодичне об'єднання зі здоровими дітьми для проведення спільних заходів.

Існує також *зворотна інтеграція*, яка передбачає відвідування спеціальної школи здоровими дітьми, і *спонтанна (неконтрольована) інтеграція*, коли діти з особливими потребами відвідують загальноосвітні класи без отримання додаткової спеціальної підтримки. Форми інтеграції залежать від рівня розвитку учнів: повна і комбінована форми є прийнятними для дітей з високим чи незначно зниженим рівнем психофізичного і мовленнєвого розвитку; часткова і тимчасова форми використовуються для дітей з низьким рівнем розвитку. Встановлено, що навчальні досягнення учнів з особливими потребами в спеціальних класах та школярів, які перебувають у масових класах, за умови надання їм підтримки, відповідної до їх потреб, мало різняться, однак рівень соціалізації та адаптації дітей, які навчаються у звичайних класах, значно вищий, а, відповідно, кращі можливості поліпшення їх соціального статусу в майбутньому [346; 96, с. 27 – 28].

Щодо навчання студентів ВНЗ, то дослідники визначають в основному дві форми інклюзивного навчання. При першому – молода людина з інвалідністю навчається в одній навчальній групі зі здоровими однолітками. Це класичний тип інклюзивної освіти, що є визнаним та реалізованим у світовій освітній практиці. Другий тип інклюзивної освіти: здорові однолітки включаються у навчальну групу, де переважна більшість студенти з інвалідністю [362].

Слід відзначити, що в останні десятиліття в Україні все більшого поширення знаходить так звана „соціальна модель” ставлення до інвалідів, згідно з якою провідного значення набуває адаптація середовища до потреб людини з інвалідністю, створення системи соціальних зв'язків і розвитку її здібностей там, де вона живе, вчиться і працює. В умовах демократичних перетворень у всіх сферах суспільного життя особливого значення набуває включення молоді з особливими потребами в соціум із засвоєнням норм поведінки, психологічних механізмів, соціальних цінностей, набуттям якостей, необхідних для успішного функціонування у суспільстві. Ці вимоги найбільш ефективно виконуються в умовах інклюзивного навчання, оскільки інклюзія в освіті є вищою метою соціально-педагогічної роботи з вирішення проблеми становлення молоді з особливими потребами як особистості. У суспільстві побутує думка, що школи, у яких створено найсприятливіші умови для навчання дітей з особливими потребами, є найкращими для решти дітей. Ставлення ровесників до дітей з особливими потребами залежить від непохитної позиції дорослих і психологічного клімату в школі [129]. До переваг *інклюзивних процесів* у освіті дітей з особливими потребами вітчизняна дослідниця А. Колупаєва відносить:

- стимулюючий вплив більш здібних однолітків;
- можливість повного ознайомлення із життям;
- розвиток навичок спілкування та нестандартного мислення;
- можливість прояву гуманності, співчуття, милосердя, терпимості у реальних життєвих ситуаціях [157].



За фінансової підтримки Канадського агентства міжнародного розвитку „Канадський центр вивчення неповносправності” у нашій державі реалізовано проект „Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні” (2008 – 2013 рр.) з метою допомоги пілотним областям і громадським організаціям у розвитку інклюзивної освіти, створенні законодавчої бази впровадження моделі інклюзивної освіти, забезпеченні підготовки педагогів до роботи в інклюзивному класі, формуванні в суспільстві позитивного ставлення до людей з особливими потребами. Особливість проекту полягає в його реалізації на загальнонаціональному, регіональному та муніципальному рівнях, що може сприяти його подальшому розвитку [268].

У процесі виконання інвестиційних проектів набуто досвід інклюзивної освіти: вчителі, використовуючи традиційні методи і прийоми роботи з підвищення навчальної мотивації учнів і спираючись на досвід роботи школи в напрямі соціального проектування, відпрацьовували такі аспекти, як розробка індивідуальних навчальних маршрутів і планів; організація роботи міждисциплінарної команди фахівців; створення системи виховання толерантної самосвідомості учнів та безперешкодного доступу до освітньої установи. За результатами аналізу виконання інвестиційних проектів встановлено, що для дітей з особливими освітніми потребами найсприятливішими умовами для навчання і виховання є звичайні школи, де вони можуть покращувати свої уміння і навички, товаришувати з ровесниками і почуватися в безпеці. Переважна більшість батьків відчула себе невід’ємною частиною процесу інклюзії, вони були учасниками навчального процесу та постійно отримували інформацію щодо того, як можна навчати дитину вдома. Спілкуючись з однолітками, діти з особливими потребами стали частіше проявляти ініціативу щодо спільних справ та бути соціально активними. Досягались також позитивні зміни в мистецькому і творчому самовираженні та власному прогресі [216, с. 15].

Виходячи з вищесказаного, вітчизняні науковці при визначенні сутності інклюзії звертають увагу на елементи, які ілюструють її характерні особливості. Насамперед інклюзію розглядають як процес постійного пошуку найбільш ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей. У цьому сенсі відмінності трактуються як позитивне явище, яке стимулює навчання дітей. Наступним елементом є те, що інклюзія пов'язана з визначенням перешкод та їх подоланням. Тому вона включає проведення комплексної оцінки, збір інформації з різноманітних джерел для розробки індивідуального плану розвитку та реалізації його на практиці. Інклюзія передбачає такі складові, як присутність (можливість навчатись у загальноосвітньому закладі та необхідні пристосування для цього), участь (позитивний досвід, який набуває учень у процесі навчання та врахування ставлення учня до самого себе в цьому процесі) і досягнення (комплексний результат навчання, а не лише результати тестів та екзаменів) [252].

Н. Кліменюк відзначає, що на емпіричному рівні доведено, що інклюзія в освіті дає можливість усім, хто бажає навчатися, повною мірою брати участь у житті колективу – починаючи від дошкільного і завершуючи вищим навчальним закладом; інклюзія володіє ресурсами, спрямованими на встановлення рівноправ'я спілкування та максимальної соціалізації всіх, хто навчається [149, с. 148 – 153].

Останнім часом інклюзію розглядають ширше, ніж просто забезпечення прав людини на освіту. Зокрема, А. Колупаєва, Н. Софій та Ю. Найда стверджують, що інклюзія – це політика й процес, що потребує змін на всіх рівнях освіти, і є одним із багатьох аспектів інклюзії в суспільстві взагалі [135]. Із переходом до „соціальної моделі” пов'язано поняття „соціальна інклюзія”. Уявлення про соціальну інклюзію базується на тому, що люди, які певний період або й усе своє життя не можуть бути соціально активними, втрачають відчуття соціальної включеності, переживаючи соціальну ексклюзію (виключення). На противагу цьому соціальна інклюзія передбачає залучення людини до активної діяльності в

суспільному житті, що є необхідною умовою для всіх членів суспільства. Поняття соціальної інклюзії О. Ярська-Смірнова розглядає як демократичну акцію включення індивіда чи певної групи людей до більшої спільноти для залучення до діяльності чи культурного процесу [454]. Як правило, об'єктом соціальної інклюзії виступає не лише індивід чи група, але й сім'я та соціальне оточення, які впливають на прийняття рішень, спілкування, розв'язання складних життєвих завдань, нормалізацію життєдіяльності і відпочинку кожної людини чи групи в цілому, взаємодію з оточуючим середовищем, допомагають у раціональному вирішенні складних ситуацій, конфліктів [68, с. 151 – 154]. Поняття соціальної інклюзії поступово стає темою педагогічної дискусії. Для характеристики ступеня інклюзії індивіда у соціум і ступеня інклюзивності середовища оцінюють сфери суспільства, включення в які є важливим для інклюзії: соціальну, економічну, соціокультурну, політичну, символічну та ін. На суб'єктивному рівні соціальна інклюзія передбачає наявність таких основних компонентів, як включеність особи в групу, залучення до діяльності і відчуття приналежності до колективу. Успішність інклюзії залежить від активності особи, її комунікабельності, широкого кола інтересів. Важливу роль відіграє суспільна підтримка інклюзивних процесів, їх відкритість і готовність надати індивіду можливість включення у різні сфери суспільної діяльності [11].

Підкреслимо, що інклюзивні заклади освіти багато в чому змінюють роль учителя, який залучається до різноманітних видів інтеграції з учнями, більше їх пізнає, а також активніше вступає в контакти з громадськістю поза школою. У зв'язку з необхідністю підвищення рівня професійності для роботи в умовах інклюзивної освіти в Україні, різні категорії освітян: вихователі, учителі початкових класів, завідувачі дошкільних закладів освіти, директори шкіл, представники регіональних відділів освіти, викладачі вищих закладів освіти різних рівнів акредитації – пройшли відповідне навчання завдяки сприянню Міжнародного центру розвитку дитини за програмою „Крок за кроком”. Необхідною умовою

професійної компетентності педагогів стає досвід роботи за принципами інклюзивної освіти, сприйняття учнів з особливими потребами як „будь-яких інших дітей у класі”; знання та уміння щодо диференційованого включення таких дітей у спільні види діяльності у класі; залучення учнів з особливостями розвитку до колективної форми навчання і групового вирішення завдань; використання інших стратегій колективної участі – ігри, сумісні проекти, лабораторні, польові дослідження [59].

Однією з особливостей навчального процесу в класах, де навчаються учні з особливими потребами, є створення груп, в яких об'єднують учнів з різними здібностями, інтересами, яким комфортно працюється разом. За такої організації навчання створюються умови для співпраці вчителя, асистента, декількох вчителів („паралельне викладання”), залучення до процесу логопеда, психолога, батьків [159].

Серед фахівців існують цілком аргументовані застереження щодо доцільності прискорених темпів упровадження інклюзивного навчання в Україні. Зокрема, В. Бондар вважає, що „характерною негативною тенденцією сьогодення є стихійність, поспішність, а часом і волюнтаризм у збільшенні кількості учнів, охоплених інклюзивним навчанням, без одночасного створення і впровадження спеціальних програм, спеціальних методик викладання, розширення діапазону спеціальних освітніх послуг та процедур переходу до інклюзії”. Це породжує ризик невдач у навчанні дітей з особливостями психофізичного розвитку, зневіру батьків у здатності цих дітей навчатися у загальноосвітній школі [27]. Характерно, що найбільш критично до можливостей інклюзивного навчання учнів з особливими потребами відносяться вчителі масових шкіл, які бачать серед основних перешкод інклюзії дітей у школу не лише відсутність безбар'єрного середовища і необхідного фінансування, але і зміст освітньої програми, а також кваліфікацію спеціалістів [352].

Зауважимо, що з того часу, як розпочався рух за інклюзію, вітчизняні дослідники змогли узагальнити як проблеми, з якими стикались учасники

реформ, так і позитивний досвід. Крім встановленої традиції підтримки спеціальної освіти, яка стала фактором сегрегації, досі у фахівців існують сумніви і страхи відносно практики інклюзії. Серед них називають відсутність достатніх ресурсів для впровадження інклюзивного навчання; незахищеність дітей з особливими потребами від залякувань, насмішок та насильства в загальноосвітній школі; відсутність кваліфікованих експертів, які можуть навчити тих, хто має навчальні труднощі; ризик затримки розвитку інших дітей через тих, хто вимагає значної підтримки; несумісність інклюзії і спеціальної освіти; неготовність масової освіти до поширення інклюзивного навчання; неможливість вяснити, чи розуміє дитина з особливими потребами те, що вивчають інші діти. Проте більшість вітчизняних фахівців вважають, що процеси інклюзії дітей з особливими потребами в загальноосвітні навчальні заклади набудуть поширення в Україні і стануть успішними за умови зміни ставлення суспільства до цих дітей та до ідеї інклюзії, покращення матеріального забезпечення системи освіти, здійснення необхідної фахової підготовки педагогічних працівників і проведення їх масової перепідготовки [53]. Очевидно, ця проблема може бути вирішена значно швидше та результативніше, якщо стане одним із пріоритетів державної політики. З цього приводу в меморандумі Міжнародної конференції „Освітня політика щодо інклюзивної освіти: міжнародний досвід та українські перспективи” (2006 р.) міститься звернення до уряду України, в якому рекомендовано: розпочати перетворення всієї системи освіти на інклюзивну, починаючи з дошкільної освіти і закінчуючи професійно-технічною та вищою освітою; створити координаційний центр розвитку інклюзивної політики. Учасники конференції заявили про готовність розвитку співпраці на міжнародному рівні, об’єднання зусиль у впровадженні інклюзивної освіти на всіх рівнях [208].

У цілому здійснений аналіз дає можливість зробити наступні узагальнення:

Інклюзивна освіта тісно взаємопов'язана із процесом інтеграції осіб з особливими потребами у соціальне та освітнє середовища, що визначається як нормалізація умов соціального життя і можливостей одержання освіти відповідно до міжнародних та вітчизняних правових актів. *Соціальна складова інтеграції* відображає адаптацію особи у загальну систему соціальних стосунків і включення в різні соціальні групи і відносини у межах відповідного освітнього середовища, а *освітня складова* – спільне навчання осіб з особливими потребами зі здоровими ровесниками. Вважаємо, що освітня та соціальна інтеграція осіб з інвалідністю є єдиним процесом й, розглядаючи питання соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами, необхідно вести мову про соціально-освітню інтеграцію цієї категорії осіб, тобто залучення їх до життєдіяльності суспільства, а також створення умов для отримання ними освіти. Ключовими аспектами такої інтеграції є формування взаємодії фахівців у наданні необхідної спеціальної педагогічної допомоги, партнерські взаємовідносини між вчителями і батьками, що сприяють успіху навчання.

Інтеграцію та інклюзію розуміємо як поступові, взаємно перехідні та невід'ємні фази одного процесу входження людини з інвалідністю у соціальне та освітнє середовища, у ході реалізації яких вирішуються різноманітні завдання: спочатку забезпечується його присутність (інтеграція) у незмінному, пристосованому до потреб здорових людей середовищі, а в подальшому відбувається повне включення (інклюзія) людини в освітню систему й соціальне середовище, які зазнають змін відповідно до потреб людини з інвалідністю. Поєднує ці поняття те, що у процесі інтеграції, як і інклюзії, необхідно зробити освітню систему достатньо гнучкою, аби вона могла відповідати різним запитам людей, у тому числі і осіб з інвалідністю.

Інклюзія потребує більш суттєвої перебудови освітньої системи та суспільного ладу, оскільки ґрунтується на новій соціальній моделі сприйняття людини з інвалідністю, на філософії соціальної справедливості,

якою стверджується, що всі люди, зокрема і люди з інвалідністю, мають право повною мірою брати участь в усіх сферах життя суспільства.

Інтеграція дітей з особливими потребами в середовище здорових однолітків, як і їх освітня та соціальна інклюзія, є у розвинутих країнах світу педагогічним феноменом, що не лише отримав наукове обґрунтування, а й міцно увійшов до системи освіти та суспільного життя. Особливість зарубіжної стратегії інтеграції, яка домінує у деяких розвинутих країнах світу (Австрія, Бельгія, Голландія, Італія, Нідерланди, Німеччина, Франція та ін.) в освіті, полягає у збереженні системи спеціальних навчальних закладів для людей з інвалідністю й вибіркового переміщенні учнів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітню школу, якщо вони продемонструють здібності до засвоєння шкільної програми; разом з цим суспільство гарантує забезпечення умов життя, максимально наближених до загальноприйнятої норми. В інших країнах (США, Канада, Австралія, Велика Британія та ін.) систему спеціальної освіти майже знищено й домінує інклюзивний підхід до освіти дітей та молоді з інвалідністю.

Відзначимо, що в Україні сьогодні найбільш вживаним у науковому обігу є поняття „інклюзивна освіта” й проблематика соціальної інтеграції та інклюзії розробляється саме у цьому контексті. На жаль, сьогодні стан впровадження інклюзії у вітчизняних закладах освіти характеризується низьким рівнем архітектурно-інформаційної готовності, недостатньою навчально-методичною підготовкою викладачів (переважання самоосвіти), відсутністю дієвого контролю за виконанням інклюзивних принципів у закладі освіти; відбір на навчання здійснюється за вибором особи з інвалідністю відповідно до індивідуальних можливостей подолання існуючих бар'єрів.

Інклюзивну освіту визначаємо як процес реалізації соціальної моделі ставлення до інвалідів, результат трансформації інтегрованої форми навчання у більш досконалу форму навчання; вона передбачає процес постійного пошуку найбільш ефективних шляхів вирішення індивідуальних

потреб у навчанні дітей та молоді особливими потребами та молоді з нормальним рівнем здоров'я, визначення перешкод та їх подолання шляхом розробки індивідуального плану розвитку та його реалізації на практиці і є складовою більш широкого поняття „соціальна інклюзія”, що на суб'єктивному рівні означає включеність особи в групу, залучення до діяльності і відчуття приналежності до колективу.

Інклюзивні процеси в освіті мають виражену соціально-педагогічну сутність, оскільки інклюзія виступає сучасною, найбільш ефективною формою соціалізації дітей та молоді з особливими потребами. Докладніше це питання буде висвітлено у наступному параграфі.

## **2.2. Сутність та складові соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору**

Аналіз інклюзивної освіти як сучасного соціально-педагогічного феномена, поданий у попередньому параграфі, забезпечує висвітлення теоретичних аспектів соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами у новій для України ситуації – в умовах розвитку інклюзивної освіти.

Розуміючи середовищний підхід як базовий у соціальній педагогіці, наголосимо, що при розкритті суті соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти необхідно звернутися до ґрунтового аналізу поняття „інклюзивний освітній простір”, оскільки саме у цьому просторі розгортається така робота, а специфіка його умов визначає необхідні напрями соціально-педагогічної активності щодо певної категорії молоді.

Відповідно до предмета дослідження, інтерес для нас становить інтерпретація понять „освітній простір” і „освітнє середовище”, розгляд існуючих уявлень про сутність і механізми формування *інклюзивного освітнього простору* та *інклюзивного освітнього середовища* в контексті



соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами; з'ясування основних характеристик та можливостей оцінювання перспектив розвитку інклюзивного освітнього простору.

В останні роки у педагогічних дослідженнях почали використовувати поняття „середовище” і „простір” у термінологічному і науковому значеннях (І. Актанов, Л. Проніна, А. Цимбалару, І. Чепуришкін, М. Якушкіна та ін.). Як стверджують вчені, єдиної точки зору на співвідношення освітнього середовища й освітнього простору немає [147, с. 45]. Поняття „освітнє середовище” є дуже близьким до категорії „освітній простір”, але вони нетотожні, оскільки, на думку таких дослідників, як І. Колеснікова, Р. Малиношевський, Л. Проніна, А. Хуторський, І. Чепуришкін, І. Шендрик [155; 196; 269; 383; 433; 441], „середовище” – це даність, що є результатом конструктивної діяльності людини, а „простір” є результатом педагогічного засвоєння цієї даності, його можна розглядати як педагогізоване середовище стосовно діючого в ньому суб'єкта, яким може бути окремий індивід чи група. Крім цього, середовище характеризується статичністю, а простір – динамічністю, оскільки формує та відображає елементи складної системи соціальних зв'язків закладу освіти. На відміну від середовища, простір характеризується суб'єктивним сприйняттям.

Це підтверджує і аналіз праць вчених. Так, незважаючи на те, що ці поняття дуже близькі та взаємообумовлені, на думку І. Чепуришкіна, вони нетотожні, оскільки „середовище” – це даність, що є результатом конструктивної діяльності людини, а „простір” є результатом педагогічного засвоєння цієї даності і його можна розглядати як педагогізоване середовище до діючого в цьому середовищі суб'єкта, яким може бути окремий індивід чи група. Отже, простір – *це засвоєне середовище (культурне, соціальне, інформаційне), пристосоване для вирішення освітніх, виховних та інших завдань* [433]. І. Шендрик з цього приводу зауважує щодо понять „освітній простір” та „освітнє середовище”, що вони розрізняються тим, що, по-перше, середовище характеризується статичністю, а простір – динамічністю,

оскільки формує та відображає елементи складної системи соціальних зв'язків закладу освіти. По-друге, на відміну від середовища, простір характеризується суб'єктивним сприйняттям. По-третє, середовище – це даність, а простір є результатом конструктивної діяльності [441]. І. Колеснікова вважає, що найважливішою відмінною рисою простору є можливість його існування лише відносно будь-якого суб'єкта (індивідуального чи сукупного), для якого він має певну значимість [155]. На думку Л. Проніної, середовище, на відміну від простору, не включає в себе суб'єктів спілкування, а знаходиться між ними [269].

У „Соціологічному енциклопедичному словнику” сутність терміну „середовище” трактується як „сукупність явищ, процесів і умов, які впливають на об'єкт, що вивчається”, а „простір” – як „властивість реальності, що виражається в її протяжності, структурності, співіснуванні і у взаємодії її елементів” [338]. З визначення поняття „середовище” стає зрозуміло, що основою його виникнення стало розуміння „середовища находження”, що прийшло в педагогіку з біологічної науки. Середовище перебування в залежності від існуючих у ньому умов може так чи інакше впливати на людину – підтримувати її життя чи здійснювати негативний вплив [450].

На межі 90-х – 2000-х років у наукових дослідженнях часто використовуються поняття „інформаційне середовище”, „освітнє середовище”. Для опису культурно-освітньої ситуації в педагогічних дослідженнях використовуються поняття „культурне середовище”, „соціокультурне середовище” [6, с. 10 – 13]. Аналізуючи сутність освітнього середовища, О. Рассказова розглядає його як „сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освітнього процесу, як систему впливу умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні” [280]. О. Караман виділяє поняття „ресоціалізуюче середовище”, що включає різні суб'єкти – окремі

індивіди, групи, соціальні інститути (владні, освітні, виховні, психологічні, медичні, спортивні, мистецькі, промислові, соціально-захисні, релігійні, громадські та ін.), які, володіючи ієрархічними і однотипними взаємозв'язками, утворюють умови для організації соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми, засудженими в пенітенціарних закладах України [144].

У зв'язку з вивченням соціально-педагогічної проблематики, протягом останніх років вченими (А. Мудрик, І. Зверева, А. Капська, С. Харченко та ін.) найбільш активно досліджується феномен „соціального середовища”, під яким розуміється найближче оточення особистості, матеріальні і духовні умови його існування і діяльності. На думку сучасних дослідників, соціальне середовище (у широкому розумінні цього терміна) відображає суспільно-економічну систему тієї чи іншої країни (виробничі сили, суспільні відносини, інститути, суспільну свідомість, культуру). Л. Ніколенко вважає, що соціальне середовище відіграє провідну роль у питаннях соціального становлення особистості, бо забезпечує активізацію суб'єктної позиції молоді людини, стимулює взаємодію й спілкування з однолітками й педагогами, забезпечує формування й корекцію вмінь організовувати власну діяльність. Водночас у цьому середовищі студенти набувають важливих навичок соціальної взаємодії, задовольняють потреби у визнанні й схваленні, емоційних контактах. Отже, участь молоді в діяльності студентських громадських об'єднань, на думку вченої, сприяє формуванню лідерських якостей та набуттю важливих соціальних компетенцій [241].

Соціальне середовище включає безпосереднє оточення людини (сім'я, друзі, навчальний колектив). Це поняття, як стверджує М. Якушкіна, найбільше наближує до розуміння феномена „простір” і його відмінності від середовища [450, с. 66 – 69]. Як відзначає І. Чепуришкін, „простір не складається сам по собі чи за наказом зверху – він народжується в середині педагогічної реальності завдяки спеціально організованій діяльності; створення простору включає внутрішні процеси, пов'язані з вибором

пріоритетів педагогічної діяльності, і зовнішні процеси – засвоєння молодим співтовариством оточуючого середовища” [433, с. 41].

Під поняттям „освітній простір” А. Цимбалару розуміє педагогічний феномен зустрічі та взаємодії людини з оточуючими її елементами-носіями культури (освітнім середовищем), у результаті чого відбувається їх осмислення та пізнання [385]. „Освітній простір” розглядають як певну територію, яка пов’язана з явищами у галузі освіти; як певну частину соціального простору, у межах якого здійснюється нормована освітня діяльність; як єдність, цілісне утворення в галузі освіти, яке має свої межі, що уточнюються окремо, – світовий освітній простір, міжнародний освітній простір, європейський освітній простір, освітній простір регіону, школи, шкільного класу тощо [386]. Науковці ([196; 250; 367]) визначають освітній простір як існуюче в соціумі „місце”, що має обов’язкові атрибути освітнього призначення (освітні заклади, особи, які надають освітні послуги, джерела змісту освіти, матеріально-технічна база, різноманітні засоби навчання тощо), яке змінюється з часом (поява нових закладів освіти чи зникнення інших, видання нових навчальних посібників на заміну старим), але володіє стійкістю на певному часовому інтервалі і є відповідним світовим стандартом. До характеристик освітнього простору відносять також відповідні статистичні дані (кількісні і якісні показники, які дозволяють оцінити освітній простір, порівняти з іншими за нормативами: наповнюваність навчальних груп, рівень кваліфікації педагогів, технічні засоби навчання, комп’ютерні технології тощо).

Крім того, освітній простір розглядають як поле потенційних можливостей, що дозволяють особі задовольнити свої освітні потреби, обрати в ньому індивідуальний маршрут для отримання освіти на різних стадіях свого розвитку. В освітньому просторі можна створити освітню систему, зокрема, у ВНЗ така система може включати професійну підготовку студентів, систему довузівської підготовки, систему післявузівської підготовки, систему додаткової освіти [250; 367].

На думку Л. Виготського, структурною одиницею освітнього простору виступає заклад освіти, але він лише становить первісну основу і може розглядатись у контексті освітнього простору, коли, займаючи провідну роль, виступає у функціональній взаємодії з соціальними, культурними, спортивними, медичними, громадськими організаціями. Крім того, правильно спроектований і створений освітній простір, відкритий для взаємодії із соціальним середовищем, є суттєвим чинником особистісного розвитку. У іншому випадку на процес соціалізації здійснюються переважно негативні впливи стихійних компонентів соціального середовища [61]. В. Серіков характеризує освітній простір як „спеціальним чином організовану сукупність освітніх систем, у якій кожній відведено певне місце” [315]. Позиція А. Асмолова зводиться до розуміння освітнього простору як різноманітних інститутів соціалізації, великих і малих соціальних груп [10].

На думку російських учених, освітній простір – це „соціально-педагогічний феномен, що відображає територіальний аспект організації діяльності різних освітніх систем, забезпечує формування у майбутніх спеціалістів поліфункціонального професійного знання в єдності з практичним досвідом, утворює численні зв'язки у сфері педагогічної діяльності; сприяє усвідомленню суб'єктами різноманітних освітніх пропозицій і професійно значимого соціального досвіду, сформованого в освітньому оточенні” [283]. І. Григор'єва вводить термін „медіаосвітній простір” як спеціально організований простір вищого навчального закладу відкритої архітектури, що базується на інформації і комп'ютеризації, розширює уявлення студентів про медіакультуру як засіб для подальшого засвоєння актуальних знань [71].

Г. Шевелева визначає освітній простір як „структурне співіснування, взаємодію освітніх систем, їх компонентів, освітніх подій на системно-територіальній основі”. Серед основних компонентів освітнього простору вищого навчального закладу авторка виокремлює навчальне, інформаційне,

соціальне та внутрішнє середовище і вважає, що освітній простір є автономним середовищем, в якому відбуваються динамічні процеси конструювання оптимальних методів організації навчального процесу і досягнення поставлених цілей щодо гармонійного розвитку учнів [438].

Зрозуміло, що під впливом інклюзивних процесів в освіті освітній простір має змінюватися, підлаштовуючись під потреби дітей та молоді з інвалідністю. У зв'язку з цим на початку 1950-х рр. виникла філософія дизайну, яка набула міжнародного визнання і закріпилась як концепція „універсального дизайну”, що визначає стратегію розробки чи проектування і наповнення різних типів середовищ, виробів, комунікацій, інформаційних технологій і послуг, доступних та зрозумілих усім. Останнім часом міжнародні законодавчі акти, що впливають на соціальні галузі (будівництво, транспорт, освіта та ін.), попереджують дискримінацію та сприяють реалізації ідеї соціальної інклюзії, забезпечуючи створення умов оточуючого середовища, придатного до використання людьми з особливими потребами. Поступово сформовано систему поглядів, закріплену в законодавствах багатьох країн, які акцентують увагу на усуненні перешкод в інфраструктурі для людей з інвалідністю. Отже, „доступність” у найширшому розумінні почала сприйматися не як додаткова пільга, а як інструмент у боротьбі з соціальною дискримінацією. Універсальний дизайн сприяє залученню людей з особливими потребами до суспільного життя, тому не випадково термін „універсальний дизайн” використовують у значенні „дизайн для всіх”, або „інклюзивний дизайн” [134, с. 136].

Відзначимо, що поняття „*інклюзивний освітній простір*” уперше згадується в меморандумі Міжнародної конференції „Освітня політика у напрямку інклюзивної освіти: міжнародний досвід і українські перспективи” (13 – 14 квітня 2006 року, м. Київ) як можливий наслідок прийняття філософії інклюзивної освіти на рівні державної політики і закріплення її в законодавчих і нормативно-правових актах; розробки концепції і державної програми розвитку інклюзивної освіти; реорганізації всієї системи освіти в

інклюзивну, починаючи з дошкільної і закінчуючи професійно-технічною і вищою освітою.

Сьогодні питання забезпечення фізичної доступності у нашій державі регулюється низкою законів і підзаконних актів. Зокрема, як відзначалось вище (параграф 1.2), Закон України „Про основи соціальної захищеності інвалідів” [112] (ст. 26, 27, 28, 30) містить зобов’язання органів місцевої влади, підприємств (об’єднань), установ та організацій (незалежно від форми власності та господарювання) створювати умови для безперешкодного доступу інвалідів до житлових, громадських і виробничих споруд, громадського транспорту для вільного пересування у населених пунктах. Узагальнюючим документом із зазначеної проблеми є Державні будівельні норми „Доступність будинків і споруд для маломобільних груп населення”, які набули чинності з 1 травня 2007 р. „Національна асамблея інвалідів України” (НАІУ) з 2001 року почала займатися питаннями створення в Україні безбар’єрного середовища для молоді з особливими потребами, започаткувавши програму „Безбар’єрна Україна”. За роки реалізації програми здобуто досвід у розв’язанні проблем доступності та створенні універсального дизайну завдяки налагодженню співпраці з міжнародними партнерами з США, Канади та європейських країн. Здійснюється громадський вплив на процеси створення безбар’єрності через дорадчо-консультативні органи – комітети доступності. Комітети створено в кожній області, вони виконують контрольні-консультативні функції як на державному, так і на місцевому рівнях. Незважаючи на це, в Україні архітектурне доквілля все ще розраховане на здорову людину і лише порівняно недавно почало розвиватися у бік універсального дизайну. Як свідчать оперативні дані МОН України, лише 11 % від загальної кількості навчальних закладів різного освітнього рівня є повністю доступними для осіб з особливими потребами. Зокрема, 39,2 % закладів обладнано пандусами, з яких 23,1 % відповідають вимогам державних будівельних норм (ДБН). Відповідно до цього „Планом дій щодо запровадження інклюзивного

навчання в загальноосвітніх закладах на 2009 – 2012 рр.” передбачено створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення на 2009 – 2015 рр. [231].

Таким чином, створення безбар'єрності середовища, зокрема, запровадження в архітектуру інклюзивного дизайну, є однією з найважливіших і значною мірою не реалізованих умов ефективного функціонування інклюзивного освітнього простору, що здобули досить ґрунтовної наукової розробки.

У наукових публікаціях розглянуто сутність інклюзивного освітнього простору закладів освіти. О. Денисова, В. Понікарова трактують інклюзивний освітній простір як єдність місця, де відбувається процес інклюзії; безбар'єрного середовища, що наповнює простір; змісту, в якому реалізується мета і завдання інклюзивної освіти; впливів, що забезпечують оптимальний процес інклюзивності дітей з обмеженими можливостями здоров'я [84]. В. Хитрюк, екстраполюючи основні характеристики освітнього простору на феномен інклюзивного освітнього простору, визначає його як „інтегративну одиницю соціального простору, що є системою структурних компонентів, у якій в досяжному для кожного учасника форматі реалізуються освітні та міжособистісні відносини, забезпечуються можливості особистісного і соціального розвитку, соціалізації, саморозвитку і самозміни” [378].

Для розуміння сутності соціально-педагогічної роботи з молоддю, що розгортається в інклюзивному освітньому просторі, важливо враховувати загальні характеристики такого простору, що виділяють І. Сімаєва і В. Хитрюк: організованість, протяжність у часі і просторі, змістовність і структурованість (взаємозв'язок і взаємозалежність елементів) і такі специфічні ознаки, як доступність, полісуб'єктність, варіативність (змістовна, часова, організаційна). Визначено також принципи інклюзивного освітнього простору, що полягають у соціалізаційній спрямованості освітнього процесу, індивідуалізації освітнього простору (організацію



інклюзивного освітнього процесу з урахуванням особливостей і потреб кожного, хто навчається), інтегративності супроводу суб'єктів інклюзивного освітнього простору (результату узгодженої сумісної діяльності групи супроводу дитини), ціннісного і толерантного ставлення до суб'єктів навчально-виховного процесу, їх діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору. Визначаючи підходи до оцінювання ефективності інклюзивного освітнього простору, дослідники приділяють увагу результатам взаємодії внутрішніх і зовнішніх факторів та компонентів, що його складають. Для цього використано в якості діагностичного інструментарію метод SWOT-аналізу з виявленням сильних і слабких сторін внутрішнього середовища, що визначає потенціал і можливості ефективної побудови інклюзивного освітнього простору та зовнішнього середовища, що включає аналіз можливостей і загроз, які слід враховувати як з точки зору укріплення, так і з позиції пошуку шляхів нівелювання негативного впливу і мінімізації можливих негативних наслідків [318, с. 31 – 39].

У результаті проведеного аналізу до переваг внутрішнього середовища інклюзивного освітнього простору віднесено: реалізацію демократичних основ сучасного державного ладу (право вибору змісту, форми отримання освіти, закладу освіти, освітнього маршруту); фізичну і психологічну безбар'єрність; полісуб'єктність освітнього простору; доступність ресурсів; заборону дискримінаційних проявів і соціальних стереотипів; наявність реальних умов соціалізації; розширення сфери комунікації; появу нових векторів професійного розвитку педагогів; згуртованість батьківського співтовариства; формування співтовариства і соціального партнерства; реалізацію сімейно-орієнтованого підходу; забезпечення істинної індивідуалізації освітнього процесу; розширення можливостей професійної орієнтації і працевлаштування; забезпечення можливостей формування морально-духовних якостей і соціального інтелекту всіх дітей; зміну освітньої ситуації в регіоні [318].

Серед недоліків внутрішнього середовища інклюзивного освітнього простору виявлено: зменшення долі корекційної роботи, складність забезпечення багатоваріантних освітніх програм в єдиному часовому форматі, „розмитість” меж змісту роботи і професійної відповідальності кожного суб’єкта інклюзії. „Ахіллесовою п’ятою” формування внутрішнього середовища автори називають змістовно-функціональні і організаційні аспекти, що визначають діяльність педагогів. Аналіз зовнішніх умов дозволив виявити наступні можливості інклюзивного освітнього простору: підготовка соціального співтовариства до прийняття положень міжнародних документів про освіту інвалідів; поява експериментальних (опірних) закладів освіти, які впроваджують інклюзивне навчання; грантова підтримка освітніх ініціатив щодо впровадження інклюзивного навчання; залучення засобів масової інформації до роботи з формування позитивного іміджу інклюзивної освіти; зацікавленість соціального співтовариства (батьки, вчителі, корекційні педагоги, соціальні працівники, психологи та ін.); залучення бізнес-структур для підтримки впровадження інклюзії. Явною загрозою впровадження інклюзії визначено неготовність педагогічного співтовариства до якісної реалізації практик освітньої інклюзії, несприйняття соціальним співтовариством і учасниками освітнього процесу змін в освітній політиці у впровадженні інклюзивної освіти та несформована інклюзивна культура закладів освіти [318].

В. Хитрюк до особливостей інклюзивного освітнього простору школи відносить полісуб’єктивність із залученням вчителів, усіх дітей, батьків, дефектологів, психологів, соціальних педагогів, інструкторів з лікувальної фізкультури, ерготерапевтів, кожен з яких відіграє власну роль, має свою позицію та інтереси, „дотримується власних цінностей, поглядів, ідей” з наданням головної ролі педагогу з питань виховання, навчання, соціалізації дітей [377, с. 102 – 111].

Досліджень, окремо присвячених інклюзивному освітньому простору ВНЗ, у інформаційному науковому світі поки що не існує. Науковці

обговорюють лише окремі аспекти цього соціально-педагогічного феномена. Зокрема, О. Фудорова проаналізувала створення інклюзивного освітнього простору в умовах вищої школи у рамках співтовариства зі спілками людей з інвалідністю, які використовують концепцію незалежного життя [369]. Беручи за основу погляди О. Фудорової, розглядаємо концепцію інклюзивної вищої освіти як окремий чинник підвищення соціального статусу особи з особливими потребами шляхом створення ідеальної моделі інклюзивної університетської освіти, що характеризується „безбар’єрним архітектурно-інформаційним середовищем, спеціальною соціально-психологічною підготовкою здорових студентів та адміністрації ВНЗ, додатковою підготовкою викладачів до роботи в „змішаних групах”, соціально-психологічною готовністю студентів з особливими потребами до навчання за принципами інклюзії” [368].

О. Дікова-Фаворська приділяє увагу доступності середовища ВНЗ (архітектурна безбар’єрність, пристосування транспорту для користувачів інвалідних візків) як важливої умови сприяння соціалізації студентської молоді з функціональними обмеженнями [91]. Ю. Богінська виділяє соціальну доступність середовища (умови оточуючого середовища, архітектурний дизайн, транспортна та інженерна інфраструктура) й інформаційне забезпечення як основну можливість для здобуття вищої освіти молоддю з особливими потребами, а також освітню доступність, яка залежить від законодавчого забезпечення можливості навчання у ВНЗ. Серед бар’єрів доступу автор виділяє фінансовий, інформаційний, емоційний та комунікативний бар’єри та фізичні обмеження молоді з особливими потребами [23].

Очевидним є зв’язок інклюзивного освітнього простору та відповідного середовища, оскільки пов’язаними є родові поняття, що утворюють ці категорії. Так, у педагогічній літературі категорія освітнього простору інколи використовується як синонім поняття „освітнє середовище”. Так, І. Шендрік серед провідних характеристик освітнього простору надає провідне значення

соціальному середовищу, що зумовлює формування освітнього простору; а, крім того, усвідомленим цілям, методам та формам конструктивно-педагогічної діяльності; чітко окресленим територіально-географічним параметрам – від конкретного освітнього закладу до закладів міста, області, держави; різноманітним зв'язкам із найближчим соціумом – результату спланованої соціально-педагогічної діяльності [441].

Вважаємо, що поняття „інклюзивне освітнє середовище” разом із поняттям „інклюзивний освітній простір” потребує спеціального аналізу у зв'язку із дослідженням соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. Сутність цього поняття ґрунтовно розкрито в докторській дисертації О. Рассказової. Розглядаючи інклюзивне навчання як один із шляхів розвитку соціальності дітей з особливими потребами, авторка визначає необхідність створення інклюзивного середовища у суспільстві, що вимагає не лише розбудови безбар'єрного освітнього середовища у межах середнього загальноосвітнього закладу, а й включення дітей з особливими потребами до навчально-виховного процесу [280].

Таким чином, дослідницею визначено необхідність спрямування соціально-педагогічної діяльності на створення у загальноосвітніх навчальних закладах інклюзивного освітнього середовища як соціально-виховного простору розвитку соціальності учнів незалежно від рівня їх здоров'я та психофізичного розвитку. У зв'язку з необхідністю всебічного розвитку дітей з особливими потребами *інклюзивне освітнє середовище* визначено „як сукупність зовнішніх та внутрішніх умов, факторів, визначальним серед яких є соціальне виховання, об'єктів інфраструктури, що забезпечують набуття учнями з особливими потребами соціальності через максимально можливе їх включення до усіх ланок педагогічного процесу, залучення на паритетних началах до звичайного шкільного життя та вільного перебування у шкільному просторі; створення такого середовища виступає необхідною умовою для залучення дітей з особливими потребами до

навчально-виховного процесу, максимального розвитку їх здібностей, стимулювання компенсаторних можливостей організму, набуття ними повноцінного соціального досвіду як основи вибору успішних життєвих стратегій” [280].

Для визначення змістових напрямів соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти важливою є думка О.Рассказової про внутрішній та зовнішній структурні елементи інклюзивного освітнього середовища навчального закладу, що об’єднані спільною метою – надання освіти всім учням, створення перспектив повноцінного соціального життя. Специфіка *внутрішнього* компонента інклюзивного середовища в контексті соціально-педагогічної роботи полягає у його спрямованості на організацію навчально-виховного процесу, що задовольняє освітні потреби всіх дітей; розробку системи надання спеціальних освітніх і фахових послуг для дітей з особливими освітніми потребами; створення позитивного клімату в шкільному середовищі. *Зовнішній компонент* інклюзивного освітнього середовища спрямований на створення можливостей для застосування набутих у школі знань, умінь та навичок, досвіду емоційно-чуттєвого ставлення до світу та творчої діяльності у реальному житті в активній просоціальній діяльності. Дослідниця відзначає, що соціально-педагогічна робота в інклюзивному освітньому середовищі *виступає посередницькою діяльністю* між учнем з особливими потребами і різноманітними структурами й установами, вчителями і вихователями, батьками та іншими спеціалістами, які залучаються до вирішення виховних та навчальних проблем учня (тренери, керівники гуртків тощо) [280]. Виходячи з вищесказаного, важливо розуміти, що інклюзивне освітнє середовище навчального закладу може бути розглянуте як специфічне середовище, в якому створено умови для навчання і всебічного розвитку учнів з особливими потребами.

Спираючись на аналіз наукових праць дослідниці [280], у нашому дослідженні ми визначатимемо інклюзивне освітнє середовище як сукупність

зовнішніх та внутрішніх умов, факторів, об'єктів інфраструктури, що забезпечують набуття учнями з особливими потребами соціальності через максимально можливе їх включення до усіх ланок педагогічного процесу, вільне перебування у шкільному просторі, максимальний розвиток їх здібностей, стимулювання компенсаторних можливостей організму, набуття повноцінного соціального досвіду як основи вибору успішних життєвих стратегій.

Отже, інклюзивний освітній простір визначено як систему структурних компонентів (середовищ), в якій у досяжному для кожного учасника форматі реалізуються освітні та міжособистісні відносини, забезпечуються можливості особистісного і соціального розвитку, соціалізації, саморозвитку і самозміни, тобто інклюзивний освітній простір відрізняється динамічністю, оскільки формує та відображає елементи складної системи соціальних зв'язків закладу освіти, характеризується суб'єктивним сприйняттям і є результатом конструктивної соціально-педагогічної роботи.

Продовжуючи теоретичний аналіз порушеної проблеми, зазначимо, що, як нами вже зазначалося раніше (п.п. 1.1), поняття „соціально-педагогічна робота”, як і безпосередньо пов'язане з ним, хоча і більш широке за змістом, – „соціально педагогічна діяльність” за роки становлення соціальної педагогіки в Україні вже набуло ґрунтовної методологічної розробки та сутнісного аналізу в працях вітчизняних вчених (О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, Л. Міщик та ін. [16; 119; 143; 153; 217]), розглядається як особливий вид людської активності, специфіка якого визначається тим, що основний суб'єкт дії – соціальний педагог, виступає у певних ситуаціях як посередник між особистістю та соціумом, впливаючи на формування гуманних, сприятливих, соціально здорових відносин між соціальним середовищем та окремими його членами.

Діяльність соціального педагога підпорядковується стратегічному завданню: сприяти соціалізації особистості засобами соціального виховання, до реалізації якого можна безумовно йти різними шляхами, це й розширення

соціального досвіду дітей та молоді у ході інформаційної, екскурсійної діяльності, проведення різноманітних акцій та виховних заходів, організація змістовного дозвілля, профілактична діяльність з попередження відхилень у поведінці учнів, корекція девіантних проявів дитини, й, у разі необхідності, ресоціалізація та соціальна реабілітація.

До кола питань, що вирішуються у процесі соціально-педагогічної діяльності, входять також проблеми правового захисту дитини та сім'ї, питання розвитку дитячих ініціатив, виховання дітей з девіантною поведінкою, груп „ризиків”, різні аспекти допомоги дітям-інвалідам, дітям-сиротам, жертвам обставин тощо [153, с. 3]. Соціальний педагог безпосередньо надає соціальну допомогу різним категоріям громадян, бере участь у роботі з пільговим континентом, здійснює соціальний супровід та соціальний патронаж.

Узагальнюючи, процитуємо О. Безпалько, яка зазначає, що соціально-педагогічна діяльність „спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку, задоволення культурних і духовних потреб чи відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини” [16, с. 13].

Категорія „соціально-педагогічна робота” майже синонімічна за змістом до соціально-педагогічної діяльності, але розуміється як більш вузьке поняття, що застосовується, як правило, для характеристики професійної активності соціального педагога щодо конкретної соціальної групи у конкретних умовах. Так, О. Безпалько досліджує соціально-педагогічну роботу з дітьми та молоддю у територіальній громаді [13], тоді як С. Харченко, характеризуючи соціалізацію тієї ж соціальної групи, застосовує термін „соціально-педагогічна діяльність” [373].

Як зазначає О. Безпалько, спираючись на думку вітчизняних (А. Капська, А. Малько, Л. Штефан, С. Харченко та ін.) та російських (М. Галагузова, Л. Нікітіна, В. Нікітін, Г. Штінова та ін.) вчених, сьогодні відбувається процес уніфікації базових термінів соціальної педагогіки,

зокрема поняття „соціально-педагогічна робота” [13, с. 21]. Цьому сприяють ґрунтовні авторські дослідження проблем соціально-педагогічної роботи, серед яких особливо цінними для розкриття сутності та складових соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти є розвідки щодо соціально-педагогічної роботи з учнівською і студентською молоддю у навчальних закладах, основні положення яких ми коротко розкриємо під час з’ясування загальних підходів до розробки концептуальних основ нашого дослідження.

Так, згідно з концепцією соціально-педагогічної роботи у закладах освіти, запропонованою А. Рижановою, ця робота забезпечує соціальне виховання дітей та молоді у спеціально створеному культурно-виховному й освітньому просторі соціальних інститутів, призначених для навчання та виховання молодого покоління; здійснюється суб’єктами впливу з працівників соціально-психологічної служби, членів педагогічного колективу, батьків учнів, студентів, представників громадськості, наукових консультантів [38; 200, с. 39 – 41]. Значення запропонованої концепції соціально-педагогічної роботи полягає в обґрунтуванні необхідності поєднання зусиль суб’єктів внутрішнього та зовнішнього культурно-виховних мікросередовищ навчального закладу як способу підвищення ефективності соціального виховання дітей та молоді, що, на нашу думку, має скласти основу й для розробки проблематики соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти.

У дослідженні можливостей встановлення дієвих взаємозв’язків між різними соціальними інститутами та суб’єктами соціально-педагогічної роботи становить певний науковий інтерес концепція соціально-педагогічного комплексу „школа – дитячий садок”, розглянута І. Сіданіч як система безперервної дошкільної та початкової освіти, де соціально-педагогічна робота спрямована на формування єдиного навчально-виховного середовища, в якому враховуються особливості різновікових груп дітей, розкриваються та реалізуються їх індивідуальні потреби [321]. Вважаємо, що



висунута концептуальна ідея безперервності соціально-педагогічної роботи у різних ланках освіти є продуктивною й щодо молоді з особливими потребами, адже саме у молодому віці відбувається інтеграція людини у різні соціальні інститути, загострюються проблеми та труднощі, пов'язані з переходом у нові соціальні та освітні умови, що потребує безперервної соціально-педагогічної діяльності.

При визначенні сутності та складових соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами 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. Соловійова, В. Тесленко та ін. [9; 23; 69; 150; 194; 280; 328; 355]).

Аналізуючи праці дослідників, можемо виокремити важливі для нашого дослідження 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 соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах закладу освіти з інклюзивним навчанням. Зазначене положення підтверджується матеріалом дисертаційного дослідження О. Клопоти, в якому приділено увагу сутності і особливостям соціально-педагогічної роботи із забезпечення інтеграції в соціум старшокласників з вадами зору. Серед особливостей соціально-педагогічної роботи виділено розвиток соціальних якостей, самосвідомості, готовності до повноцінної участі у різних сферах суспільного життя, забезпечення особистісних прав і подолання декларативності інтеграції [150].

У спеціальній літературі підкреслюється, що особливість роботи соціального педагога з дітьми та молоддю, які мають обмежені можливості, полягає у створенні таких соціально-педагогічних 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 [93, с. 49 – 50].

Цінною для нас 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 [279, с. 6].

Розкриваючи сутність соціально-педагогічної роботи зі студентами з інвалідністю в умовах ВНЗ, 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 особливими потребами у середовищі ВНЗ 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, організаційно-технологічне забезпечення, а також критерії та рівні сформованості соціальної активності і відповідальності студентів з інвалідністю як інтегрованого показника успішної соціально-педагогічної підтримки [22].

У цілому ж, аналізуючи роботи зазначених дослідників та спираючись на результати проведеного у параграфі 2.1 дослідження специфіки процесу інклюзивної освіти як нового у нашій країні педагогічного феномена, можемо визначити *сутність соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти як систему, що має певні ознаки та структуру, а її функціонування за умови доречного технологічного забезпечення гарантує досягнення мети, що 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.*

Зважаючи на зазначене вище, вважаємо, що основними складовими соціально-педагогічної діяльності як одного з видів людської діяльності є її об'єкт, суб'єкт, мета, завдання, принципи, зміст, засоби. Важливо відзначити, що відповідно до методологічних засад теорії діяльності (М. Каган) український філософ О. Складаров розглядає соціально-педагогічну діяльність як одну з різноманітних системних форм людської активності, у процесі якої відбувається позитивна зміна та перетворення людини, окультурення та соціалізація, наближення до певної конкретно-історичної соціальної моделі. 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 людиноформуючих

процесах, розгортається як в локальному часі життя кожного окремого покоління, так і загальноісторичному часі існування людства” [322, с. 155].

Приступаючи до розкриття кожної з зазначених складових соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору, наголосимо на необхідності визначення суб’єктів і об’єкта педагогічної взаємодії. Крім того, уточнимо, що навчально-виховний процес ВНЗ 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 особливими потребами [9, с. 111].

Погоджуємося з вченою, що вважати студентів з інвалідністю об’єктом соціально-педагогічної діяльності дозволяють такі узагальнені проблеми цієї соціальної групи, як: відсутність суб’єктної поведінки, пасивність у громадській роботі, безініціативність у навчанні; недостатність життєвого досвіду, безвідповідальне ставлення до власного життя, професії, відсутність прагнення до здобуття нових знань, професійної та творчої самореалізації; байдуже ставлення до здоров’я, невпевненість у власних силах; обмеженість джерел отримання нового соціального досвіду через відсутність широкого кола соціальних зв’язків; дезорієнтація у соціальних цінностях; нетолерантне й споживацьке ставлення до оточення; несаможиттєвість студента, зумовлена гіперопікуванням сім’ї; тривожність, конфліктність, у зв’язку з порушенням порозуміння з батьками; настанова на пасивне існування, у зв’язку з невірою батьків у можливість повноцінного соціального розвитку їхньої дитини [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 особливими потребами вже до вступу у ВНЗ 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 [380, 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 ВНЗ [121].

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 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. [359].

При характеристиці об'єкта соціально-педагогічної роботи в умовах інклюзивного навчання заслуговує на увагу й аналіз тих важливих особистісних якостей, яких досягає молодь з особливими потребами в процесі включення її в освітній простір ВНЗ. 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 особливими потребами 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; 92; 100; 280].

Відзначимо, що якісне зростання студентів з особливими потребами у середовищі ВНЗ 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 ВНЗ, 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 [318]. До індикаторів входження в мікросоціум ВНЗ 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].

Узагальнюючи результати досліджень вчених [9; 280], відзначимо, що суб'єктами соціально-педагогічної діяльності зі студентами з особливими потребами у ВНЗ є працівники соціально-психологічної служби ВНЗ, 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 особливими потребами у середовищі ВНЗ [9, с. 112].

Як стверджують вчені [9, с. 112 – 113; 278], 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) молодшої людини, зокрема студента з особливими потребами, групи, мікросередовища та виявлення можливих перспектив їх розвитку при збереженні цієї сукупності соціальних впливів);

- *попереджувально-профілактична та соціально-терапевтична* (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 ВНЗ);

- *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 ВНЗ України такого фахівця не включено до штату, тому значну частину вказаних функцій виконують куратори академічних груп. М. Андреева 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 особливими потребами у ВНЗ. Так, до обов'язків викладачів входить підвищення кваліфікації у питаннях навчально-виховної 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 особливими потребами у навчально-виховному процесі ВНЗ, займається діагностикою психологічного стану студентів, виявленням наявних або латентних особистісних проблем молодшої 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].

Наступною складовою соціально-педагогічної діяльності зі студентами з особливими потребами у ВНЗ є її мета та завдання.

Провідним для характеристики мети соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти є сформульований Т. Алексеєнко погляд на соціально-педагогічну діяльність 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 особливими потребами в соціум ВНЗ, компенсацію порушених чи втрачених функцій, корекцію відхилень соціально-психологічного 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, 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 особливими потребами 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 особливими потребами; 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 особливими потребами, коли об'єктом впливу стає не порушення здоров'я, а особистість. Ефективність виконання завдань соціально-педагогічної 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 [150].

Зважаючи на специфіку нашого дослідження, можемо відзначити, що завдання соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання полягає у створенні у ВНЗ умов, що відповідають вимогам інклюзивного навчання на основі попередньої діагностики, а також систематичного моніторингу інклюзивного освітнього простору ВНЗ; *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 особливими потребами 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.

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 [185].

*Вважаємо, що 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.*

Змістову складову соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами 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 [311, 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 [226].

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 особливими потребами – 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 особливими потребами. Зміст цього напрямку, 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 напрямку 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 особливими потребами. 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; 136; 355] свідчить, що зміст соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами 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 напрямками соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами є організація виховного середовища, контроль за відповідністю засобів навчання його меті, підтримка молодіжних ініціатив, забезпечення партнерсько-персональних 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 особливими потребами 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 тощо.

У цілому проведений аналіз сутності та складових соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору показав, що:

1. Сучасне розуміння *сутності* соціально-педагогічної роботи ґрунтується на уявленні про цей вид професійної діяльності як про сукупність цілеспрямованих соціально-виховних заходів з передачі індивіду чи групі осіб соціального досвіду людства, формування суб’єктної позиції, знаходження свого місця у суспільстві; *мета* соціально-педагогічної роботи в системі навчально-виховних закладів полягає в адаптації молоді до цінностей культури суспільства, формуванні певного рівня соціальних якостей, самосвідомості, самовизначення і самовираження відповідно до можливостей кожної особистості.

2. *Соціально-педагогічну роботу з молоддю з особливими потребами у ВНЗ* визначаємо як систему, що має певні ознаки та структуру, а її функціонування за умови доречного 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.

3. Зважаючи на зазначене вище, у подальшому вивченні досліджуваної проблематики будемо виходити з того, що основними *складовими* соціально-педагогічної діяльності, як одного з видів людської діяльності, є її *об'єкт* (студент з особливими потребами), *суб'єкт* (працівники соціально-психологічної служби ВНЗ, 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 ВНЗ умов, що відповідають вимогам інклюзивного навчання; налагодження взаємодії між різними суб'єктами діяльності на допомогу студентам з особливими потребами та їхньому мікросередовищу; організація систематичної соціально-виховної 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).

4. Соціально-педагогічна робота з молоддю з інвалідністю відбувається у інклюзивному освітньому просторі, який може бути розглянутий як система структурних компонентів (середовищ), де у доступному форматі для людини з особливими потребами реалізуються освітні та міжособистісні відносини, забезпечуються можливості особистісного і соціального розвитку, соціалізації, саморозвитку і самозміни кожного члена суспільства.

### **2.3. Інклюзивна компетентність викладачів як чинник розвитку соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами**

Слід відзначити, що готовність ВНЗ до роботи з молоддю з особливими потребами 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.

У цьому параграфі зупинимось на аналізі сучасних уявлень щодо сутності дефініцій „компетенція”, „компетентність”, „професійна компетентність” та „інклюзивна компетентність”, які різнобічно обговорюються в науковому середовищі, та розглянемо сучасні напрями компетентнісного підходу у формуванні інклюзивної компетентності педагогічних працівників.



Попередньо відзначимо, що 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 [206].

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” [242, с. 874; 351, с. 224].

Термін „компетенція” (від латинського „competentia” – знання, коло повноважень, досвід) є елементом більш широкого поняття „компетентності”, під яким розуміється поінформованість, обізнаність, авторитетність, кваліфікація [437].

У національному освітньому глосарії компетентність визначається як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності [237].

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 [473, 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 [245]. У цьому контексті заслуговує на розгляд роль головних компетенцій та професійної компетентності учасників навчально-виховного процесу ВНЗ як важливого внутрішнього ресурсу забезпечення якісної освіти і соціалізації молоді з особливими потребами.

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 [161, 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, серед яких виділяють:

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 [161, 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 [189, с. 134 – 135; 285].

Введення поняття „професійна компетентність” обумовлено широтою його змісту, інтегративною характеристикою, яка об’єднує такі поняття як „професіоналізм”, „кваліфікація”, „професійні здібності” та ін. [276].

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; 195; 221].

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 [122, с. 34 – 42].

У контексті нашого дослідження 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” [93, 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 [195].

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 [276].

Основним завданням на цьому етапі дослідження є аналіз та змістовна характеристика інклюзивної компетентності викладачів вищої школи, що

надає нам можливість обґрунтувати та розробити її соціально-педагогічну складову.

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.

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 особливими потребами 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.

Коротко зупинимося на аналізі наукових досліджень, які, на нашу думку, найбільше стосуються визначених завдань.

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 [345].

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 і операційний. Ці компоненти трактуються як здатність до усвідомлення змісту професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання [376].

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 [275].

У контексті нашого дослідження особливе місце посідає формування соціальної складової інклюзивної компетенції, яку відносять до якісної характеристики фахівця, здатність адекватно оцінювати навколишню дійсність на основі наявних знань про неї; уміння знаходити інформацію в невизначеній ситуації, уміння задовольняти бажання, спираючись на існуючі норми [356].

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 [117].

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 [186, с. 87 – 102; 324].

Важливими умовами забезпечення доступу до освіти молоді з особливими потребами є використання внутрішніх і зовнішніх ресурсів учасників навчально-виховного процесу і місцевих громад для подолання існуючих бар'єрів [211].

Ю. Богінська виділяє п'ять видів ресурсів, достатніх для соціально-педагогічної підтримки студентів з особливими потребами: нормативно-методичні, матеріальні, організаційно-функціональні, ідивідуально-



особистісне забезпечення (орієнтація на психологічні та мотиваційні особливості студентів), інформаційно-просвітницькі [23].

Як відзначає М. Денєко, індивідуальний ресурс педагогічного працівника складається з внутрішніх резервів (енергетичних, психофізичних, інтелектуальних, вольових) і можливостей його розвитку [83].

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'єднують у групу внутрішніх чинників ставлення педагогів до впровадження інклюзивної освіти [360, с. 669 – 675].

Окремі зарубіжні дослідники розглядають проблеми формування інклюзивної компетентності у студентів – майбутніх вчителів [149; 305].

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 [461]. 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 [469, 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” [275].

I. Хафізулліна зосередила увагу на розвитку в студентів мотивації до майбутньої роботи з дітьми із особливими потребами, 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 [376].

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 [377, с. 102 – 111].

У запропонованій авторкою дидактичній моделі формування цінностей інклюзивного навчання технологічний процес значною мірою відповідає вимогам підготовки викладачів до роботи в інклюзивному ВНЗ, 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 [377, 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.

Ю. Богінська серед психолого-педагогічних умов соціально-педагогічної підтримки студентів-інвалідів визначає необхідність підвищення професіоналізму викладацького і обслуговуючого персоналу та пропонує розробку програми підготовки професорсько-викладацького складу до роботи в Регіональному центрі вищої освіти інвалідів [23].

Характеризуючи організацію навчання студентів в умовах українського „гібриду” інклюзивної університетської освіти, О. Фудорова відзначає низкий рівень централізованої навчально-методичної підготовки викладачів ВНЗ 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 [370, 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 [310, с. 92 – 99; 329, 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 [204; 205]. 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 [88].

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 [88; 41].

За результатами дослідження О. Літвінової серед студентів-психологів, тобто майбутніх фахівців, які готують себе до роботи в системі „людина – людина”, лише кожний четвертий має високий рівень емпатії [188]. Вивчення здатності до емпатії в залежності від професійної спрямованості підготовки майбутніх фахівців, що було здійснено О. Кормило, показало наявність відмінностей у представників різних вищих навчальних закладів: студентам, які обрали майбутній фах, пов'язаний з комп'ютерними технологіями та підприємницькою діяльністю, притаманний переважно середній і низький рівень емпатійності, а студентам гуманітарного фахового спрямування (психологія) – більш високий рівень емпатії (42%), це автор пояснює особливостями майбутньої професійної діяльності [171, с. 64 – 70].

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.

Наведені вище наукові дослідження, незважаючи на відмінності у підходах, дозволяють нам сформулювати авторське бачення поняття „інклюзивна компетентність” й особливості його структури та змісту. Водночас ми вважаємо за доцільне, відповідно до теми та мети нашого дослідження, виділити соціально-педагогічну складову цього поняття.

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.

Узагальнюючи, деталізуючи та змістовно доповнюючи наявні наукові підходи та формулювання, ми розглядатимемо *інклюзивну компетентність викладача вищої школи як 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.*

Розкриваючи зміст і структуру інклюзивної компетентності викладача вищої школи, ми підтримуємо думку більшості дослідників і виділяємо в її структурі *три основних компоненти*: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний та рефлексивно-оцінний. Крім цього, ми максимально наповнимо їх своїм змістом, який буде відображати специфіку діяльності педагогів вищої школи та їхні функціональні обов'язки.

Приступаючи до характеристики змісту основних компонентів інклюзивної компетентності викладача вищої школи, визначимося з деякими загальними теоретичними положеннями.

*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 ВНЗ – 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 соціально-педагогічної 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.

Розглянемо більш детально наведені вище компоненти структури інклюзивної компетентності викладача, акцентуючи увагу на його діяльність як суб'єкта соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами.

*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 соціально-педагогічних завдань, які обумовлені характером його професійної діяльності.

Відповідно до цього ми виділяємо три основні групи мотивів, які, на нашу думку, 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 ВНЗ 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 у нашому дослідженні 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 ВНЗ.

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 вищезгадані 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, медико-біологічні 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.

Відповідно до теми і завдань нашої дисертаційної роботи важливе значення мають психолого-педагогічні знання в цілому, і соціально-педагогічні зокрема. У зв'язку з цим у нашому дослідженні під спеціальними інклюзивними знаннями викладача вищої школи ми розумітимемо сформовані в нього уявлення, поняття, судження, цінності та принципи

педагогічної взаємодії зі студентами з особливими потребами, 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, на нашу думку, служать знання технологій соціально-педагогічної роботи: діагностування, оцінювання, прогнозування, моделювання соціально-педагогічного 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 вміннями, необхідним є чітке визначення вихідного поняття. Такий підхід визваний тим, що, по-перше, у сучасній психолого-педагогічній 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 [256].

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 ВНЗ до педагогічної взаємодії зі студентами з особливими потребами, оскільки саме у різноманітній позааудиторній громадській діяльності, яка організована педагогом університету, успішно проходить процес соціалізації студентів.

Слід також зазначити, що ми не порівнюємо уміння і здібності. Мова йде про те, що ступінь оволодіння уміннями є свого роду індикатором здатності (А. Ковальов, В. Мясіщев), тому говорячи про інклюзивні уміння, ми маємо на увазі вироблену здатність.

Наступною важливою ознакою поняття є те, що основу уміння складає актуалізація професійних і психолого-педагогічних 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, що детально буде розглянуто нами у наступному розділі дисертації. 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, сформулюємо поняття, що нами досліджується: *інклюзивне уміння – це вироблена викладачем ВНЗ 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 нами визначено сукупність умінь щодо структури та змісту інклюзивної освіти: діагностичні, орієнтаційно-прогностичні, конструктивно-проектувальні, організаторські, інформаційно-пояснювальні, комунікативні, аналітико-коректувальні та дослідницько-творчі. Спираючись на таку, достатньо широко прийняту структуру [42], ми наповнили її зміст своїми характеристиками.

Так, *діагностичні уміння* полягають у здатності здійснювати педагогічне спостереження за студентом з особливими потребами, динамікою його входження в освітній простір ВНЗ; 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 соціально-педагогічної діяльності; реалізація поставленої мети та завдань відповідно до специфіки інклюзивної освіти; моделювання ситуацій, які можуть виникнути в процесі соціально-педагогічної 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 вміння:* 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 соціально-педагогічного 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 ВНЗ є базовим для всіх інших компонентів, оскільки визначає не тільки спрямованість діяльності педагогів ВНЗ, 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 ВНЗ виступає *рефлексивно-оціночний 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 у питанні, яке ми розглядаємо, – це процес уявного аналізу будь-якої 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 рефлексивно-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 ВНЗ 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 ВНЗ. Основними характеристиками такого мислення є якість, чіткість, логічність, системність, послідовність, самостійність, гнучкість, оригінальність.

Такою є в загальному вигляді теоретична характеристика структури та змісту інклюзивної компетентності викладача ВНЗ.

Таким чином, проведений у цьому параграфі аналіз дозволяє нам зробити теоретичні висновки та узагальнення:

1. Здійснення та розвиток соціально-педагогічної 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 ВНЗ.

2. Інклюзивна компетентність викладача вищої школи – це відносно самостійна частина загальної професійної компетентності; інтегративне особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати освітні функції в процесі інклюзивного навчання, зокрема забезпечувати освітні потреби студентів з особливими потребами, їхню соціально-педагогічну адаптацію у навчально-виховному середовищі, створювати всі умови для їхнього повноцінного розвитку та саморозвитку.

3. Характеристика змісту та структури інклюзивної компетентності базується на сукупності наступних теоретичних положень: по-перше, інклюзивна компетентність викладача ВНЗ є відображенням навчально-виховного процесу університету, трансформується в основні характеристики діяльності викладача; по-друге, це відображення не є механічним, а тісно пов'язане з образом „Я” педагога ВНЗ, тобто установка на власну особистість під час моделювання взаємодії зі студентами з особливими потребами; по-третє, відповідно до особливостей навчальної та соціально-педагогічної 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.

4. Інклюзивна компетентність викладача ВНЗ містить три основні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний та рефлексивно-оціночний.

Особливість мотиваційно-ціннісного компонента полягає у виділенні групи спеціальних мотивів, які стосуються виключно інклюзивної освіти та виділення тих цінностей – якостей особистості, які максимально відповідають вимогами інклюзивної освіти (гуманізм, емпатія, спостережливість).

Зміст когнітивно-операційного компонента складається з, по-перше, спеціальних інклюзивних знань як сформованих у викладача уявлень, понять та принципів педагогічної взаємодії зі студентами з особливими потребами. При цьому базовими соціально-педагогічними знаннями виступає знання основ педагогічного спілкування, форм та методів соціально-педагогічної роботи, особливостей застосування особистісно орієнтованого підходу в інклюзивній освіті. По-друге, інклюзивне вміння – це вироблена викладачем ВНЗ здатність педагогічного впливу на студентів з особливими потребами, яка ґрунтується на актуалізації спеціальних і психолого-педагогічних знань та навичок, на творчому використанні технологій соціально-педагогічної

роботи, що застосовуються в умовах системи настанов, які відповідають завданням інклюзивної освіти. До них належать діагностичні, орієнтаційно-прогностичні, конструктивно-проектувальні, організаторські, інформаційно-пояснювальні, комунікативні, аналітико-коректувальні та дослідницько-творчі уміння.

5. Рефлексивно-оціночний компонент інклюзивної компетентності містить розвиток і удосконалення особистісних характеристик, які виникають у педагога у процесі взаємодії зі студентами з особливими потребами завдяки головній ролі таких рефлексивних процесів, як: самоаналіз, прогнозування ефективності власної інклюзивної діяльності.

## Висновки до розділу 2

Вивчення теоретико-методологічних основ дослідження соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти дозволило нам зробити висновки:

Інклюзивна освіта тісно взаємопов'язана із процесом інтеграції осіб з особливими потребами у соціальне та освітнє середовища, що визначається як нормалізація умов соціального життя і можливостей одержання освіти відповідно до міжнародних та вітчизняних правових актів. *Соціальна складова інтеграції* відображає адаптацію особи у загальну систему соціальних стосунків і включення в різні соціальні групи і відносини у межах відповідного освітнього середовища, а *освітня складова* – спільне навчання осіб з особливими потребами зі здоровими ровесниками. Освітня та соціальна інтеграція осіб з інвалідністю є єдиним процесом, тому в контексті соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами необхідно вести мову про соціально-освітню інтеграцію цієї категорії осіб, тобто залучення їх до життєдіяльності суспільства, а також створення умов для отримання ними освіти. Ключовими аспектами такої інтеграції є формування взаємодії фахівців у наданні необхідної спеціальної педагогічної допомоги, партнерські взаємовідносини між педагогами і батьками, що сприяють успіху навчання молоді з особливими потребами.

Інтеграція та інклюзія є поступовими, взаємоперехідними та невід'ємними фазами одного процесу входження людини з інвалідністю у соціальне та освітнє середовища, у ході реалізації яких вирішуються різноманітні завдання: спочатку забезпечується її присутність (інтеграція) у незмінному, пристосованому до потреб здорових людей середовищі, а в подальшому відбувається повне включення (інклюзія) людини в освітню систему й соціальне середовище, які зазнають змін відповідно до потреб людини з інвалідністю. Поєднує ці поняття те, що у процесі інтеграції, як і

інклюзії, необхідно зробити освітню систему достатньо гнучкою, аби вона могла відповідати різним запитам людей, у тому числі і осіб з інвалідністю.

Інклюзія потребує більш суттєвої перебудови освітньої системи та суспільного ладу, оскільки ґрунтується на новій соціальній моделі сприйняття людини з інвалідністю, на філософії соціальної справедливості, якою стверджується, що всі люди, зокрема і люди з інвалідністю, мають право повною мірою брати участь в усіх сферах життя суспільства.

Інтеграція дітей та молоді з особливими потребами в середовище здорових однолітків, як і їх освітня та соціальна інклюзія, є у розвинутих країнах світу педагогічним феноменом, що не лише отримав наукове обґрунтування, а й міцно увійшов до системи освіти та суспільного життя. Особливість зарубіжної стратегії інтеграції, яка домінує у деяких розвинутих країнах світу (Австрія, Бельгія, Голландія, Італія, Нідерланди, Німеччина, Франція та ін.) в освіті полягає у збереженні системи спеціальних навчальних закладів для людей з інвалідністю й вибіркового переміщенні учнів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітню школу, якщо вони продемонструють здібності до засвоєння шкільної програми; разом з тим суспільство гарантує забезпечення умов життя, максимально наближених до загальноприйнятої норми. В інших країнах (США, Канада, Австралія, Велика Британія та ін.) систему спеціальної освіти майже знищено й домінує інклюзивний підхід до освіти дітей та молоді з інвалідністю.

Відзначимо, що в Україні сьогодні найбільш вживаним у науковому обігу є поняття „інклюзивна освіта” й проблематика соціальної інтеграції та інклюзії розробляється саме у цьому контексті. Інклюзивну освіту визначаємо як процес реалізації соціальної моделі ставлення до інвалідів, результат трансформації інтегрованої форми навчання у більш досконалу форму навчання; вона передбачає процес постійного пошуку найбільш ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб у навчанні всіх осіб з особливими потребами, визначення перешкод та їх подолання шляхом розробки індивідуального плану розвитку та його реалізації на практиці і є складовою

більш широкого поняття „соціальна інклюзія”, що на суб’єктивному рівні означає включеність особи в групу, залучення до діяльності і відчуття приналежності до колективу.

*Інклюзивна вища освіта в Україні* визначена як система освітніх послуг з поєднанням елементів спеціальної та інклюзивної освіти. В основі інклюзивної вищої освіти лежать принципи: діалогізму в рамках педагогіки партнерства, суб’єкт-суб’єктних відносин зі здоровим оточенням та принципи співіснування, обопільного суверенітету, свободи співрозвитку, єдності та прийняття рішень тощо.

Сучасне розуміння *сутності* соціально-педагогічної роботи ґрунтується на уявленні про цей вид професійної діяльності як про сукупність цілеспрямованих соціально-виховних заходів з передачі індивіду чи групі осіб соціального досвіду людства, формування суб’єктної позиції, знаходження свого місця у суспільстві; *мета* соціально-педагогічної роботи в системі навчально-виховних закладів полягає в адаптації індивіда до цінностей культури суспільства, формуванні певного рівня соціальних якостей, самосвідомості, самовизначення і самовираження відповідно до можливостей кожної особистості.

*Соціально-педагогічну роботу з молоддю з особливими потребами у ВНЗ* визначено як систему, що має певні ознаки та структуру, а її функціонування за умови доречного технологічного забезпечення гарантує досягнення мети, що 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.

За результатами науково-дослідної роботи з’ясовано, що основними *складовими* соціально-педагогічної роботи, як одного з видів людської

діяльності, є її *об'єкт* (студент з особливими потребами), *суб'єкт* (працівники соціально-психологічної служби ВНЗ, 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 ВНЗ умов, що відповідають вимогам інклюзивного навчання; налагодження взаємодії між різними суб'єктами діяльності на допомогу студентам з особливими потребами та їхньому мікросередовищу; організація систематичної соціально-виховної 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).

Соціально-педагогічна робота з молоддю з інвалідністю відбувається у інклюзивному освітньому просторі, який може бути розглянутий як система структурних компонентів (середовищ), де у доступному форматі для людини з особливими потребами реалізуються освітні та міжособистісні відносини, забезпечуються можливості особистісного і соціального розвитку, соціалізації, саморозвитку і самозміни кожного члена суспільства.



Здійснення та розвиток соціально-педагогічної діяльності у ВНЗ в умовах становлення інклюзивної освіти є одним з вирішальних факторів її ефективності. Зміст та технології соціально-педагогічної роботи безпосередньо залежать від рівня інклюзивної компетентності педагогів ВНЗ.

Інклюзивна компетентність викладача вищої школи – це відносно самостійна частина загальної професійної компетентності; інтегративне особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати освітні функції в процесі інклюзивного навчання, зокрема забезпечувати освітні потреби студентів з особливими потребами, їхню соціально-педагогічну адаптацію у навчально-виховному середовищі, створювати всі умови для їхнього повноцінного розвитку та саморозвитку.

Характеристика змісту та структури інклюзивної компетентності базується на сукупності наступних теоретичних положень: по-перше, інклюзивна компетентність викладача ВНЗ є відображенням навчально-виховного процесу університету, трансформується в основні характеристики діяльності викладача; по-друге, це відображення не є механічним, а тісно пов'язане з образом „Я” педагога ВНЗ, тобто установка на власну особистість під час моделювання взаємодії зі студентами з особливими потребами; по-третє, відповідно до особливостей навчальної та соціально-педагогічної 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.

Інклюзивна компетентність викладача ВНЗ містить три основні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний та рефлексивно-оціночний.

Особливість мотиваційно-ціннісного компонента полягає у виділенні групи спеціальних мотивів, які стосуються виключно інклюзивної освіти та виділення тих цінностей – якостей особистості, які максимально відповідають вимогами інклюзивної освіти (гуманізм, емпатія, спостережливість).

Зміст когнітивно-операційного компонента складається з, по-перше, спеціальних інклюзивних знань як сформованих у викладача уявлень, понять та принципів педагогічної взаємодії зі студентами з особливими потребами. При цьому базовими соціально-педагогічними знаннями виступає знання основ педагогічного спілкування, форм та методів соціально-педагогічної роботи, особливостей застосування особистісно орієнтованого підходу в інклюзивній освіті. По-друге, інклюзивне вміння – це вироблена викладачем ВНЗ здатність педагогічного впливу на студентів з особливими потребами, яка ґрунтується на актуалізації спеціальних і психолого-педагогічних знань та навичок, на творчому використанні технологій соціально-педагогічної роботи, що застосовуються в умовах системи настанов, які відповідають завданням інклюзивної освіти. До них належать діагностичні, орієнтаційно-прогностичні, конструктивно-проектувальні, організаторські, інформаційно-пояснювальні, комунікативні, аналітико-коректувальні та дослідницько-творчі вміння.

Рефлексивно-оціночний компонент інклюзивної компетентності містить розвиток і удосконалення особистісних характеристик, які виникають у педагога у процесі взаємодії зі студентами з особливими потребами завдяки головній ролі таких рефлексивних процесів, як: самоаналіз, прогнозування ефективності власної інклюзивної діяльності.

Сукупність отриманої наукової інформації є теоретико-методологічною основою нашого дослідження.

**РОЗДІЛ 3.**  
**ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ**  
**ТЕХНОЛОГІЙ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДДЮ**  
**З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО**  
**ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВНЗ**

**3.1. Концептуальні основи розробки технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ**

Проведений у попередніх розділах науково-теоретичний пошук складає методологічну базу для обґрунтування концептуальних основ розробки педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання.

Спираючись на репрезентовані вище результати теоретичного аналізу проблеми соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти, відзначаємо, що *педагогічні технології*, які розробляються, призначені змістовно забезпечити сукупність і послідовність форм, методів, способів поступового набуття студентами з особливими потребами здатності до соціальної взаємодії у процесі рольового функціонування в конкретній соціальній ситуації, що визначається індивідуальними можливостями здобуття освіти і соціального розвитку в умовах інклюзивного навчання. Це вимагає оновлення традиційних, виявлення і застосування інноваційних технологічних підходів для вирішення соціально-педагогічних проблем, які стають внутрішніми регуляторами вдосконалення соціально-педагогічної практики. Крім того, провідну роль у розробці нових педагогічних технологій відіграє організація суб'єктами інклюзії спільних пошуків оптимальних засобів соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами та динамічного

конструювання ефективних форм взаємодії з соціальною інфраструктурою, громадськими і молодіжними організаціями та місцевими органами законодавчої і виконавчої влади.

Аналіз наукових джерел [304; 357; 374; 436] свідчить, що технології соціально-педагогічної діяльності розглядаються як варіативні способи діяльності соціального педагога на основі раціонального її розподілу на прийоми і операції з їх наступною координацією, а також визначенням оптимальних засобів та методів їх виконання. Тобто соціально-педагогічна технологія розглядається у науці як сукупність прийомів, методів та впливів, які використовуються соціальними педагогами з метою досягнення успіху у вирішенні соціальних й освітніх проблем та забезпечення ефективності надання соціально-педагогічної допомоги населенню.

Грунтуючись на зазначеному підході та у результаті аналізу спеціальної літератури, у якій визначається сутність педагогічних технологій в умовах інклюзивної освіти [125; 126; 213; 220; 301; 311], *педагогічні технології соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ* будемо визначати як сукупність і послідовність засобів сприяння поступовому виробленню особистістю здатності до соціальної взаємодії і рольового соціального функціонування в існуючій ситуації: зовнішній, що визначається специфічними умовами інклюзивного освітнього простору ВНЗ, та внутрішній, що визначається обмеженими фізичними можливостями організму та психосоціальними характеристиками студентів з різними вадами здоров'я.

При розробці технологій будемо виходити з усталених у сучасній науці [137; 436; 442] критеріїв технологічності: концептуальність (опора на певні наукові концепції, що містять психологічні, дидактичні, соціально-педагогічні обґрунтування щодо досягнення освітніх цілей); системність (наявність ознак системи, взаємозв'язок усіх частин процесу, цілісність); ефективність (оптимальність витрат, гарантованість досягнення запланованого результату); керованість (можливість планування цілей, проектування процесу навчання,

поетапної діагностики, варіювання методами і засобами з метою корекції результатів); відтворюваність (можливість повторення, реалізації іншими однотипними установами, іншими суб'єктами); єдність змістовної і процесуальної частин.

Ґрунтуючись на традиційних для технологічного підходу засадах, до структури педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання включаємо:

1. Концептуальну основу – основні теоретичні положення, вихідні ідеї, що забезпечують обґрунтований цілісний підхід до розробки педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи.

2. Змістовну частину педагогічних технологій, що містить теоретичне обґрунтування необхідності розвитку соціальної взаємодії молоді з особливими потребами з суб'єктами інклюзії в процесі адаптації і включення в соціум ВНЗ, корекції психологічної готовності студентів до інклюзивного навчання; набуття знань, умінь, навичок, необхідних для ефективної співпраці з суб'єктами внутрішнього і зовнішнього середовища інклюзивного освітнього простору.

3. Процесуально-методичну частину педагогічних технологій, що відображає шляхи реалізації соціальних контактів і конструктивної співпраці молоді з особливими потребами із суб'єктами внутрішнього і зовнішнього інклюзивного середовища, методи вирішення педагогічних і соціально-психологічних проблем студентів, етапи реалізації педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами.

У цьому параграфі буде подано розробку концептуальної основи педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. Зауважимо, що відсутність загальновизнаної концепції розробки педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання, висвітлена у ході аналізу стану розробки

проблеми (п.п. 1.1), власне і зумовила необхідність її обґрунтування з урахуванням розвитку інклюзивних тенденцій у вищій освіті. Уточнюючи зміст, який ми вкладаємо у категорію „концептуальні основи”, з’ясуємо саме поняття „педагогічна концепція”, яке в загальному плані трактується як сукупність основоположних ідей, покладених в основу розробки теоретичної моделі [325, с. 110]. В Українському педагогічному словнику педагогічна концепція тлумачиться як „провідна ідея педагогічної теорії” [93, с. 77]. На думку С. Харченка, педагогічна концепція „виступає як сукупність теоретичних положень, які ґрунтуються, з одного боку, на вихідних соціальних й педагогічних передумовах, з іншого – на методологічних основах дослідження, які дозволяють приймати науково обґрунтовані педагогічні рішення” [371, с. 31].

Виходячи з цього, ми визначимо *концепцію* розробки педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання як сукупність провідних теоретичних положень, отриманих у ході теоретичного аналізу досліджуваної проблеми, і стратегій їх реалізації, покладених в основу технологічного її опрацювання (Додаток А).

Вважаємо, що концептуальні засади педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти полягають у:

- необхідності орієнтування соціально-педагогічних технологій на розвиток інклюзивного освітнього простору ВНЗ як умови формування здатності молоді з особливими потребами до соціальної взаємодії із суб’єктами інклюзії, до адаптації та самореалізації в умовах ВНЗ;

- визнанні персоніфікованої соціально-педагогічної підтримки студента з особливими потребами пріоритетним напрямом соціально-педагогічної діяльності з цією категорією молоді в умовах інклюзивної освіти.

Доречність висунутих концептуальних ідей щодо розробки педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи ми визначаємо за

ступенем їх необхідності і достатності для розробки технологічного забезпечення системи впровадження інклюзії у ВНЗ і всебічного розвитку студентів з особливими потребами.

*Перша концептуальна ідея* щодо розробки педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи базується на необхідності орієнтування зазначених технологій на *створення інклюзивного освітнього простору ВНЗ* як умови формування здатності молоді з особливими потребами до соціальної взаємодії із суб'єктами інклюзії, до адаптації та самореалізації в умовах ВНЗ.

Обґрунтовуючи цю ідею, зупинимось детальніше на особливостях формування і організації діяльності інклюзивного освітнього простору ВНЗ. Як відзначалося вище (параграф 2.2), інклюзивний освітній простір виокремлюється в соціальному просторі як сукупність просторово доступних об'єктів, відкритих для взаємодії соціальних груп, суб'єктів освітньої та соціально-виховної діяльності, педагогічних проектів, що забезпечують процес і результат удосконалення здібностей і поведінки студентів з особливими потребами, досягнення ними соціальної зрілості та індивідуального зростання під час включення у педагогічний процес навчальних закладів різних освітніх рівнів, які здійснюють масову загальну освіту та професійну підготовку дітей та молоді. По суті, інклюзивний освітній простір виражає відношення між суб'єктами освітньої діяльності на засадах рівності та толерантності, створюючи соціальну і особистісну значущість результату удосконалення здібностей і поведінки осіб з обмеженими психофізичними можливостями.

Розкриваючи першу концептуальну ідею, підкреслимо, що, як зазначалося у параграфі 2.2, інклюзивний освітній простір є результатом активізації (педагогізації) взаємопов'язаних складових: внутрішнього інклюзивного освітнього середовища та зовнішнього інклюзивного середовища, що включає різнорівневі заклади освіти інклюзивного спрямування регіону, діяльність яких регламентується нормативно-

правовими документами центральних органів влади, спрямовується і координується органами місцевого самоуправління та місцевої виконавчої влади і здійснюється закладами освіти в тісній взаємодії з органами місцевої соціальної інфраструктури і громадськими організаціями. Створення такого простору передбачає оптимальне вирішення існуючих проблем співпраці закладів освіти різного рівня, гарантування доступу молоді з особливими потребами до навчання, зокрема до здобуття вищої освіти, та їх включення у сфери суспільного життя.

Характеризуючи першу концептуальну ідею, ми зосередимо увагу на визначенні методологічних основ розробки технологій створення внутрішнього інклюзивного середовища ВНЗ, але враховуючи вплив на нього зовнішнього середовища, яке, проте, є надто багатофакторним і його неможливо чітко контролювати, а тому його проектування вимагає інших технологічних підстав, пов'язаних зі здійсненням соціальної політики держави щодо осіб з особливими потребами. В умовах ВНЗ керування впливами зовнішнього соціального середовища має опосередкований характер і реалізується через співробітництво та підтримку партнерських взаємозв'язків із зовнішніми по відношенню до середовища ВНЗ соціальними інститутами.

Визначаючи інклюзивний освітній простір як педагогічний феномен зустрічі та взаємодії молоді людини з інвалідністю з оточуючими її елементами-носіями культури (освітнім середовищем), у результаті чого відбувається їх осмислення та пізнання, це поняття розуміємо як спеціально організоване педагогічне середовище, структуровану систему педагогічних факторів та умов їх освоєння особистістю з особливими потребами у процесі її становлення. Таке розуміння освітнього простору зміщує акценти у визначенні цілей професійної освіти та засобів вирішення педагогічних проблем, які виникають у зв'язку зі змінами парадигми освіти на основі інклюзивного підходу.

Наведений раніше (п.п. 2.2.) аналіз наукових джерел, що стосуються



проблеми інклюзивного освітнього простору як місця розгортання соціально-педагогічної діяльності, дозволяє визначити підстави для розкриття першої концептуальної ідеї, наближення її до рівня технологізації, які реалізуються через певні положення відповідно до яких *інклюзивний освітній простір*:

- відображає систему соціальних зв'язків та відношень у галузі освіти, характер взаємовідносин суспільства і соціальних інститутів, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб суспільства;

- є структурованою системою педагогічних факторів, що забезпечують зустріч, взаємодію, осмислення та пізнання (освоєння) студентом з інвалідністю у процесі розвитку та становлення спеціально організованого педагогічного середовища;

- місце перетинання діяльності всіх учасників освітнього процесу, де забезпечується використання та активізація їх творчого потенціалу;

- відбиває часові характеристики суспільного й індивідуального розвитку, що існує у модусі минулого, теперішнього та майбутнього;

- завжди має певні особливості залежно від „географії” (території розташування ВНЗ, місця організації освітнього процесу);

- виокремлюється в соціальному просторі як сукупність доступних об'єктів, характеризується обсягом освітніх послуг, потужністю, інтенсивністю освітньої інформації, освітньою інфраструктурою (якісний і кількісний склад її елементів, їх розташування у просторі та взаємодія) та функціонує на принципах взаємодії різних освітніх систем та суб'єктів.

Ще одне важливе положення: проектування інклюзивного освітнього простору – організаційна основа інноваційного розвитку закладу освіти.

Аналіз сутності зазначених положень, наближення їх до практики передбачає адаптацію до умов ВНЗ обґрунтованих у літературі [213; 318; 349] педагогічних та соціальних стратегій, використання яких є доречним в умовах інклюзивного освітнього простору.

Поняття „стратегія” розуміється у науці як проектування дій, розраховане на довгостроковий період, крім того, на відміну від плану як жорсткого

переліку обов'язкових до виконання процедур, стратегія визначається як логіка поведінки, що може модифікуватися залежно від обставин, які постійно змінюються [101, с. 11]. Визначення стратегії розвитку навчального закладу, як вважають сучасні дослідники, має розглядатися як єдність вірної оцінки переваг та недоліків освітнього середовища, перспективного бачення змін такого середовища у майбутньому, визначення змін як цілі, аналіз можливостей та перешкод її досягнення, визначення змісту та послідовності відповідних дій та операцій. Таким чином, сутність стратегічного управління полягає у визначенні перспектив, довгострокових цілей, шляхів та організації колективу щодо їхнього досягнення [203, с. 87; 444, с. 9].

Вважаємо, що у межах нашого дослідження розкриття сутності основних зазначених вище положень та визначення стратегій їх наближення до освітньої практики забезпечить послідовне обґрунтування необхідності орієнтування педагогічних технологій на *створення інклюзивного освітнього простору ВНЗ* як умови формування здатності молоді з особливими потребами до соціальної взаємодії із суб'єктами інклюзії, до адаптації та самореалізації в умовах ВНЗ.

Детальніше розкриємо перше положення, що полягає у *розгляді інклюзивного освітнього простору як відображення системи соціальних зв'язків та відносин у галузі освіти*, характеру взаємин суспільства і соціальних інститутів, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб суспільства. У зв'язку з цим відзначимо, що, розробляючи педагогічні технології соціально-педагогічної діяльності зі студентами з інвалідністю, середовищу ВНЗ необхідно орієнтувати їх на підтримку відкритої освітньої системи, що відображає інклюзивні тенденції, які розгортаються у сучасному суспільстві і є продуктом його соціального замовлення, потреб ринку праці та конкретних роботодавців.

Підкреслимо, що, розробляючи педагогічні технології соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами, необхідно виходити з того, що основні завдання учасників інклюзивного освітнього процесу

полягають у досягненні наступності, послідовності та безперервності навчально-виховного і реабілітаційного процесів у закладах освіти різного рівня, поширенні прогресивного соціального досвіду роботи з молоддю з особливими потребами, проведенні комплексних досліджень з проблем інклюзії та прийнятті інноваційних пропозицій з соціально-педагогічної роботи. Діяльність системи спрямовується не лише на створення оптимальних умов для навчання молоді з особливими потребами та застосування комплексу діагностичних, прогностичних, профілактичних, змістовно-інформаційних та організаційних методів, але й на сумісну діяльність закладів освіти з регіональною соціальною інфраструктурою. Однією із важливих складових системи виступають постійні соціальні контакти і конструктивна співпраця з виконанням ролей суб'єктів і об'єктів соціально-педагогічної роботи всіма учасниками навчально-виховного процесу, спільні пошуки у виборі оптимальних напрямів і методів соціально-педагогічної роботи та динамічне конструювання ефективних форм взаємодії з громадськими молодіжними організаціями та центральними і регіональними (муніципальними) органами законодавчої і виконавчої влади.

Вважаємо, що педагогічні технології мають розроблятися у контексті *стратегії „використання сильних сторін”* в умовах інклюзивного простору, що передбачає:

- участь педагогів і батьків у обговоренні та просуванні нормативно-правової основи інклюзивних процесів в освіті та соціальному середовищі;
- популяризацію позитивних змін та успіхів студентів з особливими потребами в освітньому процесі;
- розробку критеріїв стимулювання творчих знахідок педагога у професійній діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору;
- обґрунтування і впровадження дидактичної моделі формування інклюзивної готовності та інклюзивної компетентності майбутніх вчителів, педагогів-психологів, учителів-дефектологів, соціальних педагогів;

- розробку змісту і проведення тематичних курсів підвищення кваліфікації для педагогічних працівників установ освіти з метою оволодіння ними реальними прийомами роботи та здійснення соціально-професійного партнерства в інклюзивному освітньому просторі;

- створення методики діагностики та моніторингу інклюзивності освітнього простору, що включає всіх суб'єктів освітньої інклюзії.

Друге положення, через яке розкривається перша концептуальна ідея передбачає *розгляд інклюзивного освітнього простору як структурованої системи педагогічних факторів*, що забезпечують зустріч, взаємодію, осмислення та пізнання (освоєння) студентом з інвалідністю у процесі розвитку та становлення спеціально організованого педагогічного середовища.

Аналіз концептуальних праць науковців (А. Капська, Л. Міщик, А. Мудрік, А. Рижанова, С. Харченко та ін.) показує, що дослідження та вплив на умови середовища є основою соціально-педагогічної діяльності. При здійсненні такої діяльності слід враховувати, що у процесі інклюзивного навчання на студента з інвалідністю впливають не лише соціальні контакти із суб'єктами інклюзивного освітнього простору ВНЗ, але й здійснюється цілеспрямована соціальна взаємодія студентів із зовнішнім соціальним середовищем, де відбувається підготовка соціального співтовариства до прийняття положень міжнародних документів про освіту інвалідів; відкриття експериментальних закладів інклюзивної освіти; грантова підтримка освітніх ініціатив щодо впровадження інклюзивного навчання; залучення засобів масової інформації до роботи з формування позитивного іміджу інклюзивної освіти; стимулюється зацікавленість соціального співтовариства до співпраці з інклюзивним закладом освіти; залучення бізнес-структур в якості ресурсу підтримки впровадження інклюзії. У такій взаємодії інтегрується вплив внутрішніх і зовнішніх чинників інклюзивного освітнього простору і безпосередньо забезпечується успішність соціально-педагогічної роботи

шляхом взаємного обміну інформацією, думками, ціннісними орієнтаціями, соціальними емоціями, способами діяльності та спілкування.

Застосування факторного підходу до соціально-педагогічної діяльності зі студентами, які мають особливі освітні потреби, дозволяє забезпечити в умовах інклюзивної освіти *стратегію „позбавлення від недоліків та запобігання соціальним загрозам”*, що передбачає:

- доведення нормативної правової основи інклюзивних процесів в освіті до відома всіх зацікавлених суб'єктів і їхнє чітке виконання;

- системну роботу щодо посилення розуміння ролі соціалізації всіх студентів як основного завдання освітнього процесу ВНЗ;

- проведення системи заходів (семінари, тренінги, зустрічі, інформаційні кампанії) з формування позитивного іміджу осіб з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти;

- позиціонування ролі батьківської громади як повноправного учасника інклюзивного освітнього простору;

- залучення засобів масової інформації до популяризації ідей і переваг інклюзивних підходів і практик в освіті.

Розкриваючи сутність першої концептуальної ідеї, охарактеризуємо третє положення щодо *розуміння інклюзивного освітнього простору як місця перетинання діяльності всіх учасників освітнього процесу*, де забезпечується використання та активізація їх творчого потенціалу. Взагалі об'єднання зусиль всіх учасників педагогічного процесу ВНЗ зі створенням єдиної системи неперервного кваліфікованого супроводу навчання молоді з особливими потребами складає специфічну особливість внутрішнього інклюзивного освітнього простору. Водночас вивчаються і реально враховуються індивідуальні вікові і фізичні характеристики об'єктів впливу і потенційні можливості позитивних результатів взаємодії різновікових груп молоді в процесі навчальної і позанавчальної діяльності. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього простору передбачає взаємовдосконалення, взаємозбагачення сторін, поглиблення розвитку бажаних якостей, досягнення

очікуваної адаптації, інклюзії і соціалізації молоді з особливими потребами, ініціювання ними суспільно корисних справ, покращення умов життєдіяльності власними силами.

Зазначене положення може реалізуватися в освітньому процесі ВНЗ через *стратегію командного співробітництва*, що у цьому випадку може здійснюватися через:

- проведення ярмарків професій із залученням представників соціальної спільноти (батьки дітей з ООП, громадські об'єднання та організації) і бізнес-структур регіону з метою професійної орієнтації та працевлаштування випускників закладів освіти;

- розробку та впровадження спецкурсів, тренінгів у процес підготовки та підвищення кваліфікації педагогів, зміст яких передбачає формування комплексу компетенцій, необхідних для роботи в умовах освітньої інклюзії тощо;

- створення учасниками інклюзивного освітнього простору спільних творчих продуктів: фото- і відеосюжетів, публікацій, виставок робіт, виробів тощо;

- спрямування педагогічних технологій на посилення міжособистісних контактів суб'єктів та об'єктів освітнього процесу ВНЗ;

- застосування комунікативно-тренінгових засобів, ділових та рольових ігор;

- активне запровадження у навчальному процесі форм консультування та інформування;

- збагачення освітнього процесу ВНЗ спільними творчими заходами;

- використання потенціалу спільних дозвіллевих форм діяльності;

- розробку технологій, методів, прийомів супроводу інклюзивної практики завдяки залученню позабюджетних коштів (участь у грантовій підтримці).

Крім того, вважаємо, що створення інклюзивного освітнього простору ВНЗ вимагає від педагогічного колективу створення у закладі сприятливих

взаємин через упровадження елементів самоврядування студентів; наповнення вузівського життя ідеями щодо розбудови інклюзивного суспільства; створення системи допомоги в адаптації молоді з особливими потребами при вступі до ВНЗ та при випуску з навчального закладу. Створення інклюзивного освітнього середовища забезпечує також чітка робота психологічної служби з попередження конфліктів, які можуть виникнути в студентському колективі; створення клубів за інтересами, у тому числі і спортивних, у яких можуть брати участь студенти з інвалідністю; організація системи внутрішньовузівської соціально-педагогічної самопомоги (волонтерства та тьюторства); розширення та поглиблення соціального досвіду через участь студентів з особливими потребами у походах історичними та культурними місцями регіону, організації та самоорганізації змістовного дозвілля. Особливо велике значення у створенні інклюзивного освітнього простору ВНЗ відіграє посилення взаємодії студентів через залучення до спільних виховних заходів, впровадження волонтерських ініціатив.

Слід підкреслити, що функціонування інклюзивного освітнього простору полягає також у тісній співпраці педагогічних колективів ЗОШ і ВНЗ інклюзивного спрямування у наданні інформації про труднощі в навчанні абітурієнтів з особливими потребами, їх професійну орієнтацію і підготовку до вступу у ВНЗ, планування та проведення навчально-виховних заходів.

Четверте положення, що розкриває зміст першої концептуальної ідеї: *інклюзивний освітній простір має часові характеристики суспільного та індивідуального розвитку*, що існує у модусах минулого, теперішнього та майбутнього. Узагалі з філософської точки зору простір та час складають понятійну діаду, у якій вони є взаємозалежними поняттями. В історії культури людства уявлення про простір і час як найзагальніші форми буття всього існуючого завжди пов'язані зі способами освоєння людиною світу та набуття певного соціального досвіду. Інклюзивний освітній простір

локалізований усередині освітнього процесу в чітких часово-просторових межах, відповідає чіткому розкладу, виконує певні завдання й має ряд інших ознак, що пов'язують цей процес з процесами соціального та індивідуального розвитку людини. Формулювання зазначеної тези пов'язано з розглядом інклюзивного освітнього простору як місця для здобуття, збереження, збагачення, оновлення та перетворення особистістю соціального досвіду, де минулий досвід є ґрунтом для соціального розвитку особистості. Зважаючи на це, наголосимо, що технології соціально-педагогічної діяльності зі студентами з особливими потребами мають розроблятися та реалізовуватися на контекстній основі.

Важливою для розуміння можливостей врахування часового виміру інклюзивного освітнього простору при розробці педагогічних технологій соціально-педагогічної діяльності є розроблена А. Вербицьким ідея контекстного підходу в освіті [44; 45; 46; 47], що полягає у розгляді безперервності освітньої діяльності, у якій засвоєння знань та вмінь базується на попередньому досвіді особистості й, крім цього, безпосередньо пов'язане з майбутньою сферою їх застосування – професійною діяльністю, що створює єдиний освітньо-соціальний контекст, у якому поєднуються модули минулого, теперішнього та майбутнього. Відтворення такого контексту в процесі підготовки майбутніх фахівців пов'язане із упровадженням під час навчання просторово-часового контексту „минуле (теоретичні ідеї та практичний досвід) – сучасне (навчальна діяльність) – майбутнє (професійна діяльність)”.

Минулий досвід студентів з урахуванням отриманого нового інформаційного змісту виступає засобом свідомої поведінки майбутнього фахівця у змодельованих та реальних навчальних і соціальних, зокрема професійних, ситуаціях, подібних до тих, які в цій інформації відображено. Водночас нові соціальні знання входять у досвід особистості не тільки як відображення об'єктів соціально-професійної дійсності, а й як дієве ставлення до них.



Вважаємо, що конкретними шляхами реалізації *стратегії контекстної освіти* є:

- позиціонування історій успіху в навчанні „особливого” студента в інклюзивному освітньому просторі (зустрічі з людьми з інвалідністю, що досягли успіхів у професійній діяльності та житті; читання літератури, перегляд фільмів, роликів соціальної реклами з подальшим обговоренням);

- застосування активних форм навчання, що передбачає позитивне використання минулого досвіду студентів з особливими потребами у нових навчальних умовах з орієнтуванням на реалії майбутньої професійної діяльності;

- підтримання в освітньому процесі ВНЗ традицій спілкування та взаємодії для вироблення у студентів позитивних звичок, закріплення навичок взаєморозуміння та спільної діяльності;

- упровадження засобів набуття колективного досвіду, створення системи знань, умінь та навичок, що втілена у матеріально-суспільні елементи, зразки та традиції діяльності;

- надання переваги формам організації колективної праці як для активного використання і закріплення досвіду, так і для співтворчості, пошуку нових форм, зразків, результатів діяльності;

- заохочення студентів з особливими потребами до участі у суспільно необхідних планах, проектах, з використанням усіх можливих для них засобів досягнення та здійснення.

Відзначимо особливу роль п'ятого положення, у розумінні сутності першої концептуальної ідеї, за яким *інклюзивний освітній простір завжди має певні особливості залежно від „географії”* – території розташування ВНЗ, регіональних освітніх традицій, соціокультурного підґрунтя розгортання освітнього процесу тощо.

Як було обґрунтовано вище (п.п. 2.2), дефініція освітнього простору розглядаємо як певну частину соціального простору, у межах якого здійснюється нормована освітня діяльність; як єдність, цілісне утворення в

галузі освіти, яке має свої територіальні межі, що уточнюються окремо, – світовий освітній простір, міжнародний освітній простір, європейський освітній простір, освітній простір регіону, ВНЗ, студентської групи тощо.

У джерелах відзначається взаємозв'язок освітнього простору зі складно утвореними територіальними сутностями, розвиток яких детермінований комплексом соціальних, економічних і культурологічних факторів. У ході проектування простір виступає як дискретний, що дозволяє розкласти його на складові підсистеми. У результаті процесу дискретизації освітнього простору виникають його ареали різного розміру та ієрархії [202, с. 471].

Г. Лактіонова виділяє в „єдиному освітньому просторі „зовнішній план” (світові тенденції, економічна та соціальна ситуація країни, національний менталітет, домінуючі цінності, освітня політика, зміст освіти) та „внутрішній план” (культурно-освітні практики, структура суб'єктів освітньої та просвітницької діяльності (зокрема навчальних, соціальних закладів, неурядових організацій, діяльність яких розгортається у соціальній сфері; навчально-виховні, культурні програми, їхні методи, методики; наявність кадрів, науково-методичного забезпечення тощо)”. Крім цього, авторка вважає, що освітній простір може також існувати в ситуаціях надання освітніх, культурних, інформаційних, соціальних послуг при наявності потенціалу суб'єктів освітньої та просвітницької діяльності [179, с. 131 – 140].

О. Якимчук стверджує, що освітній простір розрізняється за територіальним принципом: світовий освітній простір; європейський єдиний освітній простір, регульований Болонськими угодами, до яких Україна приєдналася у травні 2005 року; освітній простір України, регульований Законом „Про освіту” та іншими нормативними документами; регіональний освітній простір; освітній простір навчального закладу; освітній простір особистості [449, с. 165 – 167].

Сьогодні процеси глобалізації та інтеграції національних систем освіти призвели до необхідності збереження і посилення значення національного аспекту освітнього простору. Під національним простором освіти, відповідно

до тверджень дослідниці, ми розумітимемо певну територію, що розглядається виключно з освітньої точки зору. Система освітнього простору виступає на такій території як один із компонентів більш складної соціальної системи. Національний освітній простір – це комплекс політичних, соціально-культурних, наукових, освітніх, економічних інститутів, засобів масової інформації, орієнтованих на освіту, громадськість, залучену вирішувати проблеми освіти у державі. Національний простір освіти, який охоплює всю територію країни, має ознаки цілісності та регламентує правовий характер освітніх послуг, тобто у межах інклюзивного підходу забезпечує загальну доступність до освітніх послуг дітей та молоді [449, с. 169].

Вважаємо, що, розробляючи технології створення інклюзивного освітнього простору ВНЗ, необхідно обов'язково враховувати територіальну ознаку; у цьому напрямі дієвою є *стратегія використання регіональних можливостей* у створенні та підтримці функціонування інклюзивного освітнього середовища, що передбачає:

- застосування місцевих традицій, свят, образів у популяризації ідей інклюзивної освіти;

- заохочення регіональних бюджетних джерел фінансування, засобів місцевої бізнес-спільноти з метою формування адекватної потребам інклюзивного освітнього простору матеріально-технічної бази закладів освіти, об'єктів соціально-культурного призначення (інклюзивних спортивних комплексів і майданчиків, читальних зал тощо);

- пошук союзників серед місцевої спільноти, залучення до питань просування ідей інклюзивної освіти, фахівців територіальних управлінь освіти, місцевих органів влади, взаємодія з асоціаціями громадянського суспільства – громадськими організаціями, громадами людей з інвалідністю, батьків дітей з інвалідністю;

- залучення регіональних засобів масової інформації для проведення інформаційної кампанії на підтримку інклюзивної освіти, використовуючи для цього можливості і ресурси партнерських організацій та установ.

*Інклюзивний освітній простір виокремлюється в соціальному просторі як сукупність просторово доступних об'єктів, характеризується обсягом освітніх послуг, потужністю, інтенсивністю освітньої інформації, освітньою інфраструктурою (якісний і кількісний склад її елементів, їх розташування у просторі та взаємодія). Зазначене є шостим положенням, що розкриває сутність першої концептуальної ідеї.*

Відзначимо, що важливою характеристикою інклюзивного освітнього простору є його активність як здатність підтримувати достатній для всіх учасників взаємодії рівень емоціональної, інтелектуальної напруги, стимулювати творчий пошук. Активний освітній простір примітний тим, що забезпечує можливість зустрічей з новими людьми і явищами, високою вірогідністю виникнення випадку, який може зацікавити учасників взаємодії суб'єктами простору до того, що відбувається [433, с. 43]. А. Хуторський розглядає освітній простір як „цілісне, єдине утворення, що складається із взаємообумовлених ліній-просторів, ступенів, пластів, „середовищ”, соціально-освітніх ситуацій, що забезпечують прояви активності, ініціативності, творчості, потенційних можливостей у процесі суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносин, де середовище в просторі є складовим елементом [384]. Зменшувати активність та доступність освітнього простору можуть так звані „бар'єри”, що є притаманними саме середовищу, оскільки, на думку Л. Проніної, середовище, на відміну від освітнього простору, не включає в себе суб'єктів спілкування, а знаходиться між ними [269]. Тож наявність у середовищі бар'єрів зменшує доступність взаємодії суб'єктів освітнього простору, знижує якість їхньої комунікації.

Аналіз наукової літератури [32; 248; 273; 277] показує, що бар'єри у середовищі розуміємо як зовнішні або внутрішні перешкоди, які заважають упровадженню інклюзивної освіти. До зовнішніх бар'єрів належать:

- соціальні бар'єри (несумісність нового з наявним досвідом і цінностями, прийнятими в суспільстві; стереотипи мислення);

- організаційні бар'єри (протидія керівних органів освіти втіленню нововведень; відсутність координаційних центрів з розроблення та впровадження педагогічних інновацій);

- методичні бар'єри (брак методичного забезпечення нововведення, недостатня поінформованість у галузі інклюзивної освіти);

- матеріально-технічні бар'єри (навантаження педагогів, побутові умови, рівень заробітної платні).

До внутрішніх бар'єрів належать психологічні (особистісні) бар'єри, які приховують глибинні особистісно-професійні проблеми. Психологічні бар'єри – психічні стани, які проявляються в неадекватній пасивності педагога, що заважає впровадженню інклюзивної освіти.

Подоланню бар'єрів в інклюзивному освітньому просторі сприяє *стратегія створення безбар'єрного середовища*, що передбачає:

- позиціонування інклюзивності освітнього простору ВНЗ як соціального феномена, що відображає забезпечення доступності освіти для всіх, зокрема для студентів з особливими потребами;

- широке використання у вдосконаленні середовища ВНЗ принципу універсального облаштування, дизайну простору, який передбачає рівні можливості для всіх;

- створення структур, які забезпечують соціальну експертизу доступності освітнього простору закладів освіти (фізичне середовище; навчальне, дидактичне і методичне забезпечення; засоби навчання тощо).

Сьоме положення, що розкриває сутність першої концептуальної ідеї, стосується розгляду *проектуювання інклюзивного освітнього простору як організаційної основи інноваційного розвитку закладу вищої освіти*.

Важливо розуміти, що інклюзивний освітній простір ВНЗ є системним об'єктом педагогічного проектування, який передбачає виокремлення та вивчення структурних елементів, зв'язків, системоутворюючих факторів інклюзивного середовища, вивчення його суб'єктів, визначення їх функцій та обов'язків, й може розглядатися як педагогічна інновація. У короткому

термінологічному словнику з інноваційних педагогічних технологій [173] інновація трактується як нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях. Інноваційне середовище визначається у словнику як педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу. Як вважає Н. Рибка [287, с. 8], інновації в освітньому просторі, які пов'язані із упровадженням інклюзивного навчання, відбивають переважно внутрішні (педагогічні, психологічні, дидактичні тощо) зміни у процесі освіти.

Аналізуючи матеріали щодо педагогічного проектування інноваційного освітнього простору в закладі освіти [146; 155; 183; 203; 266; 287; 367; 386; 441], потрібно врахувати, що стосовно інклюзивного освітнього простору ВНЗ інноваційність слід розглядати не лише як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як доступність та демократичність освітньої системи, що виявляється у:

- відкритості освітнього процесу культурі й суспільству, яка реалізується через прагнення педагога і студента змінити дійсність, дослідити реальні соціальні та професійні проблеми та обрати оптимальні способи їх розв'язання;

- відкритості викладача до діалогічної взаємодії зі студентами, яка передбачає суб'єктність з обох сторін;

- відкритості власного „Я”-студента, його внутрішнього світу, тобто організація такого освітнього середовища, яке сприяло б формуванню і розвитку образу „Я”-особистості майбутнього фахівця.

Поряд із демократичністю та відкритістю визначальними ознаками інклюзивного освітнього простору, що свідчать про його інноваційність, є ситуація вибору (створення декількох варіантів навчальних програм, моделей діяльності, технологій, які забезпечують передумови для свідомого вибору викладачем та студентом найбільш ефективної траєкторії навчання),

самореалізація (можливість розкриття особистісного потенціалу кожного учасника педагогічного процесу), співтворчість (розгляд процесу інклюзивного навчання як спільної діяльності суб'єктів, які прагнуть досягти нових кількісних і якісних результатів), синергетичність (здатність інклюзивного простору в цілому та кожного його компонента до розвитку та самоорганізації).

Досліджуючи наукові праці вчених, слід звернути увагу на те, що створення інклюзивного простору в навчально-виховному закладі вимагає загального розуміння усіма суб'єктами навчання у ВНЗ на усіх рівнях необхідності введення інновації в освітній процес; відповідного фахового рівня педагогів; створення належної матеріально-технічної бази; залучення дослідників та наукових установ до вивчення проблеми; науково обгрунтований вибір інновації для конкретного навчального закладу.

Сучасна педагогічна наука пропонує керівникам використовувати програмно-цільовий підхід, для якого головне – досягнення мети, яка сформульована в колективі, спрямована на розв'язання актуальних проблем закладу освіти, виражає спільне прагнення та передбачає одержання прогнозованих результатів. О. Леонова зауважує, що ще в 60-ті роки ХХ ст. за рубежом виникло програмне управління як реакція на недосконалість розробки перспективних планів, суть цього підходу полягала в тому, щоб розглядати планування стратегії розвитку як цілісну систему дій [183, с. 51].

Поєднання двох підходів (цільового і програмного) дає новий вид – програмно-цільовий, суть якого полягає в досягненні стратегічних завдань через відповідні цільові програми розвитку. Він і забезпечує пріоритетність першочергових цілей і завдань, орієнтує на комплексний підхід у використанні ресурсів (кадри, час, фінанси тощо) та досягнення максимально значущих кінцевих результатів [183, с. 52]. Саме цей стратегічний підхід до організації діяльності навчального закладу дає можливість знайти нові погляди на планування його діяльності завдяки проведенню політики розвитку шляхом розробки і реалізації відповідного документа.

На нашу думку, проектування інклюзивного освітнього простору як організаційної основи інноваційного розвитку закладу вищої освіти забезпечуватиме *програмно-цільова стратегія створення інклюзивного освітнього простору*, що передбачає:

- розробку та популяризацію серед педагогічної громадськості програми розвитку інклюзивного освітнього середовища як компонента стратегічного управління навчальним закладом;

- створення навчальних, навчально-методичних, дидактичних матеріалів, що забезпечують формування готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, їх апробація в навчальному процесі;

- організацію наукових досліджень з вивчення освітніх потреб студентів з інвалідністю в умовах освітньої інклюзії.

*Друга концептуальна ідея розробки педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи ґрунтується на необхідності персоніфікованої соціально-педагогічної підтримки розвитку особистості студента з особливими потребами як умови їх ефективного включення в інклюзивний освітній простір ВНЗ.*

Продовжуючи обґрунтування концептуальних підходів до розробки педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи, необхідно відзначити, що основна мета соціально-педагогічної роботи у закладі освіти полягає у створенні умов для соціалізації та самореалізації особи у власних інтересах та інтересах суспільства. У молоді з особливими потребами така важлива складова соціалізації, як соціальна адаптація серед однолітків, має свої особливості, що відображаються у специфіці формування соціальних якостей, самосвідомості, самовизначенні і самовираженні відповідно до можливостей людини і оточуючого середовища [153, с. 10]. Відіграють також важливу роль підвищені соціальні ризики, пов'язані із входженням молоді з особливими потребами в освітній простір ВНЗ, негативними впливами оточення (можливість проявів нетолерантного ставлення з боку однолітків з нормальним розвитком, розвиток явища самотності та емоційної деривації



тощо), відсутністю або обмеженістю ресурсів для побудови конструктивного діалогу та соціальної взаємодії з іншими студентами. Це створює суперечність між наявністю соціальних та освітніх обмежень у молоді з особливими потребами та нерозумінням об'єктивного характеру цих обмежень з боку членів колективу. Унаслідок чого в студентів з особливими потребами розвивається неспроможність адаптуватись до складних життєвих обставин [381, с. 12]. Так, Н. Агаджанян стверджує, що у студентів-першокурсників адаптація до нових соціальних умов ВНЗ викликає інтенсивну мобілізацію життєвих сил, а на подальшому етапі – фізичне виснаження [1, с. 201].

Для нашого дослідження важливим є твердження, що процес включення студентів з особливими потребами в соціум ВНЗ як міра участі в житті академічної групи і колективу закладу в цілому вимагає спеціальної персоніфікованої уваги до процесу формування у молодій людини соціальних якостей, знань, умінь, відповідних навичок, що дає змогу стати дієздатними учасниками соціальних відносин з колегами і педагогічними працівниками.

Індивідуалізований підхід до розробки педагогічних технологій спрямований на сприяння поступовим змінам особистості студента з особливими потребами, розвитку в нього здатності до соціальної взаємодії в умовах інклюзивного навчання. Водночас створюються умови для індивідуального пошуку кожним студентом з особливими потребами бажаного напрямку розвитку, стимулювання самостійності у прийнятті відповідального рішення, забезпечення розвитку альтернативного й самостійного шляху, тобто для умов інклюзивної освіти особливість соціалізації студентів з особливими потребами полягає в наданні можливості пройти індивідуальну траєкторію освіти за власним темпом навчання й засвоєння соціального досвіду, досягти різного рівня успіхів в освіті та соціальному розвитку, а також обрати за власним уподобанням індивідуальні засоби та методики розвитку, творчі завдання, мати можливість поєднувати

навчання з реабілітацією. Цю особливість ми враховуємо при розробці педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання.

Безперечно, слід погодитися з думкою Ю. Богінської, яка на основі аналізу сутності соціально-педагогічної діяльності стверджує, що найбільш загальними її характеристиками є спрямованість на створення умов соціалізації, надання допомоги у процесі соціалізації, подолання труднощів соціалізації, що, у свою чергу, відбувається у межах соціально-педагогічної підтримки [23, с. 138].

Необхідно враховувати, що соціалізація студентів з особливими потребами відбувається під впливом численної кількості зовнішніх та внутрішніх чинників та взаємозв'язків з середовищем через певні загальні та специфічні механізми набуття соціального досвіду, засвоєння соціальних цінностей, розвитку соціальних якостей, формування соціальної поведінки тощо. За таких обставин молодь з особливими потребами, потрапляючи до ВНЗ, потребує не тільки просторових умов і соціально-психологічного впливу, але й реабілітаційних та оздоровчих заходів, що найбільш ефективно реалізуються завдяки співпраці суб'єктів навчально-виховного процесу з соціальним оточенням у межах інклюзивного освітнього простору ВНЗ у напрямі розробки та використання технологій соціально-педагогічної підтримки молоді з інвалідністю у ВНЗ. Відсутність такої взаємодії при загальній потребі молоді з особливими потребами у комплексній підтримці негативно впливає на ефективність соціально-педагогічної роботи. Виходячи з цього, важливим чинником розробки педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю з особливими потребами є створення у межах інклюзивного освітнього простору системи соціально-педагогічної підтримки студентів з інвалідністю за умови соціальної взаємодії з центрами реабілітації, органами охорони здоров'я та соціальної інфраструктури з надання оздоровчих і реабілітаційних послуг у процесі навчання.

Суттєво, що за кордоном (К. Валстром, П. Звал, К. Мак Лафлін, Д. Романо та ін.) педагогічна підтримка визначається як допомога у складних життєвих обставинах з метою надання особистості навиків самостійності у вирішенні проблем, пізнання себе, формування умінь адекватно сприймати оточуючий світ [35]. Важливими для нас є погляди на педагогічну підтримку вчених близького зарубіжжя (О. Газман, А. Іванов, Ю. Замятіна, Н. Крилова, Т. Мартинова та ін.), які сутність досліджуваного поняття також розкривають через дефініцію „допомога” [62; 123; 116; 178; 201].

М. Аксіньєва, наприклад, визначає підтримку як допомогу студентам, викладачам, батькам у подоланні соціальних, психологічних, особистісних проблем [5, с. 12].

Така думка є близькою і вітчизняним вченим – педагогам та психологам (І. Зверєва, О. Кислік, К. Кольченко, Л. Міщик, С. Харченко [99; 131; 148; 217; 342]), на основі аналізу праць яких ми можемо охарактеризувати соціально-педагогічну підтримку як процес допомоги особистості у визначенні інтересів, цілей, можливостей особистості, виявленні шляхів подолання обмежень, що заважають зберігати людську гідність й самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, життєдіяльності у цілому.

Разом з тим, у літературі відзначається, що у практиці соціально-педагогічної роботи допомога ще й досі ототожнюється із соціальним захистом. Часто це пояснюється браком загальноприйнятої теорії співвідношення соціально-педагогічної допомоги та соціально-педагогічного захисту. На думку дослідників, на відміну від захисту, кінцевою метою такої індивідуальної допомоги є сприяння розвитку особистості індивіда, його самоствердженню, повноцінної участі у житті суспільства [93, с. 50]. Такий погляд і дозволяє визначати сутність соціально-педагогічної підтримки, звертаючись до категорії „допомога”. У цьому напрямі суттєвою для розуміння сутності соціально-педагогічної підтримки студентів з особливими потребами є думка І. Карапузової, яка зосереджує увагу на наданні

індивідуальної допомоги студенту в самостійному подоланні труднощів у навчанні, сприянні особистості у самовизначенні та професійній самореалізації [145, с. 8].

На нашу думку, педагогічні захист і підтримка можуть набувати подібний зміст у процесі спільного пошуку педагога та студента у певній соціальній ситуації конкретних способів допомоги, переосмислення ситуації й пошуку шляхів виходу з неї через особистісну інтеграцію нового, розвиток своєї індивідуальності та соціальності. Таким чином, завдання соціально-педагогічної підтримки полягає не стільки у створенні для особи з інвалідністю комфортного життєвого простору, скільки у навчанні дітей та молоді стратегіям подолання труднощів у певній проблемній ситуації, озброєнні можливими способами вирішення життєвих колізій.

О. Газман предмет педагогічної підтримки визначає як [62, с. 10 – 13] процес спільного з індивідом визначення її власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), що заважають йому в його індивідуальному і соціальному розвитку. Джерелом перешкоди виступає внутрішнє обмеження („Я-перешкода”) або труднощі, що виникають у соціальному середовищі („перешкода-відсутність орієнтування”, „перешкода-трудність”, „перешкода-проблема”). „Я-перешкоди” виникають, коли виникає складність у реалізації планів чи проблема в освоєнні діяльності, відносинах, відсутність мотивації, самоорганізації, самореабілітації. Джерелом соціальних перешкод служить соціальне середовище: педагоги, сім'я, соціум з його цінностями і традиціями. Серед соціальних дослідників виділяє матеріальні перешкоди, що у сфері освітнього процесу складаються з: недостатності доступних підручників, посібників, приміщень, обладнання тощо [62, с. 16].

Погоджуючись із О. Газманом, відзначимо, що робота з кожною групою перешкод складає специфічні завдання індивідуальної підтримки, завдяки чому в систему педагогічної підтримки включаються психологічна, соціальна і медична. Це передбачає наявність медичної, психологічної,

соціальної допомоги та підтримки як своєрідних методів виховання, оскільки саме педагог виступає професіоналом, який утримує цілісність дитини, бере на себе інтегруючу функцію. Педагогічна підтримка забезпечує процес індивідуалізації – створення умов для саморозвитку особистості, однак підтримка необхідна студенту і в процесі соціалізації. Це допомога в пізнанні навколишнього світу, норм держави і суспільства, у вирішенні міжособистісних конфліктів, освоєнні соціальних якостей та здібностей. Така підтримка отримала назву соціально-педагогічної підтримки дитини. Як стверджує О. Газман, сутність соціально-педагогічної підтримки полягає в забезпеченні процесу співпраці та співтворчості педагогів та вихованців, що дозволяє кожному з учасників у процесі взаємодії розкрити свої можливості, розвинути свої здібності, завдяки чому успішно інтегруватися в суспільство [62, с. 16].

Зважаючи на зазначене вище, зауважимо, що соціально-педагогічна підтримка студента з інвалідністю в освіті стає не тільки основною функцією педагога та особливою технологією освіти, а й принципом сучасної культурної парадигми освіти, основою змісту соціально-педагогічної діяльності.

Розкриваючи поняття „соціально-педагогічна підтримка студентів з особливими потребами”, важливо враховувати, що, за твердженням вчених [60, с. 115], поширеною формою соціальної допомоги згаданій категорії осіб вважаються різноманітні види соціально-педагогічного патронажу, зокрема: медико-соціальний патронаж з метою навчання студентів та їх близького оточення методам відновлення позитивних психофізичних станів у „домашніх умовах”, вливаючи методи логопедії, масажу, лікувальної фізкультури, механотерапії, бальнеотерапії тощо; культурно-дозвільний патронаж для сприяння розвитку особистості, включення її до звичного для її здорових однолітків проведення вільного часу, залучення до соціально активних занять, самоосвіти, участі у спортивних заходах; соціально-захисний патронаж для корекції стосунків молодшої людини з інвалідністю з

соціальним оточенням, допомоги в отриманні соціальних послуг, дотриманні законних прав та пільг тощо.

У соціально-педагогічній діяльності патронаж розуміється як форма тісної взаємодії соціального педагога з клієнтом у звичних для нього умовах життєдіяльності, у результаті чого фахівець впливає на події. Термін такої взаємодії завжди обмежений, залежно від конкретних подій він може тривати від чотирьох місяців до одного року [439, с. 55].

Погоджуючись з думкою З. Шевців, відзначимо, що патронаж передбачає: вивчення звичного для людини з інвалідністю життєвого середовища, виявлення можливих факторів ризику (медичних, соціальних, побутових); дослідження проблем; моніторингу і контролю; надання конкретної адресної адаптаційно-реабілітаційної допомоги. Залежно від проблеми патронаж може бути: соціально-педагогічним; соціально-психологічним; соціально-медичним; соціально-економічним; соціально-правовим [439, с. 55].

З наданням соціально-педагогічної підтримки пов'язують також процес соціально-побутової (соціально-середовищної) реабілітації. Соціально-побутова реабілітація є важливою ланкою в системі реабілітаційних заходів. З метою компенсації порушених чи втрачених функцій застосовують великий арсенал сучасних технічних засобів реабілітації, за допомогою яких у побуті створюється сприятливе безбар'єрне середовище життєдіяльності студента, у якому забезпечується самостійне його існування, набуття навичок самодіяльності. Соціально-середовищну реабілітацію розуміємо як вид соціальної реабілітації молоді з вадами здоров'я, комплекс заходів, спрямованих на створення оптимального середовища їхньої життєдіяльності, забезпечення умов для відновлення соціального статусу і втрачених суспільних зв'язків [60, с. 119]. Відзначимо, що така реабілітація забезпечує досягнення основної мети соціально-педагогічної підтримки – становлення соціальної позиції особистості, до якої Г. Бондарева відносить формування сталого світогляду, соціальних та моральних якостей, високої психологічної

мобільності, гнучкості, здатності засвоювати та переробляти інформацію, проявляти творчість, відповідальність за наслідки своїх дій, вміння робити вірний життєвий вибір [28, с. 23].

Дослідники пов'язують соціально-педагогічну підтримку осіб з інвалідністю в умовах навчально-виховного закладу з такими напрямками соціально-педагогічної роботи, як: соціальна паспортизація, обстеження житлово-побутових умов; проведення соціально-педагогічних досліджень особливостей психофізичного розвитку та соціалізації осіб з інвалідністю; виявлення та розвиток їх творчих обдарувань та нахилів, організація дозвілля; виховання в соціумі гуманного ставлення до людей з інвалідністю; проведення просвітницької роботи із батьківською громадою; організація матеріальної допомоги, фандрайзинг [93, с. 50].

Організація соціально-педагогічної підтримки студентів з інвалідністю можлива при дотриманні низки вимог, серед яких: готовність педагогічного колективу до здійснення такої підтримки; конфіденційність та довірливі стосунки між викладачами та студентами; створення ситуації успіху та віра у можливість студента з боку оточення; надання оцінки не особистості, а її діям, знанням тощо; допомога кожному студенту в пошуку його власного „Я”, у становленні особистості, збереженні її унікальності; ознайомлення з видами діяльності особливо значимими для студента, надання можливості самореалізації через них; спрямування процесу викладання на прищеплення навичок самоосвіти тощо [23, с. 141].

Погоджуємось із твердженням авторки, що педагогічна підтримка студентів з особливими потребами – це цілеспрямована діяльність суб'єктів педагогічного процесу ВНЗ, що забезпечує сприятливі умови для особистісної самореалізації й професійного зростання студентів; визначення їхніх власних цілей, інтересів, можливостей, потреб, сприяння та стимулювання досягнення бажаного результату [23, с. 141 – 142]. Виходячи з цього, особливого значення в організації педагогічної підтримки студентів з інвалідністю набуває робота куратора і тьютора, які частіше взаємодіють з

групою, розуміють індивідуальні особливості студентів, їх потреби та інтереси [23, с. 141].

Аналіз наукової літератури дозволяє нам визначити тьюторство як стратегію соціально-педагогічної роботи зі студентом з особливими потребами, що забезпечує індивідуалізацію освіти та передбачає створення реальних умов для входження кожного суб'єкта з його прагненнями і можливостями в процес навчання, як управління ним своєю власною освітньою траєкторією. Деякі дослідники (Т. Ковальова, Н. Костіна, Т. Лукіна, О. Храпай [154, с. 15 – 19; 191, с. 7 – 9; 382, с. 250 – 251]) розуміють тьюторство як технологію індивідуального супроводу процесу освоєння певної діяльності, наголошуючи на тому, що, на відміну від викладача, який знає загальну для цілої групи студентів освітню мету та кінцевий результат навчання, а також шляхи, які ведуть до нього, тьютор піклується про індивідуальне формування особистості студента, використовуючи, персоніфіковані засоби навчання, виховання та розвитку.

А. Бойко відзначає, що найбільш поширеним підходом до визначення сутності тьюторства є його розуміння як модульно-тьюторської технології індивідуалізації освіти, що передбачає розробку та застосування системи засобів для створення реальних умов для включення кожного суб'єкта з його прагненнями і можливостями в процес навчання, управління ним своєю освітньою траєкторією [24, с. 5].

Основними функціями тьютора є: інформаційно-змістовна, контрольна-діагностична, організаційно-діяльнісна, проектна, рефлексивна, технологічна, мотиваційна, консультаційна [382, с. 250]. Тьютор покликаний допомагати із професійним самовизначенням, самоздійсненням, самореалізацією людини, сприяти розробці індивідуальної освітньої парадигми, тобто забезпечує успішність індивідуальних професійних спроб. Це суб'єкт, що супроводжує особистісний і професійний розвиток майбутніх фахівців протягом усього процесу їхнього навчання у ВНЗ.



Таким чином, конкретизуючи на основі проведеного теоретичного аналізу другу концептуальну ідею щодо розробки педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи у ВНЗ в умовах інклюзивного навчання, визначимо три основні положення:

- включення студентів з особливими потребами в соціум ВНЗ як міра участі в житті академічної групи і колективу закладу в цілому вимагає спеціальної уваги до процесу формування у молодій людини соціальних якостей, знань, умінь, відповідних навичок, засвоєння нею соціальних цінностей та зразків поведінки, що дає індивіду змогу стати дієздатним учасником соціальних відносин з колегами і педагогічними працівниками. Така увага реалізується у вигляді соціально-педагогічної підтримки студентів з особливими потребами через соціально-середовищну реабілітацію;

- студенту з особливими потребами необхідна адресна допомога, що реалізується у звичних для нього умовах життєдіяльності. Соціально-педагогічний патронаж – форма тісної взаємодії соціального педагога з клієнтом у звичних для нього умовах життєдіяльності, у результаті чого фахівець впливає на події – розподіляється на: медико-соціальний (навчання студентів та їх близького оточення методами відновлення позитивних психофізичних станів у „домашніх умовах”); культурно-дозвільний (сприяння розвитку особистості, включення її до звичного для її здорових однолітків проведення вільного часу, залучення до соціально активних занять, самоосвіти, участі у спортивних заходах); соціально-захисний (корекція стосунків молодій людині з інвалідністю з соціальним оточенням, допомога в отриманні соціальних послуг, дотриманні законних прав та пільг);

- студенти з особливими потребами вимагають постійної уваги та супроводу в процесі особистісного зростання у закладі освіти. Втілення зазначеного положення у практику стає можливим завдяки організації тьюторства, що визначається як стратегія соціально-педагогічної роботи зі студентом з особливими потребами, яка забезпечує індивідуалізацію освіти та передбачає створення реальних умов для входження кожного суб'єкта з

його прагненнями і можливостями в процес навчання, як управління ним власною освітньою траєкторією; технологія індивідуального супроводу процесу освоєння певної діяльності.

У цілому обґрунтування концептуальних основ розробки технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ дає можливість зробити такі узагальнення:

1. Педагогічні технології соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти розумітимемо як сукупність і послідовність засобів поступового вироблення особистістю здатності до соціальної взаємодії і рольового соціального функціонування в існуючій ситуації: внутрішній, що визначається фізичними можливостями організму та психосоціальними характеристиками студентів з різними вадами здоров'я, та зовнішній, що визначається специфічними умовами інклюзивного освітнього простору.

2. Провідними *ідеями*, які склали концептуальну основу розробки педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами, ми визначили наступні: перша пов'язана із необхідністю орієнтування соціально-педагогічних технологій на розвиток інклюзивного освітнього простору ВНЗ як умови формування здатності молоді з особливими потребами до соціальної взаємодії із суб'єктами інклюзії, до адаптації та самореалізації в умовах ВНЗ; друга полягає у визнанні персоніфікованої соціально-педагогічної підтримки студента з особливими потребами пріоритетним напрямом соціально-педагогічної діяльності з цією категорією молоді в умовах інклюзивної освіти.

3. *Перша концептуальна ідея* розкривається через такі *положення*, пов'язані із характеристикою інклюзивного освітнього простору, як: місця перетинання різних соціальних зв'язків та відносин у галузі освіти; структурована система педагогічних факторів, що забезпечують взаємодію та освоєння студентом з інвалідністю організованого педагогічного середовища;

продукт діяльності всіх учасників освітнього процесу; просторове втілення часових характеристик суспільного й індивідуального розвитку; місце, що має певні особливості залежно від „географії”; виокремлюється в соціальному просторі як сукупність просторово доступних об’єктів, характеризується обсягом освітніх послуг, доступністю освітньої інформації, інноваційністю.

Зазначені положення пов’язані з розробкою й технологічним опрацюванням стратегій: „використання сильних сторін особистості”, „позбавлення від недоліків та запобігання соціальним загрозам”, командне співробітництво, контекстна освіта, використання регіональних можливостей та ресурсів, створення безбар’єрного середовища, програмно-цільова стратегія тощо.

Другу концептуальну *ідею* розкривають такі основні *положення*, пов’язані з розкриттям сутності персоніфікованої соціально-педагогічної підтримки, як: включення студентів з особливими потребами в соціум ВНЗ, життя академічної групи і колективу закладу через індивідуальне формування у молодій людині соціальних якостей, знань, умінь, відповідних навичок, засвоєння нею соціальних цінностей та зразків поведінки, що дає індивіду змогу стати дієздатним учасником соціальних відносин з колегами і педагогічними працівниками; адресна допомога, що реалізується у звичних для нього умовах життєдіяльності; персоніфікована увага та супровід у процесі особистісного зростання студента у закладі освіти.

Положення можуть втілюватися у практику через розробку і запровадження у ВНЗ таких видів соціально-педагогічної діяльності: соціально-середовищна реабілітація студентів з особливими потребами; соціально-педагогічний патронаж молоді з особливими потребами; тьюторство щодо осіб з особливими потребами в освітньому процесі ВНЗ.

4. Вважаємо, що запропоновані ідеї є необхідними і достатніми для розробки технологічного забезпечення системи впровадження інклюзії у ВНЗ і всебічного розвитку студентів з особливими потребами.

Так, технологічна розробка першої ідеї забезпечить *розвиток інклюзивного освітнього простору ВНЗ* як спосіб встановлення адекватних соціальних контактів, цілеспрямованої соціальної взаємодії молоді з особливими потребами зі здоровими колегами і викладачами для гармонізації індивідуального і соціального розвитку особистості; включення до всіх ланок педагогічного процесу, обміну інформацією, досвідом діяльності і змістом навчального матеріалу; організацію роботи суб'єктів інклюзивного освітнього простору, аудиту фізичної доступності закладу; залучення на паритетних засадах до повсякденного інститутського життя, вільного перебування в студентському колективі; організацію посередницької діяльності між внутрішніми і зовнішніми чинниками інклюзивного освітнього простору ВНЗ в напрямі створення інклюзивного дизайну, надання реабілітаційних і оздоровчих послуг, компенсації функціональних порушень, корекції психологічного стану, формування ресурсного потенціалу до включення у важливі сфери суспільного життя і соціалізації молоді з особливими потребами.

Технологічне обґрунтування другої ідеї забезпечить можливість для вирішення психологічних проблем молоді з особливими потребами, зокрема, усунення психологічних відхилень, зумовлених недостатньою компенсацією фізичного дефекту, несприйняттям колективом закладу ідеї інклюзії, відсутністю безбар'єрних просторових умов, сприятливої атмосфери в академічній групі, демократичного стилю спілкування в колективі, що потребує застосування кваліфікованого контролю готовності студентів до саморегуляції поведінки, прагнення до самоактуалізації, розвитку продуктивних ціннісних орієнтацій, цілеспрямованості, зібраності, самоконтролю, упевненості у своїх особистих якостях, здатності мобілізувати знання і уміння на досягнення поставлених цілей.

Обґрунтування концептуальних основ розробки технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ забезпечить розробку ефективних

методів і форм діяльності суб'єктів інклюзивної освіти, засобів досягнення результату відповідно до визначених теоретичних положень та стратегій соціально-педагогічної діяльності. Програмно-змістовне забезпечення та методично-процесуальна частина педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами будуть розглянуті у наступних параграфах.

### **3.2. Педагогічні технології соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами**

Обґрунтовані нами концептуальні основи розробки педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання у ВНЗ (п.п. 3.1), виступають базою для подальшого наукового пошуку для обґрунтування змістової та процесуально-методичної складових педагогічних технологій.

Розглядаючи змістову частину педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи, відзначимо, що вона спрямовується на поступове вироблення студентами з особливими потребами здатності до соціальної взаємодії в умовах інклюзивного освітнього простору. У цьому просторі відбувається дія внутрішніх по відношенню до особистості (фізичні обмеження і соціальна незрілість) та зовнішніх (просторові та соціально-психологічні умови навчання, атмосфера у колективі) факторів. Тому, педагогічні технології соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами передбачають: обґрунтування заходів, що забезпечуватимуть створення та функціонування інклюзивного середовища ВНЗ, а також розробку і застосування заходів щодо сприяння гармонізації соціального та індивідуального розвитку студентів з інвалідністю. Завдяки останньому очікується формування у студентів з інвалідністю професійних знань і вмінь, засвоєння загальнолюдських цінностей та осмислення себе членом соціальної групи, визначення своїх позицій у ній, розвиток соціально

значущих якостей; оволодіння різними формами самовиявлення в різних видах соціальної поведінки, усвідомлення себе суб'єктом власної діяльності.

Виходячи з цього, соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами розгортатиметься у двох *напрямах* технологізації. *Перший*, забезпечує розвиток внутрішнього інклюзивного освітнього середовища ВНЗ, *другий* – формування соціально-педагогічної та соціально-психологічної готовності студентів з особливими потребами та членів їхніх родин до активного і продуктивного функціонування в інклюзивному освітньому просторі.

У межах двох змістовних напрямів, поєднаних в *„Комплексній програмі соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі”* впорядковано конкретні процедури, дії, форми, методи і засоби, що й складають основу соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами (Додаток Б).

Наголосимо, що методично-процесуальна частина педагогічних технологій розроблятиметься згідно із зазначеним вище змістовним напрямом, причому, першим – поєднуються форми, методи, засоби, процедури, пов'язані з організацією соціальної взаємодії студентів з особливими потребами, здорових колег, викладачів, допоміжного персоналу в процесі адаптації і включення в мікросередовище академічної групи та навчання, а також з налагодженням взаємодії студентів з особливими потребами з їх родинами, громадськими організаціями, органами соціальної інфраструктури та місцевого самоврядування тощо. Методично-процесуальний інструментарій, що поєднується другим – забезпечує здійснення корекції відхилень психологічних характеристик студентів з особливими потребами, сприяє вирішенню їх соціально-педагогічних проблем, зумовлює стимулювання розвитку їх соціальних якостей, суб'єктності тощо. У цілому ж *методично-процесуальна частина педагогічних технологій* соціально педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами у ВНЗ репрезентована нами у Додатку В.

У русі технологічної розробки першого напрямку, відповідно до обґрунтованих нами концептуальних положень, вбачаємо за необхідне проведення соціально-педагогічної роботи зі створення інклюзивного освітнього простору ВНЗ, що має розпочинатися зі створення спеціального *підрозділу для роботи зі студентами з особливими потребами – Центру соціальної інклюзії (ЦСІ)*. Основним призначенням цього структурного підрозділу має стати посередницька та координаційна діяльність в організації соціальних контактів і співпраці студентів з особливими потребами із суб'єктами інклюзивного освітнього простору.

Необхідними фахівцями у штаті ЦСІ є: керівник центру, до функцій якого входять координація і аналіз діяльності підрозділу, здійснення безпосередньої роботи з суб'єктами освітнього простору; координатор зв'язків ЦСІ з абітурієнтами і студентами з особливими потребами з профільними викладачами; оператор інтернет-ресурсу; методист фізичної реабілітації, соціальний педагог та психолог. До роботи центру має залучатися команда фахівців у складі досвідчених викладачів, працюючих на постійній основі на кафедрах і виконуючих функції за напрямами діяльності інклюзивного освітнього простору, зокрема, беруть участь у підвищенні інклюзивної компетентності учасників навчально-виховного процесу ВНЗ, забезпечують участь викладачів профільних кафедр в професійній орієнтації і підготовці до вступу у ВНЗ абітурієнтів з особливими потребами, надають необхідні реабілітаційні послуги абітурієнтам і студентам за профілем діяльності. Фахівці мультидисциплінарної команди визначають індивідуальні потреби студентів у допоміжних засобах навчання, уточнюють їх навчальні можливості і необхідність модифікації навчальних планів, зокрема, визначення необхідності застосування інформаційних технологій навчання, забезпечення доступу до інформаційно-пошукових систем мережі Інтернет тощо.

Очевидним є те, що обґрунтування педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами, які технологічно

забезпечуватимуть перший змістовий напрям, пов'язане з визначенням форм та методів відповідної підготовки представників адміністрації, педагогічних кадрів та технічного персоналу закладу, батьківської та студентської громадськості як важливих суб'єктів створення та функціонування інклюзивного освітнього простору ВНЗ. У русі технологічного уточнення призначеної для цього стратегії „використання сильних сторін” пропонуємо застосовувати широке розмаїття апробованих у педагогічній практиці інноваційні *форми та методи педагогічної освіти*: круглих столів, науково-методичних семінарів, вебінарів, „ярмарків педагогічних ідей”, „робочих зустрічей” представників адміністрації, педагогів, студентів з особливими потребами та їх батьків для обговорення нових державних нормативних документів щодо упровадження інклюзивної освіти у ВНЗ, внесенні коректив у Статут ВНЗ та інші освітні документи, а також благодійних й просвітницьких акцій з формування позитивного ставлення усіх суб'єктів освітнього процесу до ідей інклюзивного навчання тощо.

Крім того, при виявленні певних проблем актуалізується необхідність використання „стратегії позбавлення від недоліків та запобігання загрозам”, що може реалізовуватися через такі форми роботи як „Педагогічні майстерні” для підвищення кваліфікації педагогічних працівників та майбутніх фахівців у напрямі залучення їх до участі в соціально-професійному партнерстві в інклюзивному освітньому просторі; „Банк цікавих ідей” з розробки методики підвищення рівня „інклюзивності” освітнього простору, що включає всіх суб'єктів освітньої інклюзії; науково-методичні семінари та спецкурс „Базові основи інклюзивного навчання” (Додаток Г) для педагогів та студентів з розробки та впровадження дидактичної моделі формування інклюзивної готовності і інклюзивної компетентності майбутніх вчителів, педагогів-психологів, учителів-дефектологів, соціальних педагогів тощо.

Відзначимо, що важливою складовою діяльності ЦСІ є участь у формуванні і підвищенні інклюзивної компетентності учасників навчально-



виховного процесу та підготовка допоміжного персоналу до надання соціальної підтримки студентам з особливими потребами. Відповідно до цього особливої необхідності у створенні інклюзивного освітнього простору набуває розробка *технології взаємодії фахівців ЦСИ*. Слід підкреслити, що ми плануємо ґрунтувати спільну роботу на принципах роботи професійної команди з вирішення конкретних питань профільними спеціалістами і колегіальним винесенням узагальненого рішення стосовно змісту індивідуальних програм супроводу навчання, форм і методів соціально-педагогічної роботи. Запорукою оптимальної командної роботи, на нашу думку виступають технології вироблення спільного бачення стратегії діяльності, використання взаємодоповнюючих можливостей, форми дотримання взаємних зобов'язань й вираження довіри, методики підвищення діяльнісно зорієнтованої згуртованості, підвищення функціонально-рольової мобільності тощо. Збалансована командна робота мінімізує ризик у процесі вироблення і прийняття рішень, що забезпечує ефективність колективної діяльності, характерною ознакою якої є продуктивність.

Не будемо зупинятися докладно на важливому для забезпечення успішної реалізації стратегії „використання сильних сторін”, стратегії „позбавлення від недоліків та запобігання загрозам” та стратегії командного співробітництва питанні обґрунтування технології формування інклюзивної компетентності викладачів як суб'єктів соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами, оскільки його висвітленню присвячений окремий підрозділ (п.п. 3.3), підкреслимо, що необхідним є також й підвищення інклюзивної компетентності студентської громади у цілому. Останнє реалізовувалося зокрема шляхом стимулювання саморефлексії студентів у питаннях упровадження інклюзивної освіти у ВНЗ із застосуванням відповідних опитувальників та обговорюючи їх результати під час кураторських годин. Такі обговорення заохочували активну студентську молодь до участі благодійницьких заходах, тьюторській діяльності тощо.

Продовжуючи опис формувального експерименту, зосередимося на подальшій розробці педагогічних технологій створення інклюзивного освітнього простору. У зв'язку з цим, відзначимо, що ідея створення та функціонування інклюзивного освітнього простору може бути реалізована лише за умов якісної перебудови освітнього процесу ВНЗ, на основі застосування ідеї контекстного навчання, що було обґрунтовано вище (п.п 3.1).

Вивчення практики підготовки фахівців у ВНЗ дає підстави стверджувати про недостатність урахування в освітньому процесі сучасних оновлюваних умов професійно-педагогічної діяльності, що вкрай важливим при створенні інклюзивного освітнього простору, оскільки дозволяє запобігти ситуації, коли випускники, зокрема особи з інвалідністю, не мають потенціалу для працевлаштування та успішної професійної адаптації. Наближення теорії до практики, на нашу думку, є можливим через розробку та упровадження *стратегії контекстного підходу* до організації освітнього процесу у ВНЗ, де навчаються студенти з інвалідністю.

Вважаємо, що теоретичне обґрунтування можливостей застосування у сучасних умовах реформування вищої освіти контекстного підходу до відбору змісту професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів передбачає чітке розмежування, диференціацію у змісті освіти майбутніх вчителів його інформативної та знаннєвої складових, на основі творчої інтерпретації ідей засновника контекстного підходу в освіті А. Вербицького щодо співвідношення інформації та знань у навчально-виховному процесі. Інформаційну складову в змісті навчання студентів ВНЗ будемо розуміти як певну знакову систему (ОКХ та ОПП, навчальні плани, нормативні та робочі програми, лекції викладачів, тексти підручників та посібників, інші інформаційні джерела, плани самопідготовки тощо), підготовлену заздалегідь компетентними особами (вченими, адміністрацією закладу, викладачами та ін.), існуючу незалежно від навчальної активності студента, як можливість, у якій „прихована” професійна реальність; знаннєву – як сукупність знань,

отриману безпосередньо студентом та пов'язану з його попереднім досвідом і реаліями майбутньої професійної діяльності, а саме: основні професійні поняття; провідні ідеї, концепції, теорії навчання; принципи, основні закони та закономірності; відомості щодо способів пізнання та навчальної діяльності, оцінні знання, розуміння загальної методики навчання тощо.

Для поєднання знаннєвої та інформаційної складової у навчанні студентів пропонуємо у межах використання стратегії контекстного підходу широко застосовувати *технології позиціонування історій успіху* в житті „особливого” студента в умовах інклюзивного освітнього простору, що вміщують такі форми мотивації та позитивного налаштування студентів, як: організації зустрічей з людьми з інвалідністю, що досягли успіхів у професійній діяльності та житті; книжкові виставки та відкриті читальні, присвячені питанням самореалізації людей з інвалідністю, „інклюзивний кінотеатр”, перегляд фільмів, роликів соціальної реклами щодо проблем людей з інвалідністю з подальшим обговоренням на кураторських годинах. Пропонуємо також активні форми навчання, що передбачають позитивне використання минулого досвіду студентів з особливими потребами у нових навчальних умовах з орієнтуванням на реалії майбутньої професійної діяльності.

Не менш доречною, у розвитку інклюзивного освітнього простору, на нашу думку, є *технологія створення традицій* спілкування та взаємодії для вироблення у студентів позитивних звичок, закріплення навичок взаєморозуміння та спільної діяльності, що може реалізовуватися через форми набуття колективного досвіду: різноманітні змагання, походи та екскурсії, тематичні кураторські години, заняття-ознайомлення з традиціями ВНЗ; форми організації колективної праці як для активного використання і закріплення досвіду, так і для співтворчості, пошуку нових форм, зразків, результатів діяльності; заохочувальні заходи для студентів з особливими потребами до участі у суспільно необхідних планах, проектах, з

використанням усіх можливих для них засобів їхнього досягнення та здійснення.

Відзначимо, що для суб'єктів інклюзивного освітнього простору спільною є проблема розвитку толерантності по відношенню до молоді з особливими потребами. Для її подолання працівники ЦСІ проводять цілеспрямовану роботу в колективі з роз'ясненням важливості дотримання культури спілкування та прихильності до студентів з вадами здоров'я. Соціальний педагог як важливий фахівець Центру може вплинути на характер взаємин мікрооточення з молоддю з особливими потребами, відкоригувати їх взаєностосунки шляхом: вивчення стану, відстеження результатів взаємодії студентів у кураторських групах; виявлення труднощів, проблем взаємодії в групі й відбір педагогічних засобів його регулювання; створення сприятливих умов для встановлення контактів студентів з нормальним розвитком та з особливими потребами при організації спільної діяльності.

Продовжуючи обґрунтування педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами, підкреслимо, що до формування інклюзивного простору закладу у цілому та обладнання ЦСІ зокрема, слід активно залучати ресурси соціальних партнерів для забезпечення архітектурної безбар'єрності та інформаційної насиченості, для розвитку *фандрайзенгових технологій* сприяти організації громадського суспільства у лобюванні прав молоді з особливими потребами, наданні послуг в розбудові інклюзивної громади та поширенні специфічних послуг щодо покращення якості життя молоді з інвалідністю і усуненні ментальних бар'єрів доступу до вищої освіти.

Розробляючи педагогічні технології соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами взагалі не можна не зупинитися докладніше на необхідності застосування *стратегії використання регіональних можливостей* у створенні та підтримці функціонування інклюзивного освітнього простору.

Функціонування інклюзивного освітнього простору ВНЗ передбачає залучення соціальних партнерів: посередництво між студентом з особливими потребами та зовнішнім мікросоціумом (групадою, соціальною інфраструктурою, молодіжними організаціями, органами місцевого самоврядування тощо). Сприяння взаємодії стає можливим через поєднання факторів соціалізації мікросередовища та їх спрямування на розкриття позитивного та нейтралізацію негативного впливів факторів мікрорайону на умови життя та розвитку студентів з особливими потребами та її родини. Основний суб'єкт реалізації цього напрямку – персонал ЦСІ, діяльність якого передбачає вивчення умов зовнішнього мікросередовища та підготовку суб'єктів діяльності, а саме: оцінку рівня фізичної доступності адміністративних приміщень мікрорайону для людей з особливими потребами, визначення відношення членів громади до інклюзивного навчання, визначення проблем, що виникають у молоді з особливими потребами, підготовку студентів-волонтерів та представників громади до організації соціальної взаємодії між ВНЗ та мікрорайоном.

Наступний крок пов'язаний з налагодженням соціальних контактів і конструктивної співпраці у сприянні розвитку інклюзивних тенденцій в навчальних закладах мікрорайону, підвищенні рівня знань та вмінь громади щодо соціальної та освітньої інклюзії, залученні представників громади до задоволення потреб молоді з особливими потребами. Для цього під керівництвом персоналу ЦСІ ініціюється розвиток у мікросередовищі позитивного сприйняття проблеми інвалідності, організація допомоги родині, в якій проживає інвалід; організація громадськості на суспільно корисну діяльність у напрямі створення просторових умов для життя, навчання, дозвілля молоді з особливими потребами; створення у мікросередовищі системи культурно-дозвіллевих колективів, закладів для спільного проведення дозвілля молоддю з різним рівнем здоров'я та координацію їх діяльності відповідно до потреб осіб з вадами здоров'я.

Реалізація стратегії використання регіональних можливостей у створенні та підтримці функціонування інклюзивного освітнього простору передбачає проведення *благодійницьких акцій, концертів у підтримку людей з інвалідністю, створення соціальних проєктів* тощо. Доречним, на нашу думку, є також використання *технології створення соціальних міні-проєктів*, метою яких є допомога конкретним особам з інвалідністю, а також популяризація ідей інклюзивної освіти у мікросередовищі.

Важливим моментом створення інклюзивного освітнього простору у ВНЗ є організація фізичного доступу до навчання молоді з особливими потребами. Основною ознакою зазначеного підходу виступає створення об'єктів інфраструктури, що забезпечують фізичний доступ молоді з особливими потребами до вузівського життя та залучення до активної участі в ньому суб'єктів інклюзії.

Вважаємо, що з метою вдосконалення просторових умов ВНЗ має проводитися науково обґрунтована комплексна діагностика простору ВНЗ [9; 280] та модифікована нами для умов ВНЗ *технологія „Аудит доступності”*. За цією технологією оцінка рівня доступності освітнього простору та виявлення наявних в ньому бар'єрів має здійснюватися з опорою на думку експертів, а також й власне самих студентів з особливими потребами, їхніх батьків щодо якості та можливостей покращення середовища закладу. Критерії, за якими пропонуємо проводити „Аудит доступності”, визначаємо відповідно до потреб молоді з інвалідністю, а також ґрунтуючись на основних положеннях щодо організації безбар'єрного архітектурного середовища: доступності, безпеці, інформативності та зручності.

Критерій доступності передбачає оцінку можливості зручного руху маломобільних відвідувачів на території ВНЗ, безперешкодного доступу до будинків, дверних і відкритих прорізів, руху комунікаційними шляхами, проходів до різного обладнання і меблів; можливості своєчасно скористатися місцями відпочинку тощо.

Діагностика безбар'єрного середовища ВНЗ за критерієм безпеки передбачає оцінку рівня можливості безперешкодного проживання у гуртожитку, відвідування занять й пересування по території закладу без ризику бути травмованим будь-яким чином.

До вимог критерію інформативності необхідно включити: своєчасне розпізнавання орієнтирів у архітектурному середовищі будинків; можливість здійснити точну ідентифікацію свого місця знаходження і місць, які є метою відвідування; використання засобів інформування, які відповідають особливостям студентів з різними групами інвалідності; можливість ефективної орієнтації студентів як у світлий, так і в темний час доби; наявність у закладі системи миттєвого отримання студентом з інвалідністю потрібної інформації, можливість мати безперервну інформативну підтримку під час перебування у закладі.

Критерій зручності забезпечує оцінку рівня створення умов для комфортного проживання мешканців гуртожитку, для мінімальних витрат часу і зусиль для задоволення своїх потреб; забезпечення своєчасної можливості відпочинку, очікування і додаткового обслуговування; забезпечення умов для компенсації зусиль, які були витрачені під час руху й отримання освітніх послуг; розширення освітніх послуг з урахуванням стану здоров'я студентів за рахунок створення додаткових умов, які допомагають в отриманні необхідного обслуговування.

Наголосимо, що на основі проведеної діагностики необхідно відповідно до можливостей ВНЗ покращувати умови перебування у ньому, використовуючи *технології формування універсального дизайну*. У цьому напрямі насамперед вважаємо необхідним вдосконалити існуючий дизайн, надати йому більшої доступності та максимальної функціональності; забезпечити потреби всіх учасників навчально-виховного процесу, враховуючи їх індивідуальні функціональні можливості. Нормалізацію зазначених пріоритетів пропонується запроваджувати на основі ДБН В.2.2-17:2006 „Будинки і споруди. Доступність будинків і споруд для

маломобільних груп населення”, які набули чинності з 1 травня 2007 року. При цьому, розробляючи педагогічні технології соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами, виходимо з розуміння, що універсальний дизайн є процесом, а не результатом, а тому при запровадженні технологій його створення необхідно дотримуватися принципу постійного вдосконалення фізичної доступності закладу освіти.

Відзначимо, що організація доступного освітнього простору включає обладнання приміщень пандусами для людей з обмеженням рухової активності, збільшення або зменшення інтенсивності освітлення навчальної аудиторії, якщо є студенти з порушеннями функції зору, регулювання рівня звуку, якщо в навчальній аудиторії є студенти з порушенням слуху, наявність ліфтів, спеціально обладнаних туалетів, широких проходів між партами розширює можливість для включення студентів з особливими потребами у соціальну взаємодію з колективом закладу. Підкреслимо, що сприятливий вплив просторових умов середовища ВНЗ на формування студента з особливими потребами здійснюється лише в тому випадку, коли особистість у результаті активного ставлення до соціального середовища здатна взяти активну участь у його створенні. Тому для технологічного проектування інклюзивного освітнього середовища у ВНЗ велике значення має розробка *технологій соціального виховання студентів* у напрямі розуміння значення фізичної доступності як колективної цінності, пошуку шляхів підтримки та збагачення її потенціалу. При дослідженні якості інклюзивного освітнього середовища, окрім оцінки просторових умов у ВНЗ, враховуємо такі критерії як гуманність виховних відносин, ступінь залучення студентів з особливими потребами до життєдіяльності вузівського колективу та суспільства в цілому; рівень ділових та міжособистісних взаємовідносин між викладачами, студентами, батьками; рівень розвитку студентського самоврядування; наявність зовнішніх соціальних зв'язків.

Відзначимо, що для успішної організації роботи ЦСІ необхідним є виділення та оснащення аудиторій для студентів з важкими порушеннями



опорно-рухового апарату, вадами зору та вадами слуху, відділення фізичної реабілітації з можливостями надання широкого спектру оздоровчих і реабілітаційних послуг, спеціально пристосованого санвузла для користувачів інвалідними візками, адаптованих робочих місць у бібліотеці для студентів з вадами зору і опорно-рухового апарату, ресурсного кабінету з наявністю індивідуальних і колективних технічних засобів навчання (слухові апарати і ФМ-системи для студентів з вадами слуху, слухомовний тренажер – для студентів з вадами мови, збільшуючі лупи, лупи з підсвітленням, лінзи для розгляду карт і малюнків, телевізійні збільшувачі для читання, електронні лупи, рельєфно-крапкова азбука Брайля для незрячих).

Спираючись на результати проведеного вище обґрунтування концептуальних ідей щодо створення інклюзивного освітнього простору, відзначимо необхідність звернення у ході програмно-методичного обґрунтування педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами до *програмно-цільової стратегії*. Зазначена стратегія створення інклюзивного освітнього середовища, на нашу думку, може бути реалізованою через технології, що забезпечують створення, популяризацію серед педагогічної громадськості та реалізації програми розвитку інклюзивного освітнього простору як компонента стратегічного управління навчальним закладом. Соціально-педагогічна робота у межах цих технологій частково ідентифікується з керуванням й управлінням, охоплюючи коло проблем планування, проектування, програмування, робота з громадською думкою, залучення співсуб'єктів, апробування розроблених програм тощо.

У якості конкретних форм, методів, які входять до технологій реалізації програмно-цільової стратегії пропонуємо, наприклад, *евристичні методи* („мозкового штурму”, „експертних оцінок”, „асоціацій та аналогій”) організації педагогічної взаємодії викладачів, фахівців та студентів для створення програми розвитку інклюзивного освітнього середовища; *PR-технології, комп'ютерні інформаційні технології* для популяризації серед

педагогічної громадськості програми розвитку інклюзивного освітнього простору як компонента стратегічного управління навчальним закладом, розробки та просування навчальних, навчально-методичних, просвітницьких засобів, що забезпечують формування психосоціальної та професійної готовності педагогів і студентів до роботи в умовах інклюзивної освіти, їх упровадження в навчальному процесі.

Вважаємо, що для більш тісної співпраці з громадськістю варто використовувати *технології організації соціальних контактів і конструктивної співпраці суб'єктів інклюзії* через посередницьку діяльність. *Посередництво (медіація)* розуміємо як виконання спеціалізованими підрозділами ВНЗ, організаціями чи окремими особами спеціальних функцій для сприяння налагодженню і реалізації взаємовідносин студентів з особливими потребами та соціального середовища. Суб'єкти посередництва, якими можуть бути куратори груп, працівники соціально-психологічної служби ВНЗ, співробітники ЦСІ, батьки студентів, волонтери, здійснюють свою діяльність на основі принципів: рівноправність сторін (партнерські взаємовідносини); підприємливість (соціальна кмітливість, винахідливість); оперативність (мобільність, динамічність, своєчасність); широке залучення контрагентів (співробітництво з іншими медіаторами). Підкреслимо, що застосування медіації забезпечує розвиток зовнішнього інклюзивного середовища ВНЗ, що полягає у налагодженні взаємодії з родиною студента, соціальних зв'язків, що реалізуються як обмін інформацією, досвідом діяльності, здібностями, уміннями, навичками та залучення до системи взаємообумовлених соціальних дій та відносин органів місцевого самоврядування, громадських організацій. Окрім цього, така діяльність спрямовується на педагогізацію зовнішнього соціального середовища, яке оточує студентів, і покликане гармонізувати вплив різноманітних чинників соціалізації на процес цілісного становлення особистості студента з особливими потребами.

Хочемо наголосити, що для створення програмного забезпечення інклюзивної освіти у ВНЗ необхідним є також застосування різноманітних *методів організації наукових досліджень* з вивчення освітніх потреб студентів з інвалідністю в умовах освітньої інклюзії.

При розробці педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти враховуватимемо, що ЦСІ ВНЗ виступає *посередником* між студентом з особливими потребами і зовнішнім соціальним середовищем. При більш детальному аналізі такого посередництва можна зазначити, що покращення якості соціальної взаємодії із зовнішнім середовищем є можливим через соціальну взаємодію за двома підходами: а) *налагодження взаємодії студента з персоналом ЦСІ та фахівцями мультидисциплінарної команди*, які залучаються до вирішення виховних та навчальних проблем студента з особливими потребами, куратором та викладацьким складом, студентським мікросередовищем; б) *налагодження взаємодії суб'єктів внутрішнього інклюзивного освітнього середовища та зовнішнього мікросоціуму* (вчителі ЗОШ, абітурієнти з особливими потребами, соціальна інфраструктура, громадські організації, органи місцевого самоврядування тощо).

Основним суб'єктом налагодження взаємодії між маломобільним студентом з особливими потребами вдома та його родиною, викладачами і фахівцями є *соціальний педагог та координатор зв'язків ЦСІ*, що можуть також залучати до цієї роботи студентів-волонтерів. Її основним завданням є розширення меж інклюзивного освітнього простору з використанням потенціалу різних суб'єктів інклюзії. Ця діяльність включає підготовку педагогів та фахівців до продуктивної співпраці зі студентом з особливими потребами у навчальній аудиторії і вдома; налагодження взаємодії між суб'єктами внутрішнього середовища та суб'єктами зовнішнього середовища інклюзивного освітнього простору; оцінку результату взаємодії.

Змістом першого етапу є виявлення суб'єктами соціальної взаємодії проблем маломобільного студента: наявність знань про існування соціальних

ресурсів закладу та установ, що займаються проблемами молоді з особливими потребами; умінь встановлювати контакти з сімейним оточенням та колегами; володіння комп'ютерною технікою та інформаційним ресурсом; уміння встановлювати порозуміння з різними спеціалістами та ефективного співробітництва з ними.

На основі ознайомлення з сімейним середовищем, встановлення можливостей взаємодії з надання адекватних соціальних послуг вдома студенту з особливими потребами працівник ЦСІ на підготовчому етапі створює сприятливі умови та координує роботу щодо налагодження взаємодії між студентами, їх батьками та профільними викладачами:

- допомагає у вирішенні на ранній стадії конфліктних ситуацій, пов'язаних з нерозумінням однією із сторін принципів інклюзивного навчання, допомагає студентам з особливими потребами та їх батькам у формуванні навичок вирішення та подолання проблемних ситуацій, пов'язаних з навчанням;

- виступає посередником між навчальним закладом та сім'єю: допомагає батькам і викладачам зрозуміти інтереси і прагнення, студентів з особливими потребами в отриманні освіти і віднайти способи їх задоволення в навчальному закладі, допомагає скоординувати зусилля батьків та фахівців з визначення індивідуальних навчальних програм та освітніх методик для студентів, які цього потребують;

- виступає посередником між батьками і суб'єктами інклюзії, спонукає батьків до активної участі у створенні інклюзивного освітнього середовища вдома, доводить до відома адміністрації необхідну інформацію про становище у сім'ях студентів з особливими потребами, які потребують соціально-педагогічної підтримки;

- організує відвідування студентів з особливими потребами їх здоровими колегами та надання їм допомоги у навчанні вдома;

- сприяє зміцненню, гармонізації та розвитку позитивних стосунків у сім'ї маломобільних студентів, підтриманню їх зв'язків із соціальним оточенням, зокрема, через організацію спільного сімейного дозвілля.

Важливими видами взаємодії соціального педагога з батьками студентів з особливими потребами є психологічна та соціально-педагогічна підтримка батьків в отриманні ними знань, умінь і навичок, необхідних для організації здорової життєдіяльності студента з особливими потребами; розширення знань батьків та інших членів сім'ї про особливості психофізичного стану особи з інвалідністю, сприяння зусиллям батьків з розвитку у студентів з інвалідністю активності, толерантності, відповідальності, впевненості у власних силах.

У процесі роботи працівник ЦСІ ставиться до сім'ї студента з особливими потребами як до повноцінного партнера у визначенні способу її функціонування й виробленні індивідуальної програми, що відповідає стилю життя родини та запитам цього студента. За умови контакту з батьками соціальний педагог на індивідуальному рівні ефективно й безперервно виконує програму розвитку педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами та надає їй своєчасну педагогічну, психологічну і навіть психотерапевтичну допомогу.

У цілому, перший напрям розробки педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи в умовах інклюзивної освіти забезпечує підготовку команди фахівців, передбачає створення в закладі інклюзивного дизайну, організацію посередницької діяльності персоналу ЦСІ у формуванні взаємин колективізму, товаришкості, дружелюбності, що забезпечує покращення якості соціально-педагогічної взаємодії між студентами, сприяє підготовці до спільного навчання, розбудови сприятливих відносин між студентами. Зусилля спрямовуються на набуття студентами соціальних знань, умінь, засвоєння соціальних норм та цінностей; на допомозі у розвитку індивідуальності у колективі та суб'єктності студентів. Вважаємо, що технологічна розробка цього напрямку забезпечуватиме також розширення

меж зовнішнього інклюзивного середовища шляхом педагогізації середовища життєдіяльності студентів з особливими потребами з використанням потенціалу персоналу ЦСІ, викладачів та залучених фахівців відповідних державних і громадських організацій.

У ході розробки педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами необхідно відзначити, що крім технологічного забезпечення процесів створення та функціонування *інклюзивного освітнього простору* (адаптація і включення студентів у соціум ВНЗ, пристосування навчальної бази до індивідуальних потреб студентів, компенсація порушених функцій організму, налагодження соціальних контактів в академічній групі, конструктивної партнерської взаємодії між студентами з особливими потребами та суб'єктами інклюзії), необхідною є розробка технологій формування соціально-педагогічної та соціально-психологічної готовності студентів з особливими потребами та членів їхніх родин до активного і продуктивного функціонування в інклюзивному освітньому просторі, що складають *другий напрям* соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в вище зазначеному просторі.

Соціально-педагогічні технології соціально-педагогічної діяльності, що розробляються у межах цього напрямку, спрямовані на корекцію відхилень соціально-психологічних характеристик студентів з особливими потребами, сприяння вирішенню їх соціально-педагогічних проблем, стимулювання розвитку їх соціальних якостей, суб'єктності, налагодження конструктивної співпраці з членами родин студентів з інвалідністю.

Важливою стратегією соціально-педагогічної роботи у ВНЗ, зважаючи на яку ми будемо розробляти педагогічні технології, є *соціально-педагогічна підтримка* процесу входження студента з інвалідністю в освітній простір ВНЗ. Педагогічні технології, що розроблятимуться, перш за все, мають забезпечувати об'єктивну оцінку здатності студентів з особливими потребами долати труднощі входження в систему соціальних стосунків, адекватно сприймати соціальні проблеми і вирішувати їх відповідно до норм

суспільного життя. Важливим вважаємо з'ясування значення соціально-рольової поведінки і здатності налагоджувати взаємовідносини з оточуючим середовищем. Серед інших завдань визначаємо активність студентів у вирішенні соціальних проблем, стійкість до несприятливих соціальних впливів, збереження власних індивідуальних якостей, сформованих установок і цінностей. Особливе значення надаємо визначенню цілеспрямованості на конкретні інтереси, потреби, цінності, їх прийняття і реалізацію, ставлення до творчої діяльності, повноти зв'язку із соціумом. Для вивчення факторів впливу на процес включення молоді з особливими потребами в мікросоціум групи проводимо анкетування з використанням спеціально розробленої анкети (Додаток Г). Поставлені в анкеті запитання дають можливість з'ясувати рівень включення за наступними критеріями: когнітивним (сукупність набутих знань і намірів, необхідних для включення у середовище закладу освіти інклюзивного спрямування, норми та вимоги до інклюзивного навчання); емоційно-ціннісним (сформованість позитивного ставлення до інклюзії в освіті, індивідуальна активність у сферах діяльності колективу); операційним (наявність комплексу набутих умінь та навичок діяльності, що відповідають вимогам інклюзивного навчання, включеність у діяльність простору ВНЗ. До індикаторів включеності відносимо здатність до встановлення групових стосунків, участь у діяльності академічної групи, сформованість відчуття приналежності до колективу, наявність позитивної самоідентифікації, емоційного контакту із соціумом, особистісної активності.

Важливо відзначити, що систематичний аналіз дозволяє відстежувати динаміку соціальної взаємодії суб'єктів інклюзії в академічній групі та вдало поєднувати діагностичні заходи з пошуком і розробкою оптимальних шляхів соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами.

Серед показників подолання труднощів входження в систему соціальних стосунків молоді з особливими потребами відзначаємо сформовану готовність адекватно сприймати виникаючі соціальні проблеми і їх вирішувати в умовах інклюзивного освітнього простору. Важливим

вважаємо 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. Серед інших характеристик виділяємо стійкість до несприятливих соціальних впливів зі збереженням власних індивідуальних якостей, сформованих установок і цінностей та активну позицію у вирішенні соціальних проблем.

Докладніше питання діагностики, визначення критеріїв та показників ефективності соціально-педагогічної роботи та розробки відповідного інструментарію буде розглянуте нами нижче (підрозділ 4.1), а в межах цього підрозділу ми зосередимося лише на описі шляхів сприяння включенню студентів у соціум ВНЗ.

З урахуванням результату діагностики здійснюються заходи щодо *сприяння включенню* студентів у соціум ВНЗ шляхом удосконалення взаємодії зі здоровими колегами, викладачами, командою фахівців, допоміжним персоналом закладу для набуття соціальних знань, умінь, цінностей, розвитку соціальних якостей та здібностей особистості, що забезпечує становлення індивідуальності особистості у колективі, повноцінне міжособистісне спілкування, активну життєву позицію. Основне призначення цієї роботи полягає у набутті студентами соціальних знань, розвитку якостей та здібностей особистості, що забезпечують повноцінне міжособистісне спілкування, розвиток дружніх стосунків та навиків колективної діяльності. При цьому колектив інклюзивної академічної групи виступає провідним фактором формування соціального досвіду індивіда. Завдяки перебуванню у колективі студенти включаються в систему суспільних відносин, у них вдосконалюються основні соціальні риси; сприйняття норм та вимог колективу ВНЗ; здобуття досвіду відносин зі здоровими колегами і викладачами, відповідальності, підпорядкування, вимогливості, взаємодопомоги; розвивається громадянська позиція, гуманність, що стає



доступним для студентів з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. Цей процес потребує систематичного моніторингу, запобігання негативних тенденцій і посилення позитивних впливів студентів один на одного та усього колективу академічної групи на особистість студента з особливими потребами. Реалізація програми забезпечує налагодження конструктивної партнерської взаємодії між студентами з особливими потребами і суб'єктами інклюзії, сприяння соціалізації студентів. Включення студента з особливими потребами в освітній процес розглядаємо як міру участі в житті академічної групи і колективу закладу в цілому. Сприяння включенню студентів з особливими потребами в соціум ВНЗ передбачає посилення зв'язків між студентами з особливими потребами та вузівським середовищем шляхом створення та підтримання відповідних інфраструктурних і соціально-психологічних умов, що відповідають вимогам інклюзивного освітнього середовища.

Передусім зауважимо, що процес соціально-педагогічної підтримки включення студентів у соціум ВНЗ вимагає:

- розкриття прихованих факторів соціального тиску з боку однолітків і їх впливу в умовах групи на індивідуальні життєві позиції;
- забезпечення зв'язку і підтримки між студентами, які мають спільні проблеми;
- створення відчуття довіри, турботи, можливості отримати допомогу і прагнення студента з особливими потребами аналогічно ставитися до інших членів групи;
- полегшення проблем, що виникають у міжособистісних стосунках;
- досягнення можливості відчутти студенту з інвалідністю позитивне ставлення до себе з боку інших студентів;
- відчуття рівноцінності у спілкуванні чи будь-якій творчій або навчально-виробничій взаємодії;
- заохочення учасників групи до саморозкриття і самовдосконалення, розвитку впевненості у своїх силах.

Тому інклюзія студентів з особливими потребами в соціум ВНЗ вимагає створення можливості для комунікації, побудови стосунків у колективі, рольового функціонування в якості повноцінних членів колективу.

Для досягнення включення студентів з особливими потребами в мікросоціум групи розроблені педагогічні технології, що забезпечують *соціально-педагогічну підтримку* процесу входження студента з інвалідністю в освітній простір ВНЗ. Підготовчим етапом до цього є включення до складу мультидисциплінарної команди ЦСІ фахівців з соціально-педагогічної підтримки (соціального педагога та психолога), а також інших спеціалістів за потреби (сурдоперекладачі, люди, які супроводжують і записують навчальний матеріал, інструктори з орієнтування). Основним завданням таких фахівців є забезпечення сприятливого психологічного мікроклімату в інклюзивній студентській групі. Для цього фахівці мультидисциплінарної команди застосовували психолого-педагогічні діагностичні та самодіагностичні методики для виявлення причин непорозуміння та появи конфліктів між здоровими студентами та студентами з особливими потребами, а також налагодження дружніх стосунків між ними. Попередня підготовка таких фахівців передбачала обов'язкову участь у семінару-тренінгу „Оцінка потреб молоді з особливими потребами” та проведення його учасниками рефлексивної самооцінки (Додаток Д).

Крім того, соціально-педагогічна підтримка процесу входження студента з інвалідністю в освітній простір ВНЗ передбачає цілу низку заходів, а саме:

- індивідуальні співбесіди на предмет виявлення проблем соціальної адаптації до умов навчання у ВНЗ та допомога у подоланні соціально-психологічних бар'єрів, несприятливих умов побуту і навчання;
- соціальний моніторинг (систематичні спостереження за проявами поведінки студентів, індивідуальні і групові співбесіди).

- консультації з питань подолання проблем особистісного характеру (непорозуміння з близькими людьми, організації співпраці зі здоровими студентами.);

- тренінгові заняття на розвиток впевненості в собі, підвищення рівня мотивації до навчання, оптимізації стосунків із здоровими студентами, зокрема, проведення соціально-психологічного тренінгу „Я-асертивний” та тренінгу з оптимізації стосунків між студентами з особливими потребами та здоровими студентами;

- залучення студентів до активної участі в житті групи і ВНЗ та надання їм, можливості у волонтерській діяльності і тьюторській допомозі;

- організація спільного відпочинку та дозвілля (проведення тематичних вечорів, розвиток самодіяльності, відвідування музеїв, театрів, виставок, екскурсій тощо);

- проведення просвітницьких лекцій з профілактики негативних явищ у студентському середовищі та пропаганди здорового способу життя.

Відзначимо, що тренінгові заходи виявилися найбільш ефективною формою включення студентів з особливими потребами у освітній простір ВНЗ, формування в них соціальних знань та вмінь, набуття соціального досвіду. На основі узагальнення досвіду тренінгової діяльності ми розробили тренінгову програму для розвитку соціальної компетентності студентів з інвалідністю використовували як комплексний інструмент їхньої соціально-педагогічної підтримки (Додаток Е).

Соціально-педагогічний патронаж є ще однією важливою стратегією, урахування якої є необхідним для розробки педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами. Сутність такої роботи полягає втручання фахівця, входження у тісний контакт зі студентом у складній для нього життєвій ситуації для сприяння вирішенню соціально-педагогічних та соціально-психологічних проблем.

Для виявлення найбільш вірогідних психологічних бар'єрів на шляху доступу до здобуття якісної вищої освіти здійснюється аналіз даних

психологічної діагностики щодо визначення ролі ціннісних орієнтацій, саморегуляції поведінки, намірів до самоактуалізації та психологічної сфери якості життя в соціальному функціонуванні молоді з особливими потребами (Додаток Є).

Студенти зі значними відхиленнями зазначених психологічних характеристик проходять детальне обстеження психолога зі складанням психологічного висновку та наданням рекомендацій щодо форм і змісту психокорекційних заходів. Протягом навчального року надається можливість звертатись за консультацією з приводу негараздів у стосунках з близькими людьми, конфліктів у спілкуванні, труднощів у встановленні відносин зі здоровими ровесниками. У відповідності із рекомендаціями психолога з цими особами проводиться індивідуальний чи груповий корекційно-відновлювальний супровід.

Особливої актуальності в процесі інклюзії молоді з особливими потребами в соціум ВНЗ набуває організація системного психолого-педагогічного супроводу в процесі навчання, індивідуальної і колективної корекційної роботи на засадах оптимістичного підходу, активного залучення найближчого соціального оточення у систему корекційного впливу. Така діяльність реалізується фахівцями мультидисциплінарної команди ЦСІ проте частина повсякденної роботи зі сприяння розвитку психологічної готовності молоді з особливими потребами до включення в інклюзивний освітній простір покладається на викладачів.

Приступаючи до *корекції саморегуляції поведінки*, ми усвідомлюємо, що без розвитку цієї психологічної якості унеможлиблюється становлення творчої, соціально відповідальної особистості. Водночас враховуємо, що формування саморегуляції є тривалим, складним і динамічним процесом. Тому, не очікуючи досягнення швидких позитивних змін, передбачаємо „тактичну” і „стратегічну” програму корекції саморегуляції поведінки студентів з особливими потребами.

Тактичну програму виконуємо в період адаптації студентів до

соціального середовища ВНЗ і спрямовуємо на корекцію емоційного стану. При цьому орієнтуємось на результати досліджень Е. Джекобсона про залежність емоційних розладів від напруги мускулатури зі строго визначеною для кожної емоції локалізацією. Наприклад, депресивні стани супроводжуються напругою дихальної мускулатури, при емоціях страху напружені м'язи мовного апарату і потиличні м'язи. У хворих неврозами спостерігається постійна напруга м'язів. З урахуванням цього, використовуємо різні прийоми розслаблення, так званий „метод прогресивної (послідовної) релаксації” [294].

Для подолання стресових явищ і підвищеної емоційної напруженості до програми індивідуальної роботи зі студентами включаємо *тренінги прогресуючої м'язової релаксації* Е. Джекобсона з довільним послідовним розслабленням всіх м'язів тіла, що розглядаємо як об'єктивний показник розвитку позитивних емоцій, стану спокою, урівноваженості, відпочинку.

На певний період індивідуальної роботи зі студентом з інвалідністю пропонуємо скласти *стратегічну корекційну програму* в залежності від переважаючого типу саморегуляції. При автономному типі проводимо заходи з профілактики дезадаптації і розвитку залежного типу саморегуляції, що досягаємо запобіганням стресових ситуацій, емоційних перенапружень у стосунках з колегами і викладачами. При змішаному типі саморегуляції завдання полягає в досягненні переважання ознак автономного типу шляхом формування навичок саморегуляції прийомами роботи над собою.

Для студентів із залежним типом саморегуляції довгострокова програма корекції саморегуляції складається із вдосконалення прийомів спілкування і співпраці викладачів і здорових студентів із студентами з особливими потребами; психокорекції порушень саморегуляції поведінки; впливів на родинні стосунки шляхом створення сімейної ситуації, що сприяє розвитку саморегуляції поведінки.

Дотримуючись вимог стратегічної програми, ми намагаємось досягти розвитку у студентів автономного типу саморегуляції шляхом перетворення

педагогічного впливу на самовплив і саморегуляцію емоційної сфери та фізичного стану організму. Для цього використовуємо самозаспокоєння, навіювання впевненості в досягненні мети, орієнтацію на улюбленого героя, авторитетних людей. Практикуємо прийоми самосхвалення – переконання себе в чому-небудь завдяки добору відповідних доказів та аргументів. Намагаємось регулювати психічні стани, вчинки через вироблення у студентів навичок засудження себе, проявів своєї негативної поведінки та спонукання до змін. Для надання регулярності і ненав'язливості цій роботі волонтери із числа студентів – майбутніх психологів і соціальних працівників досконало засвоюють виконання відповідних прийомів психокорекції і застосовують їх в процесі навчання і позанавчальних спілкувань з колегами з особливими потребами.

У процесі формування саморегуляції поведінки проводимо індивідуальні *співбесіди*, *групові дискусії* для спільного обговорення дискусійних питань, що дозволяє прояснити (можливо, змінити) думки, позиції й установки студентів у групі в процесі безпосереднього спілкування. Метою використання групових дискусій є: по-перше, надання можливості усім студентам побачити обговорювану тему з різних сторін – уточнити взаємні позиції, зменшити опір сприйняття нової інформації; по-друге, використання її як способу групової рефлексії через аналіз індивідуальних переживань, що підсилює згуртованість групи й одночасно полегшує саморозкриття учасників тренінгу. Крім цього розв'язується і ряд проміжних цілей таких, як: актуалізація і вирішення прихованих конфліктів, усунення емоційної упередженості в оцінці позиції партнера шляхом відкритих висловлювань, надання можливості студентам виявити свою компетентність і тим самим задовольнити потребу у визнанні та повазі.

Стимуляція *намірів до самоактуалізації* в процесі психологічного супроводу студентів з особливими потребами є одним із провідних напрямів соціально-педагогічної роботи з підвищення не лише рівня їх особистісного становлення, але й формування здатності до самовдосконалення і

самореалізації, виховання високої духовності, що, у свою чергу сприяє збереженню психічного здоров'я особи та її оточення. Проводимо індивідуальну і групову психокорекційну роботу за методом кататимного переживання образів (символдрама), соціально-психологічний і асертивний тренінги, спрямовані на розвиток комунікативних здібностей, рефлексивних навиків, формування умінь, підвищення впевненості в собі, збільшення активності, самоповаги. При цьому ставиться мета досягнення повної реалізації потенціалу та інтелектуального розвитку кожного учасника тренінгу.

При низькому прагненні до самоактуалізації виконується програма стимулювання самоактуалізації особистості, що складається з інформаційного і тренінгового блоків [152].

Спочатку виконується інформаційний блок з метою ознайомлення студентів з теоретичними основами процесу самоактуалізації, зокрема, з чинниками, що сприяють самоактуалізації (зібраність, здатність обрати свій шлях особистісного зростання, самосвідомість, чесність, саморозвиток, вершинні переживання) та з чинниками, потенційно здатними сповільнювати процес самоактуалізації у людей з особливими потребами. Виконання тренінгового блоку розпочинається з формування навиків відділяти свої думки і вчинки від почуття власної гідності, самооцінки без порівняння з іншими, концентрації на теперішньому, а не на минулому чи майбутньому і подальшому виборі, який стає можливим з того моменту, коли студент починає з готовністю себе сприймати, усвідомлювати внутрішні перешкоди для самоактуалізації та обирати способи їх подолання.

Важливою умовою формування намірів до самоактуалізації студентів з особливими потребами є *самостійна робота*, як провідна форма організації самостійної навчальної діяльності студентів, що спрямована на засвоєння професійних знань та формування професійно значущих якостей, зокрема самореалізації й самовдосконалення. Організація самостійної роботи спрямовується на привчання студентів до самоосвіти, звички самостійно

читати навчальну і наукову літературу, звертатися за довідкою до інформаційно-пошукових систем. Це сприяє самореалізації студентів через стимулюючий характер взаємодії викладача (координатора, тьютора) і студента з особливими потребами та усвідомленню значущості власного розвитку, професійного становлення та самоствердження.

Питанням, що має велике значення в розробці педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами у контексті освітньої діяльності, є вивчення механізмів становлення у свідомості й поведінці студента ціннісних орієнтацій і в них, насамперед – цінності іншої людини. Тому в якості освітньої діяльності викладачів розглядається поряд з формуванням певних знань та вмінь, що вимагаються навчальними програмами, досягнення такої організації спільної діяльності студентів з особливими потребами зі здоровими колегами, яка забезпечує можливість формування в останніх ціннісно-значущих соціальних проявів, збагачує їх особистий досвід життєво необхідним змістом, створює в них адекватну, наближену до реалій життя науково обґрунтовану картину світу, за якою вони будують стосунки з навколишнім середовищем та визначають власну діяльність.

При низькому рівні сформованості ціннісних орієнтацій з переважанням загальнолюдських цінностей і відсутності стійких соціально значимих орієнтацій, у формуванні ціннісних орієнтацій студентів з особливими потребами ми обираємо спосіб, пов'язаний з використанням в освітньому процесі активних методів і технологій навчання, зокрема, тренінгові заняття, спрямовані на корекцію і розвиток існуючої системи відносин особистості. Застосовуємо *тренінгові заняття з оптимізації стосунків між студентами з особливими потребами та здоровими студентами*. Основну увагу приділяємо розвитку цінностей, значущих для студентів (впевненість у собі, цікава робота, розвиток, творчість), оскільки саме ці цінності виступають головною мотивацією у навчальній і подальшій професійній діяльності.



В основу тренінгових вправ покладаємо *загально-ігрові елементи*: психолого-педагогічну проблему; наявність ролей; ситуацій, в яких реалізується роль; різноманітні ігрові предмети. Особливу увагу звертаємо на моделювання умов, наближених до реальних; поетапний розвиток гри, внаслідок чого виконання завдань попереднього етапу впливає на хід наступного; наявність складних і конфліктних ситуацій; обов'язкову спільну діяльність учасників гри; опис психолого-педагогічних ситуацій та об'єкта ігрового імітаційного моделювання; контроль часу.

Для формування національної свідомості та самосвідомості студентів з особливими потребами проводимо тематичні вечори з виховання любові до рідної землі, до свого народу, готовності до праці в ім'я України, формування національних цінностей, відчуття своєї причетності до розбудови національної державності, виховання патріотизму, що сприяє утвердженню національної гідності, а також активне залучення студентів до практичних справ розбудови державності завдяки їх активній участі в роботі студентського самоврядування і волонтерській діяльності.

Використання тренінгу особистісного розвитку передбачає реалізацію потреби в самоповазі, цінності „Я”, визнання з боку інших людей, що створює основу для визначення перспектив професійного і особистісного саморозвитку та інклюзії у сфери суспільного життя.

У цілому, робота спрямовується на встановлення дружніх стосунків в інклюзивних академічних групах, розвиток особистісної зацікавленості і позитивної налаштованості на таку діяльність.

Приставаючи до *корекції якості життя* студентів з особливими потребами, ми виходимо з уявлення, що психічне і фізичне здоров'я взаємопов'язані, і якщо людина має певні відхилення у психічній сфері, то це, безумовно, негативно відображається на її фізичному функціонуванні. Це знаходить підтвердження, коли у студентів з відхиленнями у психічній сфері виявляється зниження працездатності, підвищена втомлюваність як прояви

недостатнього забезпечення життєвих потреб щодо активного способу життя, досягнення власних цілей, адекватної взаємодії з колегами і викладачами.

Для корекції психічної сфери якості життя надаємо значення розвитку позитивних емоцій, оптимізму, доброзичливості, що позитивно впливає на стосунки з колегами. Це передбачає проведення тренінгових занять, спрямованих на оптимізацію стосунків між здоровими студентами та студентами з особливими потребами та формуванню впевненості в собі, емпатії у спілкуванні. Великого значення надаємо також попередженню конфліктів між студентами, що досягається проведенням індивідуальних консультацій з навчання студентів долати негативні якості свого характеру, виховання поваги до людей, ввічливості, скромності, тактовності, толерантності. Тому соціально-педагогічну роботу спрямовуємо на створення можливості для комунікації, побудови відносин в колективі, рольового функціонування в якості повноцінних членів колективу.

Отже, корекція саморегуляції поведінки, активізація намірів до самоактуалізації, формування соціально значимих ціннісних орієнтацій та якості життя вимагає спрямування соціально-педагогічної роботи на кваліфікований психологічний супровід студентів з особливими потребами з диференційованим застосуванням психокорекційних заходів, професійну спрямованість індивідуальних завдань, організацію самостійної роботи і контроль за її виконанням.

Розробляючи педагогічні технології соціально-педагогічної роботи слід відзначити, що важливою стратегією формування психологічної готовності студентів з особливими потребами до активного і продуктивного функціонування в інклюзивному освітньому просторі є тьюторство – піклування наставника (тьютора) про індивідуальне формування особистості студента, використовуючи, персоніфіковані засоби навчання, виховання та розвитку.

Прекметно, що створення в інклюзивному освітньому просторі умов для соціального розвитку студентів з особливими потребами шляхом

запровадження тьюторства, передбачає насамперед розвиток у самих студентів просоціальної поведінки та суб'єктності. Основним шляхом у цьому виступає розширення у ході тьюторської допомоги сфери соціальної взаємодії студентів, а саме опанування ними новими видами діяльності, збагачення кола їх спілкування. Завдяки спілкуванню студенти обмінюються досвідом, знаннями, реалізують свої потреби у взаємодії та взаєморозумінні зі здоровими колегами. Студент з особливими потребами за цих умов виступає вже не тільки споживачем тьюторських послуг, а й повноцінним учасником освітнього процесу завдяки розвитку суб'єктності. Основою процесу розвитку суб'єктності є *ситуація вибору*, тому велике значення має насичення спілкування й діяльності студента ситуаціями вибору, коли студент має усвідомлено приймати рішення, що у цілому сприяє розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії в академічній групі, опануванню різними способами вирішення проблем, які виникають у процесі спілкування у колективі.

Зауважемо, що поряд зі звичними шляхами розширення соціального досвіду студентів з особливими потребами, умови інклюзивного навчання надають студенту особливі можливості розвитку суб'єктності через включення до системи тьюторської волонтерської діяльності, що супроводжує процес розвитку суб'єктності студента через його залучення до різних видів допомоги людям з інвалідністю.

Вивчаючи включення студентів з особливими потребами до соціальної та культурно-освітньої сфери у ході тьюторської допомоги, приділяємо увагу мотивації молоді з особливими потребами до отримання вищої освіти, впевненості в можливостях досягнення успіхів, наявності розуміння цінностей освіти, відношення до рівня і якості власної освіти як безперервного процесу протягом усього життя, збагачуючого і розвиваючого цінності суспільства. З'ясовуємо бажання студентів брати активну участь у культурно-розважальних заходах, науковій роботі, самореалізовуватися в усіх сферах життя.

Серед ресурсів інклюзії студентів в економічну сферу надаємо значення роз'ясненню їм сутності середнього розміру сімейного прибутку, частки соціальних виплат у загальному рівні матеріального забезпечення сім'ї, формуванню вміння раціонально витратити гроші. В процесі тьюторського супроводу з'ясовуємо потребу в покращенні житлових умов, необхідність отримання знань із основ економічного розвитку суспільства та мотивацію до чесної праці як основи благополуччя.

В якості індикаторів включення в економічну сферу використовуємо: здатність оцінювати і вирішувати власні економічні проблеми; мотивацію до чесної праці як основи економічного благополуччя; здатність економно витратити гроші; використання соціальних привілеїв і пільг; включеність у позанавчальну оплачувану діяльність. Включення студентів в економічну сферу життя сприяє здобуттю професій, які користуються попитом на сучасному ринку праці в умовах дефіциту в країні кваліфікованих працівників соціального профілю, формування вміння заощаджувати та раціонально витратити гроші, формування готовності добросовісно і якісно виконувати професійні обов'язки та брати участь у благодійних акціях.

При визначенні ресурсного потенціалу до включення студентів у правову сферу життя визначаємо наявність знань про права людей з особливими потребами, обізнаність із законодавством у сфері соціальних послуг, пільги для людей з особливими потребами та можливостями скористатися ними, міжнародним і вітчизняним законодавством щодо інклюзивного навчання. Вивчаємо використані можливості з підвищення правової грамотності, знання про основи соціальної інклюзії, засади, норми та вимоги інклюзивного навчання. До індикаторів включення в правову сферу відносимо наявність знань про законодавче забезпечення прав дітей і молоді з особливими потребами; правові норми забезпечення вищої освіти молоді з особливими потребами; вітчизняні нормативно-правові акти щодо впровадження інклюзивного навчання; пільги і соціальні виплати молоді з особливими потребами в період навчання; правову захищеність.

Для повноцінного включення студентів у правову сферу суспільства проводимо заходи, спрямовані на підвищення їх правової грамотності та громадсько-політичної активності, зокрема участі у виборчих кампаніях. Учасники такого типу заходів, в основному, отримують задоволення від спілкування з великою кількістю людей та появи нових знайомств. Для підвищення правової грамотності студентів, проводимо тренінги з підвищення правових знань на основі глибокого вивчення опрацювання законодавчих актів.

Функціонування інклюзивного освітнього простору полягає в тісній співпраці педагогічних колективів ЗОШ і ВНЗ інклюзивного спрямування з наданням інформації про труднощі в навчанні абітурієнтів особливими потребами, їх професійну орієнтацію і підготовку до вступу у ВНЗ, плануванням та проведенням навчально-виховних заходів.

Провідну роль у педагогічній технології складає організація спільних пошуків педагогічними колективами оптимальних напрямів і методів соціально-педагогічної роботи та динамічного конструювання ефективних форм взаємодії з соціальною інфраструктурою, громадськими молодіжними організаціями та місцевими органами законодавчої і виконавчої влади. У технології важливе значення надається професійній орієнтації і підготовці до вступу у ВНЗ учнів з особливими потребами, як одному із дієвих механізмів подолання нерішучості і невпевненості в собі та сприяння кваліфікованому і мотивованому вибору професії.

При плануванні соціально-педагогічної роботи в інклюзивному освітньому просторі рамки діяльності не обмежуються закладом освіти, а поширюються на соціальну інфраструктуру мікрорайону, державні заклади та установи, сім'ю, вулицю. Завданням цієї роботи є організація допомоги молоді з особливими потребами у формуванні навичок та умінь самопізнання, доцільного розвитку, засвоєння норм соціальної поведінки, гармонізації внутрішньо особистісних та загальносуспільних інтересів, побудови загальноприйнятого стилю стосунків з оточенням. Досвід показує,

що ВНЗ, в яких навчаються студенти з особливими потребами зазвичай беруть недостатню участь у профорієнтаційній роботі і підготовці до вступу абітурієнтів з особливими потребами, це призводить до помилок у виборі адекватної професії і ставить у нерівні умови молодь з особливими потребами зі здоровими однолітками в конкурсному тестуванні при вступі у ВНЗ. Відповідно до цього важливим напрямом діяльності фахівців ЦСІ визначено роботу з абітурієнтами з особливими потребами. Для вирішення цієї проблеми в інституті щорічно готується бюлетень для абітурієнтів з особливими потребами, в якому наведена інформація про створені умови для навчання студентів з вадами опорно-рухового апарату, про інформаційне забезпечення студентів з вадами зору і слуху та існуючі можливості отримання оздоровчих та реабілітаційних послуг. У бюлетені даються роз'яснення про необхідні документи для вступу у ВНЗ, права і обов'язки та правила поведінки студентів з особливими потребами. Приймальна комісія інституту розсилає бюлетень на початку року в локальні інформаційно-консультаційні центри (ІКЦ) у районах. Маломобільних абітурієнтів, відвідує вдома фахівець ЦСІ, який дає необхідні пояснення і підтверджує намір інституту до співпраці з абітурієнтом. В складних випадках для надання консультативної допомоги залучаються профільні фахівці ЦСІ. Для маломобільних абітурієнтів і студентів з особливими потребами в кожному районному центрі створено локальні ІКЦ, які забезпечено мультимедійним комп'ютерним навчальним класом, підключеним до мережі Інтернет і оснащеним комп'ютерами з синтезаторами мови, диктофонами; бібліотекою з комплектами конспектів лекцій на паперових носіях та аудіодисках, мультимедійними курсами і посібниками та кабінетом фізичної реабілітації. ЦСІ забезпечує координацію зв'язків маломобільних абітурієнтів і студентів з особливими потребами дистанційної форми навчання з фахівцями мультидисциплінарної команди та профільними кафедрами.

Для участі в профорієнтаційній роботі та підготовці до вступу абітурієнтів з особливими потребами у ВНЗ, ЦСІ сумісно з кафедрами

формували команду волонтерів із числа найбільш підготовлених студентів, в тому числі студентів з особливими потребами. З січня по лютий координатор зв'язків та студенти-волонтери на базах локальних ІКЦ допомагали абітурієнтам адаптуватися до нового середовища, ритму життя в інституті, консультували з питань профорієнтації, навчали комп'ютерним технологіям, техніці користування системою Інтернет, демонстрували відеозаписи приміщень інституту та епізоди участі студентів з особливими потребами в різних сферах життя колективу в процесі навчання. За результатами співбесіди абітурієнтів зараховували на підготовче відділення інституту і на базі ЦСІ чи локального ІКЦ силами викладачів кафедри загальноосвітніх дисциплін проводили їх підготовку за програмою середньої школи, тих предметів, знання яких необхідне для продовження навчання в інституті. Після успішного вступного тестування студентів зараховували в групи інклюзивного навчання.

Практика показує, що у молоді з особливими потребами, як правило, є певні труднощі в навчанні, до яких вони частково пристосовуються, а інші потребують надання тих чи інших додаткових соціальних чи реабілітаційних послуг, які практично не використовуються, якщо абітурієнт не повідомляє про свою інвалідність. Це призводить до фактичного виключення студента з навчального процесу і безнадійного відставання в навчанні. Для попередження подібних наслідків після проведеної профорієнтаційної роботи і підготовки абітурієнтів до вступу у ВНЗ педагогічні працівники ЗОШ інформують фахівців ЦСІ про індивідуальні труднощі в навчанні абітурієнтів з особливими потребами, особливості поведінки, взаємовідносини з однокласниками, захоплення, здібності та успіхи в тих чи інших сферах діяльності. На основі отриманої інформації фахівці мультидисциплінарної команди визначають індивідуальні потреби студентів у застосуванні допоміжних засобів навчання, оздоровчих та реабілітаційних заходів. Відповідні рекомендації відображаються в індивідуальних планах супроводу навчання студентів з особливими потребами.

Таким чином, проведена нами робота щодо розробки педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти, дає підстави для наступних узагальнень.

Програмно-змістове обґрунтування педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти є необхідним, оскільки забезпечує наближення визначених концептуальних положень до рівня безпосередньої розробки відповідних форм, методів і засобів досягнення мети дослідження шляхом деталізації змісту та програмного забезпечення соціально-педагогічної роботи.

Для вирішення питань включення молоді з особливими потребами в соціум ВНЗ та корекції психологічного стану студентів, які мають у цьому потребу, викладачі, психолог і соціальний педагог співпрацюють у напрямі створення позитивного психологічного мікроклімату, адекватного соціального мікросередовища в інклюзивній академічній групі та кваліфікованого психологічного супроводу навчання з використанням індивідуальних і групових психокорекційних заходів.

У цілому відзначимо, що створення концептуальних основ розробки технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ забезпечує ґрунтовну розробку ефективних методів і форм діяльності суб'єктів інклюзивної освіти, засобів досягнення результату відповідно до визначених теоретичних положень та стратегій соціально-педагогічної діяльності.

Згідно з концепцією нашого дослідження обґрунтування програмно-змістового забезпечення та методично-процесуальної частини досліджуваних технологій відбувалося за двома змістовими напрямками: перший був спрямований на розвиток внутрішнього інклюзивного освітнього середовища ВНЗ та налагодження взаємодії студентів з особливими потребами з родинами, громадськими організаціями, органами соціальної інфраструктури



та місцевого самоврядування тощо; другий – забезпечував формування соціально-психологічної готовності студентів з особливими потребами до активного і продуктивного функціонування в інклюзивному освітньому просторі, їх постійну підтримку та супровід в освітньому процесі.

Конкретні форми, методи і засоби роботи упорядковані за змістовими напрямами діяльності в „Комплексній програмі розробки педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі”.

Перший напрям технологізації соціально-педагогічної діяльності з молоддю з особливими потребами у ВНЗ – поєднав форми, методи, засоби пов’язані з організацією соціальної взаємодії студентів з особливими потребами та їхніх колег з нормальним розвитком, викладачів, допоміжного персоналу в процесі соціальної адаптації до освітнього процесу, включення в мікросередовище академічної групи тощо. Це, зокрема: упровадження елементів самоврядування студентів; наповнення вузівського життя ідеями щодо розбудови інклюзивного суспільства; створення системи допомоги в адаптації молоді з особливими потребами при вступі до ВНЗ, та при випуску з навчального закладу; чітка робота психологічної служби з попередження конфліктів, які можуть виникнути в студентському колективі; створення клубів за інтересами, у тому числі і спортивних, у яких можуть брати участь студенти з інвалідністю; організація системи внутрішньовузівської соціально-педагогічної самопомоги; розширення та поглиблення соціального досвіду через участь студентів з особливими потребами у походах по історичних та культурних місцях регіону, організації та самоорганізації змістовного дозвілля. Особливо велике значення у створенні інклюзивного освітнього простору ВНЗ відіграє посилення взаємодії студентів через залучення до спільних виховних заходів, впровадження волонтерських ініціатив, включення до системи тьюторської, благодійницької діяльності, що супроводжує процес розвитку суб’єктності

студента через його залучення до різних видів допомоги людям, які її потребують.

Встановлено, що велику роль у розвитку суб'єктності осіб з інвалідністю відіграє свідоме дотримання у ВНЗ їхніх прав, формування у молоді знань про законодавче забезпечення прав дітей і молоді з особливими потребами; правові норми забезпечення вищої освіти молоді з особливими потребами; вітчизняні нормативно-правові акти щодо впровадження інклюзивного навчання; пільги і соціальні виплати молоді з особливими потребами в період навчання; правову захищеність. У зв'язку з цим, необхідними є активні заходи, спрямовані на підвищення правової грамотності та громадсько-політичної активності студентів з інвалідністю, зокрема – залучення їх до участі у роботі телефонів „гарячих ліній”, виборчих кампаніях тощо.

Другий напрям технологізації соціально-педагогічної діяльності з молоддю з особливими потребами у ВНЗ – охоплює форми, методи, засоби соціально-педагогічного супроводу, підтримки, корекції відхилень психологічних характеристик студентів з особливими потребами. Серед персоніфікованих способів соціально-педагогічної діяльності з молоддю з особливими потребами відзначимо індивідуальні консультації з діагностики проблем особистості, консультації, індивідуальні бесіди, інформування, форми адресної соціальної підтримки (матеріальна, моральна, оздоровча, реабілітаційна). Групові способи організації роботи – консультації, тренінги, групи взаємодопомоги, гуртки – спрямовуються на розв'язання загальних проблем (залучення до соціально корисної діяльності, здобуття якісної освіти, створення виховного середовища в академічній групі, залучення студентів до молодіжних клубів, наукової роботи тощо). Необхідними є й засоби попередження та позбавлення від шкідливих звичок („дні здоров'я”, „тверезі свята”, профілактичні акції, туристичні та спортивні змагання тощо).

### **3.3. Технології формування інклюзивної компетентності викладачів як суб'єктів соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами**

Суб'єктами соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами у нашому дослідженні виступають як викладачі, що працюють з цією категорією студентів, так і куратори академічних груп, представники ректорату та деканатів, соціальні служби та громадські організації ВНЗ.

Отже, необхідно формувати інклюзивну компетентність всього науково-викладацького колективу з урахуванням специфіки професійної діяльності кожного з його членів. Для організації та координації процесу формування їхньої інклюзивної компетентності ми створили ЦСІ як структурний підрозділ ВНЗ. Його діяльність докладно розкрито нами у попередніх параграфах. Особливо наголошуємо на тому, що одним з найбільш важливих його завдань є підготовка науково-педагогічних та інших працівників ВНЗ до роботи зі студентами з особливими потребами різних нозологій.

Об'єктами формування інклюзивної компетентності виступають науково-педагогічні працівники та співробітники ВНЗ, які відрізняються як за рівнем професійної кваліфікації та досвідом роботи, так і за характером та змістом професійних обов'язків, що за своєю формою повине стати підвищенням професійної кваліфікації, своєрідним елементом послідовної педагогічної освіти зі всіма характерними для неї особливостями курсової підготовки, міжкурсової самостійної роботи, консультацій, самоосвіти.

Водночас враховуючи специфіку змісту навчання, яка обумовлена необхідністю формування інклюзивної компетентності у всіх суб'єктів інклюзивної світи в різному обсязі, з акцентом на різні її структурні компоненти, організація педагогічної підготовки викладачів у ЦСІ ґрунтувалася на основі розробленої нами технології науково-методичного супроводу.

Наше розуміння *науково-методичного супроводу* як відносно нової педагогічної категорії [330, с. 26] полягає в тому, що його ми розглядаємо як професійну педагогічну взаємодію суб'єктів інклюзивної освітньої діяльності, *необхідними умовами* якої є добровільність та партнерство; *визначальними ознаками* – особистісний і професійний розвиток всіх учасників навчально-виховного процесу; а *результатом* – якісно новий рівень сформованості інклюзивної компетентності.

Науково-методичний супровід як технологія формування інклюзивної компетентності дає можливість організаторам навчання опанувати позицію суб'єкта інклюзивної освіти, обрати певний варіант супроводу за спрямованістю, змістом, формами, методами або терміном проведення [330].

Технологію науково-методичного супроводу в дослідженні ми розглядаємо в широкому соціальному, професійному та педагогічному контекстах. Вона дозволяє долучити до експериментальної діяльності широке коло спеціалістів, забезпечити формальну безперервність процесу формування інклюзивної компетентності викладачів та співробітників ВНЗ.

Погоджуючись з Т. Сорочан, нами було визначено *основи використання технології науково-методичного супроводу в практиці роботи ЦСІ*:

- *демократичність* – можливість урахування різних підходів, точок зору, колегіальність у прийнятті певного рішення;

- *ситуація вибору* – створення декількох варіантів програм, моделей діяльності, методик, які будуть забезпечувати передумови для свідомого вибору;

- *самореалізація* – розкриття особистісного потенціалу кожного учасника інклюзивного педагогічного процесу;

- *співтворчість* – спільна діяльність суб'єктів, які прагнуть досягти нових кількісних і якісних результатів;

- синергетичність – нелінійність, нестабільність як процесуальні характеристики та самоорганізація системи науково-методичного супроводу [330, с. 27].

Технологія науково-методичного супроводу обґрунтовує наші теоретичні уявлення про побудову та реалізацію загального технологічного підходу до формування інклюзивної компетентності викладачів вищої школи. Обґрунтування змісту конкретних педагогічних технологій вимагає від нас уточнення поняття „педагогічні технології”, його сутнісних характеристик, цілей та наукових підходів.

У науково-педагогічній літературі використовуються терміни „педагогічні технології”, „технології навчання”, „інноваційні технології”, „психотехнології” та ряд інших. Вихідним, на думку більшості вчених, є поняття „педагогічна технологія”. Його загальноприйнятого визначення у вітчизняній та закордонній педагогіці поки не сформульовано. Це, на нашу думку, викликано як відмінностями у наукових підходах, так і масштабами та різноманітністю педагогічної діяльності: від проектування та проведення конкретного навчального заняття та вирішення конкретної виховної ситуації, до кардинального технологічного обґрунтування професійної освіти нового розвиваючого типу.

Разом з тим, критичний аналіз існуючих формулювань дозволяє виділити ряд типових підходів, на які в основному спираються сучасні дослідники.

За першим визначенням педагогічна технологія – це упорядкована система дій, здійснення яких призводить до гарантованого досягнення педагогічних цілей [182, с. 65]. Близьким за значенням, але більш точним є визначення поняття С. Сисоевої, яка розуміє педагогічну технологію як „процес створення адекватної до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка внаслідок упорядкованих професійних дій педагога

при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога [320, с. 261]. Ряд українських авторів стверджують, що педагогічна технологія, з одного боку, виступає як науково обґрунтована практика навчання або системний метод організації навчально-виховного процесу; з іншого – вона є галуззю педагогіки, в якій об'єктом дослідження стає процес навчання, засвоєння знань, а метою – розкриття зв'язків і закономірностей, що діють у цьому процесі та забезпечують його раціональну побудову й досягнення запланованого результату [95, с. 17].

Для правильного розуміння сутнісних характеристик, досить важливим є розгляд педагогічної технології з точки зору її структури. Г. Селевко виділяє наступні її *структурні компоненти*:

- концептуальну основу – змістовну частину навчання (мета, зміст навчального матеріалу);
- процесуальну частину – технологічний процес: організацію навчального процесу, методи та форми навчальної діяльності студентів та викладача;
- діяльність викладача з керування процесом засвоєння матеріалу;
- моніторинг навчальних досягнень [308, с. 24].

Незважаючи на відмінності у підходах до педагогічних технологій, кожен з них може служити достатньою основою для визначення та формулювання авторського поняття.

Узагальнюючи все вищесказане, ми так трактуємо сутність *педагогічної технології формування інклюзивної компетентності викладачів ВНЗ*: це впорядкована сукупність дій, операцій та процедур, які створюють інтеграційну єдність форм і методів навчання соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами, що інструментально забезпечує досягнення прогнозованого результату в професійно-педагогічній

*взаємодії зі студентами, та побудованих як науково-методичний супровід професійно-особистісного росту всіх суб'єктів інклюзивної освіти.*

Зважаючи на вищезазначене формулювання педагогічної технології та визначені раніше (параграф 2.3.) сутнісні характеристики та структуру інклюзивної компетентності викладачів, ми виділяємо *ряд умов реалізації педагогічних технологій нашого дослідження:*

- цільова установка на розвиток професійно-особистісного потенціалу суб'єктів інклюзивної освіти;

- мотиваційне забезпечення суб'єктів інклюзивної освіти, яке засноване на розумінні та реалізації особистісних функцій у цьому процесі;

- формування метапрофесійних утворень: узагальнених знань, умінь, навичок, дій, компетенцій інклюзивної освіти;

- представлення навчального матеріалу у вигляді системи пізнавальних та практичних завдань, ситуацій, задач, проектів, тестів, вправ та ін.;

- побудова навчання суб'єктів інклюзивної освіти на основі педагогічної фасилітації як основи науково-методичного супроводу цього процесу;

- інтеграційна єдність форм і методів навчання, яка дозволяє враховувати зміст та специфіку роботи різних категорій педагогічних працівників зі студентами з особливими потребами;

- змістовно педагогічні технології повинні бути орієнтовані на особливості соціально-педагогічної діяльності зі студентами з особливими потребами, основне з яких полягає у тому, що ця діяльність представляє собою переважно не щось інше, як соціально-педагогічну підтримку студентів з особливими потребами.

Продовжуючи подальшу наукову розробку педагогічних технологій формування інклюзивної компетентності викладачів ВНЗ, ми звертаємося до сучасних методологічних підходів, на яких вони мають базуватися.

Безумовно, першим таким підходом, на який ми спираємося, є *компетентнісний підхід*, оскільки саме він нап'язаний із завданнями

формування інклюзивної компетентності викладачів ВНЗ. Детально його проаналізовано у попередньому параграфі (параграф 2.3) дисертації. Водночас, враховуючи багатомірність наукових уявлень про компетентнісний підхід і специфіку його використання, в залежності від поставлених дослідницьких завдань, вважаємо за потрібне визначити ті його складові, які максимально є наближеними до професійної освіти.

У цьому випадку ми звертаємося до концепції американських спеціалістів у галузі професійної освіти, де *компетентність визначається як поєднання шести її складових* [42, с. 33].

У нашій інтерпретації формування інклюзивної компетентності ці складові трактуються таким чином:

1. *Концептуальна (наукова) складова* педагогічних технологій, яка містить у собі визначення базових понять, класифікацію технологій, педагогічних вимог, умов реалізації та ін.

2. *Інструментальна складова* – володіння базовими вміннями професійної діяльності в галузі інклюзивної освіти, які є необхідними для кваліфікованого виконання службових обов'язків.

3. *Інтегративна складова* – здатність та вміння поєднувати отримані теоретичні знання та практику під час вирішення професійних проблем інклюзивного навчання.

4. *Контекстуальна складова* – розуміння особливостей інклюзивного освітнього середовища, в якому здійснюється професійна діяльність.

5. *Адаптивна складова* – вміння передбачати ускладнення, зміни, можливі протиріччя та бути до них готовими.

6. *Комунікативна складова* – здатність до формування індивідуального стилю діяльності та навчання зі студентами з особливими потребами на основі ідей гуманістичної педагогіки.

Крім цього, інклюзивна компетентність формується, на нашу думку, тільки у взаємозв'язку з *соціальними установками* викладача. До них відносимо:



- *професійну ідентичність* як прийняття професійних норм та відповідальності через процес професійної соціалізації;

- *професійну етику* як засвоєння етичних норм професії;

- *конкурентоздатність* як здатність до ефективної професійної діяльності в структурі ринкових відносин;

- *прагнення до наукового вдосконалення* як необхідність одержання нових знань через дослідження;

- *мотивацію до професійної освіти* як потребу до професійного вдосконалення для того, щоб відповідати вимогам сучасності [42, с. 34].

На вищевикладені положення компетентнісного підходу ми і будемо спиратися під час розробки педагогічних технологій формування інклюзивної компетентності.

Другий методологічний підхід, який ми використовуємо у нашому дослідженні, – це *системний підхід*. По-перше, він загальноприйнято вважається одним з провідних напрямів наукового пізнання, по-друге, він орієнтує нас на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язку та зведення їх в єдину теоретичну картину. Професійна компетентність, як така, та її складова – інклюзивна компетентність – представляють собою достатньо визначену цілісність, мають свою структуру, яка складається з упорядкованої множини взаємопов'язаних компонентів – цілемотиваційного, теоретико-методологічного, змістовного, технологічного, рефлексивно-аналітичного та результативно-оцінювального. У зв'язку з цим вони повинні розглядатися як моделі цілісних педагогічних систем. Таке їхнє бачення дозволяє оптимально сконструювати адекватні педагогічні технології формування інклюзивної компетентності.

Наступний науковий підхід, який відіграє визначальну роль в обґрунтуванні та реалізації наших технологій, – це *діяльнісний підхід*. Особливість його використання у нашому дослідженні в тому, що об'єктом навчання є викладачі вищої школи, які одночасно виступають як суб'єкти

соціально-педагогічної діяльності зі студентами, тому засобом їхнього навчання та розвитку особистості стає активна творча професійно спрямована діяльність, у якій викладач не стільки засвоює готові знання, уміння й навички, скільки оволодіває способами цього засвоєння, мислення та діяльності, розвиває власний творчий потенціал, формує професійні якості, відносини зі студентами з особливими потребами. Цей підхід передбачає різноманітність форм та методів навчальної діяльності, дозволяє тим, хто навчається, осмислити себе особистістю, яка саморозвивається, виявити і розкрити власні можливості у взаємодії зі студентами з особливими потребами. Саме діяльнісний підхід у нашому дослідженні лежить в основі організації процесу формування інклюзивної компетентності викладачів як науково-методичного супроводу їхньої навчально-професійної діяльності.

З діяльнісним підходом тісно пов'язаний *особистісний підхід*. У вітчизняній педагогіці вже чітко визначилися його сутнісні ознаки: суб'єкт-суб'єктна гуманна співпраця всіх учасників навчально-виховного процесу; діагностично-стимуляційний спосіб організації навчального пізнання; діяльнісно-комунікативна активність об'єктів навчання, їхній розвиток і саморозвиток; врахування у змісті та методах діапазону особистісних потреб і можливостей людини у здобутті якісної освіти. Шляхи осмислення специфіки пізнання та засвоєння знань у контексті особистісного підходу визначив В. Серіков:

- предметом, який відображає ці знання, є унікальні духовні феномени, світ культури і свідомості суб'єктів культуротворчої діяльності;

- ідеал наукового пізнання відображає змістовно-значеннєву множинність оточуючої реальності, діалогічність науки, толерантність і гіпотетичність наукової свідомості, обов'язковість рефлексії;

- відсутність єдиної для всіх логіки засвоєння, необхідність у пошуку внутрішніх особистісних смислів, що забезпечує цілісне усвідомлення предмета;

- постійне співвіднесення досліджуваного об'єкта із самим собою; рефлексія власного життєвого статусу, уявне програвання ситуацій і ролей [316, с. 184 – 186].

Особливе значення для нашого дослідження має *гуманістично-культурологічний підхід*. Його найважливішими показниками виступають: ставлення до студента як до суб'єкта життя, здатного до культурологічного саморозвитку та самозмін; ставлення до педагога як до посередника між культурою та студентами, здатного ввести їх у світ культури та надавати підтримку в індивідуальному самовизначенні у світі культурних цінностей; ставлення до освіти як до культурного процесу, рушійними силами якого є особистісні смисли, діалог, співпраця [29].

Гуманістичний контекст цього підходу для нашого дослідження означає:

- інтеграцію у процесі навчання знань про світ та місце людини в ньому;

- духовно-особистісну спрямованість кожної дисципліни, за якою основною метою діяльності викладача є розвиток у студентів емоційно-моральної сфери;

- орієнтацію навчання на розкриття гуманітарних аспектів – механізмів пізнання, поведінки, гідної вчених у відстоюванні істини, вирішенні глобальних проблем тощо;

- спрямованість навчання на розкриття соціальної, практичної, особистісної значущості змісту освіти.

Подальше теоретичне обґрунтування педагогічних технологій формування інклюзивної компетентності передбачає звернення до спеціальних дидактичних принципів організації навчання. Беручи за основу дослідження Н. Волкової та О. Тарнопольського, використовуємо, інтерпретуємо, розвиваємо наступні спеціальні *принципи організації навчання відповідно до формування інклюзивної компетентності викладачів*:

1. *Принцип комунікативної взаємодії.* Він передбачає презентацію і спільне обговорення учасниками навчання створених ними продуктів. Інтерактивність у процесі комунікативної взаємодії надає можливість суб'єктам і об'єктам навчання активно взаємодіяти, спілкуватися, вільно висловлюючи власні думки та визначаючи чужі. З метою залучення емоційної реакції викладачів після завершення певного етапу навчання доцільно надати їм можливість висловити враження від роботи, колективно обговорити та оцінити завдання, над якими вони працювали.

2. *Принцип індивідуальної підтримки навчальної діяльності суб'єктів інклюзивного навчання.* Він передбачає створення умов для індивідуальної траєкторії вивчення навчального матеріалу, регулювання темпу його засвоювання, глибокої адаптації в інтелектуальних системах підтримки навчання, що відповідає змісту професійної діяльності того, хто навчається. Особливість такої індивідуальної підтримки обумовлена відмінностями професійних рівнів, досвідом, стажем, здатністю кожного викладача входити в інклюзивне середовище. Індивідуальна траєкторія будується з врахуванням тих проблем, які можуть виникнути у суб'єкта інклюзивної освіти в процесі виконання ним професійних обов'язків.

3. *Принцип внутрішньої свободи особистості.* Цей принцип реалізується через надання викладачам можливості відчувати потребу в самореалізації у новому для них напрямі професійної діяльності, яким є інклюзивна освіта. У нашому дослідженні принцип також здійснюється за допомогою диференційованих творчих завдань, педагогічних проєктів, складність яких викладач може обрати сам згідно зі своїми здібностями та інтересами з подальшою самостійною постановкою творчих завдань, діяльністю за власною ініціативою [50, с. 27 – 28].

Таким чином, існуюча в Україні система послідовної педагогічної освіти не забезпечує науково-методичного навчання спеціалістів, які працюють у вищій школі зі студентами з особливими потребами, відповідно до нормативних актів МОН України [111; 134; 129; 114; 438] у провідних

університетах було створено комплексний структурний підрозділ, який забезпечує підтримку студентів з особливими потребами в процесі навчання. Це Регіональний центр освіти інвалідів у Національній металургійній академії України (м. Дніпропетровськ), Науково-методичний центр спеціальної освіти і соціальної реабілітації дітей з інвалідністю в Національному педагогічному університеті імені Драгоманова (м. Київ) та ряд інших.

У Хмельницькому інституті соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”, де проводилася наша дослідницька робота, таким структурним підрозділом, як ми вже зауважували, став ЦСІ, який, як і всі інші центри, акумулював усі основні напрями діяльності зі студентами з особливими потребами:

- наукові теоретичні та практичні дослідження в галузі спеціальних освітніх, соціальних і реабілітаційних технологій, дидактики інтеграційної освіти, безперервної професійної та соціальної реабілітації осіб з проблемами здоров'я, особливими потребами;

- розробка та впровадження новітніх освітніх технологій, зокрема технологій дистанційного навчання, методик застосування сучасних технологічних засобів навчання та реабілітації людей з проблемами здоров'я;

- координація сучасної діяльності та обміну інформацією між підрозділами ВНЗ в сфері професійної та соціальної реабілітації дітей і дорослих з особливими потребами;

- сприяння адаптації і створення умов для соціально-медичного та психолого-педагогічного супроводу студентів з особливими потребами у ВНЗ;

- науково-методичний та кадровий супровід освіти, професійної та соціальної реабілітації осіб з особливими потребами, перекваліфікація та підвищення кваліфікації спеціалістів цієї сфери в межах ВНЗ та інших закладів;

- видання науково-методичної літератури та сприяння видавницькій діяльності ВНЗ в галузі корекційної і соціальної педагогіки;

- організація співробітництва та наукових зв'язків з освітніми закладами, державними та недержавними закладами, владними структурами і громадськими організаціями для вирішення проблем освіти та соціальної реабілітації людей з проблемами здоров'я, сприяння у реалізації спільних з університетом проектів і програм [23, с. 94 – 95].

Суб'єктами навчальної діяльності педагогічних співробітників та викладачів ВНЗ виступали: провідні науковці ВНЗ, які досліджують проблеми інклюзивної освіти, спеціально підготовлені фахівці ЦСІ, спеціалісти державних та громадських організацій, що займаються проблемами реабілітації осіб з особливими потребами, залучені спеціалісти закордонних центрів та вітчизняних вищих навчальних закладів.

*Технології формування інклюзивної компетентності викладачів були нами класифіковані на дві групи. Перша група технологій відображала сукупність операцій і процедур, які характеризують особливості організації та проведення лекцій і семінарських занять з викладачами. Друга група педагогічних технологій містила в собі сучасні інтерактивні технології навчання, які максимально забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на основі співпраці та співтворчості. Саме ці технології склали практичне підґрунтя навчанню та підвищенню кваліфікації викладачів та співробітників ВНЗ. До них ми відносимо методи навчального діалогу: дискусії, диспути, „мозковий штурм”; рольові та ділові ігри як оптимальні способи моделювання професійної діяльності зі студентами; метод навчальних проектів і кейс-метод. Кожен з них має свою специфіку, що відображує як зміст соціально-педагогічної роботи зі студентами, яку здійснюють викладачі, так і високий рівень загальнопедагогічної підготовки тих, хто навчається.*

Перейдемо до характеристики запропонованих нами педагогічних технологій. Цілком закономірно основною формою організації навчального

процесу в вищій школі вважається лекція. Це традиційна академічна форма навчання, де увага студентів зосереджена на розумінні навчального матеріалу та його конспектуванні.

У нашому дослідженні ми поставили завдання змінити технологію проведення лекції відповідно до змісту інклюзивної компетентності, яку ми повинні сформулювати. Враховуючи те, що слухачами є викладачі ВНЗ та його співробітники, тобто висококваліфіковані спеціалісти, лекція повинна мати розвивальний професійний характер. У нашому розумінні, і в контексті поставлених дослідницьких завдань, це означає наступне:

- особистісний та професійний розвиток тих, хто навчається, розглядається як головна мета, що змінює місце суб'єкта навчання. Це передбачає суб'єктивну активність того, хто навчається, коли він сам творить навчання та самого себе;

- лекція максимально орієнтується на індивідуальну траєкторію розвитку особистості того, хто навчається, звернена до його індивідуального досвіду, його потреби до саморозвитку;

- технологія проведення лекції орієнтується на співпрацю лектора й аудиторії, що створює підґрунтя для організації їхньої кооперативної діяльності;

- лекційні заняття повинні бути побудовані на основі випереджувального характеру, враховуючи специфіку професійної діяльності викладачів, які навчаються зі студентами з особливими потребами.

Ці положення, з одного боку, носять концептуальний характер, а з іншого – виступають методичним орієнтиром у технологічній побудові лекції. Нами було запропоновано наступний *комплекс технологічних прийомів побудови лекції*.

1. Забезпечення мотивації слухачів не завдяки традиційному викладенню актуальності теми лекції, а завдяки спільному зі слухачами визначенню протиріч між їхніми знаннями, уявленнями про сутність проблеми лекції відповідно до їхньої професійної діяльності та необхідності

якісного виконання професійних обов'язків, які пов'язані з взаємодією зі студентами з особливими потребами. Цим ми забезпечуємо особистісний характер засвоєння нового знання.

2. Створення проблемної ситуації через формулювання гіпотези дослідження та вирішення проблемної ситуації. Іншими словами викладення лекції будується як поетапний і логічний доказ визначених на початку припущень. Це дозволяє концентрувати увагу слухачів, формувати в них уміння знаходити шляхи вирішення навчальних та професійних проблем.

3. Визначення спільно зі слухачами сукупності основних питань лекції у вигляді дослідницьких завдань, які повинні бути вирішені в процесі лекційного заняття. Такий прийом дозволяє долучити слухачів до процесу творчого сприйняття тексту та формування в них креативного мислення.

4. Формулювання висновків за всіма розглянутими питаннями проводиться кожним слухачем самостійно, після чого висновки колективно узагальнюються й узгоджується спільна підсумкова позиція за вивченим навчальним матеріалом. Це дозволяє формувати у слухачів критичність та уміння відстоювати свої погляди й одночасно толерантність стосовно суджень своїх колег.

У цілому запропоновану нами сукупність методичних прийомів побудови лекції можна розглядати як технологічну модель лекції-дослідження, оскільки її логіка та змістовні компоненти, по суті, відповідають логіці побудови та вирішенню завдань педагогічного дослідження.

Класичною академічною формою організації навчального процесу в вищій школі є семінарське заняття. На сьогодні дидактика вищої школи збагатилася значною кількістю різновидів семінарських занять: семінари-колективи, семінари-дискусії, семінари-колективні творчі справи, семінари з обміну досвідом, семінари-рольові та ділові ігри, семінари-обговорення окремого випадку у співвідношенні з аналізом певних ситуацій з реального життя, семінари-„мозкові атаки”. Найтрадиційнішою формою виступають



семінари-доповіді, завдяки яким учасники вчаться логічно міркувати й узагальнювати вирішення проблемних питань [50, с. 45]. Нескладно помітити, що назви семінарів та їхні різновиди, як правило, обумовлені домінуючими в них методами та прийомами навчання. У цьому випадку метод навчання трансформується в форму організації навчання.

У нашому дослідженні семінар, як форма навчання, де формується інклюзивна компетентність викладача, розглядається не в залежності від досліджуваних методів навчання, а в залежності від специфіки професійної діяльності об'єктів навчання. Отже, семінарські заняття проводяться окремо для працівників ректорату та деканатів, для викладачів навчальних дисциплін, для кураторів академічних груп, соціальних педагогів та соціальних працівників різних служб ВНЗ.

Такий підхід ми вважаємо доцільним, оскільки він дозволяє науково обґрунтовано скласти тематику та підібрати відповідні технології навчання.

Крім цього, він дозволяє сконцентрувати увагу на вивченні інструментальних аспектів соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами в ході семінару, які мають стосуватися професійних обов'язків тієї або іншої категорії педагогічних працівників ВНЗ.

Ці два підходи, які назвали *професійно-моделюючим* та *інструментально-методичним*, ми поклали в основу організації та проведення семінарських занять.

Переходимо до розробки другої групи педагогічних технологій формування інклюзивної компетентності викладачів ВНЗ, яку ми відносимо до інтерактивних технологій. Як нами було зазначено на початку параграфа, основна їхня особливість полягає у забезпеченні активного характеру тих, хто навчає, і тих, хто навчається, на основі співпраці та співтворчості. Саме цю змістовну їхню характеристику, ми вважаємо, необхідно максимально використовувати та посилювати при розробці того чи іншого методу, операції, процедури, що лежать в основі педагогічних технологій.

До технологій інтерактивного навчання і дослідники, і практики відносять насамперед діалогічно-дискусійні: дискусія, диспут, „мозковий штурм”, аналіз конкретних ситуацій, лекція-діалог, проблемна лекція та ін. В основі кожної з них лежить *діалог*, оскільки саме на ньому базується будь-яке інтерактивне навчання, і саме він сприяє розвитку вербальних і комунікативних можливостей. Діалог також лежить в основі моделювання майбутньої професії в усіх формах такого моделювання.

Дослідниками визначено основні *функції навчального діалогу*:

- „передавання інформації, соціального досвіду, культурної спадщини людства адекватними засобами, у результаті чого й формується певний світогляд;

- регулювання відносин, виникнення взаєморозуміння як результату діалогічної комунікації;

- забезпечення саморегуляції та саморозвитку особистості на основі „діалогу із самим собою”;

- рівноправне, апріорі безумовне прийняття викладачем студента як цінності самої по собі й орієнтація на індивідуальну неповторність його, що зумовлює взаєморозкриття, взаємопроникнення, особистісне збагачення” [50, с. 67].

Особливістю застосування інтерактивних технологій у нашій дослідницькій роботі є те, що, з одного боку, ми активно використовували діалогові технології для формування інклюзивної компетентності викладачів, з іншого, навчали самих викладачів застосовувати ці технології під час взаємодії зі студентами з особливими потребами.

Спираючись на класифікацію навчальних діалогів, запропоновану С. Савченко [298, с. 229 – 234], визначимо наступні основні *типи навчального діалогу*:

1. *Діалог мотиваційний*. Якщо звичайно в навчальному процесі його використання є обмеженим початковим етапом навчання, то в нашому експерименті він застосовується систематично. Це було обумовлено тим, що

для педагогічних працівників ВНЗ налагодження взаємодії зі студентами з особливими потребами не є основним напрямом професійної діяльності та їхня освіта також має іншу спрямованість. У зв'язку з цим необхідно було забезпечити професійну зацікавленість на всіх етапах інклюзивного навчання та за всіма його компонентами.

2. *Діалог-інтрига* становить собою різновид особистісно-орієнтованої ситуації, спроектованої і реалізованої в процесі міжособистісного спілкування. Його сутність полягає в тому, що правильним вирішенням ситуації є найбільш нетрадиційне, нестандартне рішення. Інтрига посилюється за рахунок несприйняття запропонованих очевидних стандартних рішень та необхідності спільного креативного пошуку кращого, оригінального рішення.

3. *Діалог-бесіда*. У нашому експерименті він використовувався для створення відкритої, невимушеної атмосфери навчального спілкування, яка сприяє більш ефективному інформуванню тих, хто навчається. Основний методичний прийом полягав у постійному зверненні за порадою, пропозицією оцінити ті чи інші методи соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами.

4. *Діалог конфліктний*. У нашому дослідженні його застосування і, відповідно, технологія використання ґрунтувалися на реальних конфліктних ситуаціях, які інколи виникали у взаємостосунках зі студентами. Такі ситуації з практики професійної діяльності використовувалися нами під час проведення різноманітних занять з викладачами як навчальні педагогічні задачі, які необхідно було оптимально вирішити шляхом діалогового обговорення. Іншими словами, мова йде не про конфлікт взаємодії під час навчання викладачів, а про конфлікт, який виник раніше в реальному соціально-педагогічному спілкуванні зі студентами з особливими потребами.

5. *Діалог критичний*. Його ми використовуємо в тих випадках, коли в процесі навчання виникала необхідність зробити змістовний аналіз у вигляді конструктивної критики тих або інших дій як викладача, так і студента.

Іншими словами, будь-які не конструктивні, сумнівні, суперечливі дії можуть критично аналізуватися і в результаті колективно прийматися більш доцільний алгоритм соціально-педагогічних дій, операцій і процедур.

*6. Діалог нормативний.* Він застосовується у тих випадках, коли в процесі навчання виникла необхідність озвучування великого обсягу навчальної інформації. Як відомо, у таких випадках виникає небезпека того, що значна її частина, навіть при наявності позитивної мотивації, може бути незасвоєною. Для того, щоб цього уникнути, до монологічної форми викладення матеріалу впроваджувалися процедури діалогу у вигляді: а) запитань до аудиторії та обов'язкового отримання декількох варіантів відповідей; б) прохань до аудиторії дати оцінку правильності викладеного тезису з коротким спільним обговоренням і прийняти спільне рішення; в) пропозиції слухачам обрати правильний варіант відповіді на питання або поставлену проблему з коротким обґрунтуванням цього вибору.

Такі технологічні процедури істотно активізують пізнавальну діяльність, стимулюють інтерес й активність тих, хто навчається.

*7. Діалог-актуалізація.* Її мета в нашому науковому дослідженні полягала в тому, що за його допомогою вирішувалися завдання роз'яснення значущості та ролі тієї або іншої частини навчального матеріалу, розділу, теми або проблеми. Така необхідність виникала не часто, але все ж таки іноді виникала, оскільки не завжди викладачі, а особливо куратори груп, могли одразу оцінити і зрозуміти місце тих або інших компонентів соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами. У цьому випадку предметом навчального діалогу виступало: а) обговорення можливих негативних наслідків неприйняття тих чи інших рішень або нездійснення доцільних дій; б) оцінка ролі і місця у взаємодії зі студентами тих або інших форм соціально-педагогічної роботи; в) самостійне формулювання функцій педагога (викладача, куратора, соціального педагога) у виконанні професійних обов'язків у залежності від специфіки їхньої діяльності.

У цілому всі із запропонованих нами, розроблених, скоректованих і доповнених, як самостійно, так і у структурі інших, форми і методи навчання є істотною складовою педагогічних технологій формування інклюзивної компетентності викладачів ВНЗ. Це обумовлено тим, що на основі навчального діалогу побудовано практично всі інтерактивні технології навчання.

Найбільш успішною альтернативою традиційним технологіям навчання в сучасній педагогіці вважається така інтерактивна технологія, яка ґрунтується на ідеї співпраці у навчанні.

Сутність навчання у співпраці полягає у спільному оволодінні знаннями, уміннями, навичками на індивідуальному рівні на основі набуття досвіду кооперації зусиль із розв'язання навчальних завдань за допомогою обміну інформацією, постановки запитань, взаємостимулювання, усвідомлення відповідальності за результати навчання не лише в себе, а й у своїх колег [50, с. 83].

Розробляючи технології формування інклюзивної компетентності викладачів, нами було зроблено акцент на такому різновиді співпраці в навчанні, як *кооперативна навчальна діяльність в малих групах*. У нашому дослідженні перевага такої організації навчання у тому, що об'єкт нашої роботи не є однорідним за своїм складом. Як ми вже зазначали раніше, це ректорат і деканати, викладачі навчальних дисциплін і куратори академічних груп, соціальні педагоги і соціальні робітники ВНЗ. Отже, об'єктивно склалися категорії педагогічних працівників, які і виступають у нас малими навчальними групами, оскільки спільність у професійних завданнях, змісті соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами дозволяє нам більш ефективно, з урахуванням специфіки професійних обов'язків, організувати навчання.

Крім цього, під час організації роботи в малих групах ми використовували певні *принципи кооперативного навчання*:

- позивна взаємозалежність (кожний учасник навчання, який володіє навчальним матеріалом та професійними вміннями, прагне передати свої знання та вміння іншим);

- взаємодія підтримки (постійний безпосередній взаємообмін знаннями);

- індивідуальна відповідальність шляхом оцінювання кожного учасника іншими членами групи;

- вміння спільно працювати (встановлення довірливих взаємин, продуктивне спілкування, конструктивне розв'язання конфліктів);

- групова розробка результатів (обговорення ефективності виконання завдань) [175, с. 21 – 22].

Саме проведення занять у малих групах ґрунтувалося на дотриманні ряду необхідних *педагогічних умов*.

*По-перше*, завдання, які пропонуються для вивчення та вирішення, повинні бути максимально наближеними до характеру професійної діяльності, досвіду роботи групи.

*По-друге*, завдання повинні мати креативний характер, що припускає їхнє вирішення на різних рівнях майстерності та складності.

*По-третьє*, повинна бути забезпечена, по можливості, постійна ротація членів групи, що позбавляє стереотипності в роботі, штампів у взаємодії один з одним та розвиває здатність до швидкої адаптації до відносно нових умов і тону спілкування.

*По-четверте*, необхідно створювати та постійно підтримувати атмосферу колективного й індивідуального рефлексивного моніторингу успішності вирішення поставлених навчальних завдань.

*По-п'яте*, позиція викладача-організатора навчання повинна бути за своєю суттю позицією консультанта-фасилітатора, який підтримує, супроводжує процес формування нових знань та досвіду в тих, хто навчається.

Розвитком технології навчання в малих групах є мотиваційно-рольове моделювання професійної діяльності. На сьогоднішній день у науковій літературі накопичено великий обсяг теоретичної та методичної інформації, присвяченої вказаній групі інтерактивних технологій професійного навчання. Існують різноманітні класифікації ігор, підходи до їхньої підготовки та конструювання. Сам алгоритм проведення ділової гри має опис у кожного дослідника по-різному.

Для вирішення завдань нашого дослідження ми виділяємо *значну кількість теоретичних положень*, які відображають загальноприйняті наукові підходи до моделювання та здійснення навчальної ігрової діяльності й відображають її специфічні особливості:

- це поведінкова комунікація, тобто гра складається з певних дій, а не з готових відповідей, тому задумка і сюжет гри повинні допускати реальні дії та реальну взаємодію учасників навколо актуальної проблемної ситуації;

- проблемна ігрова ситуація моделює зміст, форми та методи соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами, особливості діалогічного спілкування зі студентами та процес його розкриття в ігровій діяльності;

- конструювання та проведення ігрових занять повинні підвищувати інтерес учасників до процесу роботи, посилювати їхню залученість у вирішення професійних завдань, формувати здатність наочно уявляти реальну ситуацію й визначати стратегію власних дій.

Згідно з цими особливостями пропонуємо наступний *алгоритм підготовки та проведення навчальних ігор*, який містить у собі такі послідовні етапи:

1-й етап – *підготовчий*. На цьому етапі керівник гри обирає реальну проблемну ситуацію, яка може виникнути в процесі професійного спілкування зі студентами. Важливо, щоб сама ситуація припускала проведення учасниками гри визначеної сукупності дій, вчинків, поведінкової та емоційної реакцій. Далі продумування ситуації повинно бути сценарним,

дія кожного учасника гри повинна бути розписаною у вигляді конкретних ігрових конструкцій. *Наприклад:* „Ви куратор академічної групи 1 курсу, в якій навчаються кілька студентів з особливими потребами. Вам стало відомо або Ви стали свідком конфліктної ситуації між таким і звичайним студентом через прояв зовнішньої фізичної переваги. Ця перевага проявилася у вигляді якогось зверхнього ставлення, визначеного підкреслюванням фізичних недоліків останнього. У відповідь прозвучала грубість, різка невербальна дія, яка була викликана образою. Ваше завдання, як куратора групи, визначити причини виникнення конфлікту і під час бесіди з обома студентами зробити спробу вирішити складну ситуацію. Усі свої дії Ви робите від першої особи повністю, і за формою, і за змістом, граючи роль куратора групи”.

Інструкція стосовно ролі студента з особливими потребами: „Ви – студент 1 курсу з обмеженими можливостями руху. Біля входу до аудиторії Ви стикнулися з товаришем з Вашої групи, з яким щойно встигли познайомитися. Вас випадково (або спеціально) відштовхнули від дверей. На зроблене Вами зауваження одногрупник відреагував грубо та некоректно, у відповідь Ви також не втрималися та грубо відповіли на його слова. Ваше завдання під час діалогу з куратором та одногрупником спробувати об’єктивно зрозуміти ситуацію та, у залежності від аргументів, пояснень учасників діалогу, запропонувати свій вихід з ситуації, що склалася. При цьому всі свої дії Ви здійснюєте від першої особи – студента з особливими потребами”.

Інструкція для третього учасника гри – для студента 1 курсу: „Ви – студент 1 курсу, який ще недостатнього знайомий зі своїми одногрупниками. Коли Ви запізнювалися на заняття, у дверях до аудиторії Ви випадково відштовхнули одного зі своїх товаришів по групі, не помітивши те, що він інвалід. На зауваження цього студента Ви відповіли зневажливо, оскільки не вважали цю подію якоюсь великою проблемою. У відповідь пролунала більш різка репліка, так почала виникати конфліктна ситуація. Ваше завдання у тристоронньому діалозі з куратором групи та студентом-одногогрупником



спробувати розібратися в ситуації, яка склалася й, відповідно до змісту діалогу, вжити необхідні, на Вашу думку, дії для оптимального вирішення конфліктної ситуації”.

У грі активно беруть участь три слухачі, інші члени малої групи виступають у ролі експертів-спостерігачів. Вони поділяються на три групи, кожна з яких повинна ретельно проаналізувати дії одного з трьох учасників гри.

Перед початком гри проводиться активне інструктування кожного з учасників гри, розподіляються ролі, даються відповіді на можливі запитання.

2 етап – це хід гри. На початку, як показало наше дослідження, необхідно приділити увагу створенню сприятливої ігрової атмосфери. Необхідність цієї процедури в алгоритмі гри обумовлена наступними обставинами: по-перше, не всі учасники з розумінням ставляться до ігрового моделювання як до найбільш продуктивної та продуктивної технології навчання. Наявність у малій групі одного-двох критично або іронічно налаштованих учасників може істотно вплинути на хід гри та знизити її ефективність; по-друге, відсутність навичок театральної педагогіки, вміння втілитися, зіграти роль від першої особи достатньо часто призводить до того, що гравець мимоволі виходить з ролі та починає діяти зі сторони, від третьої особи. Це порушує замисел та хід гри, доводиться організатору гри втручатися та повертати учасників до ігрової атмосфери.

У зв'язку із вищенаведеним, організатор гри обов'язково повинен налаштувати всіх учасників гри на діловий ряд, ще раз нагадати про необхідність дотримуватися головного ігрового правила – діяти від першої особи так, як діє людина в реальному житті.

Тільки після цього учасники приступають до гри, програючи ситуацію, намагаються знайти найбільш ефективні шляхи її вирішення, діючи при цьому, як ми вже відмічали раніше, тільки від першої особи.

Експерти у цей час спостерігають за діями виконавців ролей, акцентуючи увагу на наступних моментах:

- наскільки природно та переконливо виконуються ролі;
- наскільки професійними є дії, монологи, аргументи;
- як глибоко учасники гри розуміють, до якого результату вони повинні прагнути;

- які можливі помилки допускаються виконавцями ролей (зайва театралізація, невміння вести діалог, незрозуміння сутності своєї ролі та ін.).

Хід ігрових дій завершується прийняттям будь-якого рішення, яке приймається виконавцем групи куратора академічної групи.

3 етап – *аналіз гри*. Його роль не менш значна, ніж сама гра, та часто за часом він є довшим, ніж хід ігрових дій. Ця роль пояснюється тим, що під час аналізу дій кожного з виконавців гри, кожним з експертів озвучується велика кількість варіантів розвитку подій, підходів до вирішення ситуації, виявляються типові недоліки. Це дозволяло всім членам малої групи всебічно побачити ситуацію, оцінити її, сформуванати особистісну позицію за проблемою, яка вивчається. Ефективність такого навчання, як показує практика, є більш високою, ніж традиційні форми та методи.

Таким є у загальному вигляді алгоритм проведення рольової гри. Кількість та зміст тих або інших процедур може часто змінюватися в залежності від змісту ігрової ситуації та поставлених завдань навчання.

Продовжуючи розробку технологій інтерактивного навчання, ми звернулися до однієї з найбільш креативних технологій – **методу проектів**, який дозволяє найбільш повно, всебічно та багатоаспектно моделювати професійну діяльність викладачів, комплексно розвиваючи та удосконалюючи в цій діяльності практично всі знання, уміння та навички, що зазвичай задіяні у професійній діяльності. Проектна робота передбачає детальне дослідження та розробку професійної проблеми. Крім того, що така розробка має завершитися реальним практичним результатом, який оформлюється тим або іншим чином.

Розробляючи *проектну технологію*, ми виходимо з наступних педагогічних умов, які сформовані у педагогічній науці [257].

*Першою такою умовою* виступає наявність у проекті творчої проблеми або задачі для вирішення якої потрібне інтегроване знання та дослідний пошук, хоча така умова може стосуватися всіх технологій інтерактивного навчання. У такому випадку задумка будь-якого педагогічного проекту повинна передбачати проведення дослідницьких процедур, творчого багатостороннього пошуку, використання достатньо великого фонду наукових знань.

*Другою педагогічною умовою* є теоретична, практична та пізнавальна значущість результатів проекту, що очікуються. Це означає, що результат проекту повинен являти собою оформлене відповідним чином нове наукове знання та нові в практичному контексті методичні рекомендації.

*Третьою педагогічною умовою* виступає умова самостійної роботи авторів проектної роботи. Це означає, що, якщо учасники виконують проект у малих групах, в парах або цілою групою, вони самі організують свою діяльність на основі обговорень, спільного планування, досягнення консенсусу. Роль викладача, який організовує навчання, полягає у координації та консультуванні виконавців проекту, але не як організатора, або контролера.

Наступною – *четвертою* – умовою є чітка структурованість проекту. Автори проектної роботи повинні чітко виділяти кожний етап роботи та не менш чітко сформулювати, яких конкретних результатів має бути досягнуто наприкінці кожного з етапів. Не менш важливим є і чіткий розподіл роботи всередині малої групи; часу виконання дорученої роботи; спільне підбивання підсумків після виконання кожного з етапів.

Вважаємо за доцільне запропонувати наступний *алгоритм реалізації проектної технології проектного навчання*:

1. *Ознайомлення учасників проектної роботи із сутністю, специфікою, проблемою теми проекту.* Така процедура алгоритму є вкрай необхідною, оскільки теми проектів відрізняються за кількістю учасників, за змістом (пошуковий, ігровий, практико-орієнтований та ін.), а також за часом

виконання проекту. Так, наприклад, проект „Інклюзивний кіноклуб” за характером був практико-орієнтованим, передбачав роботу малої групи та був обмежений у часі до двох тижнів. Проект „Шляхи самореалізації студента з інвалідністю у ВНЗ” за своїм характером замислювався як індивідуально творча робота, термін виконання – до одного місяця. Проект „Дискусія: „Що я хотів би змінити у собі; уроки толерантності” за своїм характером мав творчу спрямованість, учасники – вся велика група, термін підготовки – до двох місяців. Проекти „Круглий стіл для випускників: „Майбутнє у наших руках”, „Конференція: „Я в професії”, „Акція: „Святкування дня інклюзивного волонтера” та ін. також мали всі ці характерні складові.

2. *Планування та організація роботи над проектом:* формулювання мети, завдань проекту, висування за необхідності гіпотези дослідження проекту, розробка методик дослідження, визначення етапів виконання проекту. Якщо проект виконується не індивідуально, розподіляються частини всієї роботи між усіма учасниками.

3. *Збір всієї наукової інформації, матеріалів, необхідних для виконання проекту.*

4. *Аналітична та пошукова робота з виконання завдань проекту.* У разі потреби – проведення відповідної експериментальної роботи.

5. *Літературне оформлення розділів (завдань) проекту у вигляді відповідного наукового тексту (стаття, науковий звіт, методична розробка, концепція, есе та ін.).*

6. *Підготовка короткої презентації виконаного проекту в формі, яка є адекватною до змісту проекту.*

7. *Публічний захист проекту, обговорення отриманих результатів, рекомендації до практичного впровадження.*

Таким у загальному вигляді є алгоритм проектної технології формування у викладачів інклюзивної компетентності.

Здійснене в цьому розділі теоретичне обґрунтування та змістовна розробка запропонованих технологій формування інклюзивної компетентності дозволяє нам зробити ряд висновків та наукових узагальнень.

1. Теоретичною основою конструювання педагогічних технологій формування інклюзивної компетентності викладачів та співробітників ВНЗ є ідеї науково-методичного супроводу цього процесу, який розглядаємо як професійну педагогічну взаємодію суб'єктів інклюзивної освітньої діяльності, необхідними умовами якої є добровільність та партнерство; визначальними ознаками – особистісний і професійний розвиток усіх учасників навчального-виховного процесу, а результатом – якісно новий рівень сформованості інклюзивної компетентності.

2. Технології формування інклюзивної компетентності – це впорядкована сукупність дій, операцій та процедур, які створюють інтеграційну єдність форм і методів навчання соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами, що інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату в професійно-педагогічній взаємодії зі студентами і які побудовані як науково-методичний супровід професійно-особистісного росту всіх суб'єктів інклюзивної освіти.

3. Відповідно до сутнісних характеристик і структури інклюзивної компетентності, було визначено такі педагогічні умови реалізації технологій, як: цільова установка на розвиток професійно-особистісного потенціалу суб'єктів інклюзивної освіти; мотиваційне забезпечення; формування метапрофесійних новоутворень; надання навчального матеріалу у вигляді системи пізнавальних практичних задач і ситуацій; педагогічна фасилітація; інтеграційна єдність форм і методів навчання.

4. Побудова, конструювання та реалізація педагогічних технологій згідно з інклюзивною освітою базується на таких спеціальних дидактичних принципах, як принцип комунікативної взаємодії, принцип індивідуальної підтримки суб'єктів інклюзивного навчання, принцип внутрішньої свободи особистості, кожен з яких змістовно трактується нами відповідно до

специфіки професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації викладачів і співробітників як суб'єктів інклюзивної освіти.

5. Розроблені технологічні прийоми проведення лекційних занять містили у собі: а) забезпечення мотивації завдяки виявленню протиріч між знаннями слухачів та поставленими новими проблемами професійної діяльності; б) створення проблемних ситуацій, формулювання гіпотези лекції як дослідження; в) визначення спільно зі слухачами сукупності основних питань лекції у вигляді дослідницьких завдань; г) самостійне формулювання висновків кожним зі слухачів та колективне їхнє обговорення.

6. Розробка технологій діалогічної взаємодії полягала у коректуванні та доповненні технологічних процедур з урахуванням особливостей інклюзивної підготовки викладачів та співробітників ВНЗ і стосувалася переважно таких типів навчального діалогу, як: мотиваційний діалог, діалог-інтрига, діалог-бесіда, конфліктний діалог, діалог критичний, діалог нормативний та діалог-актуалізація.

7. Для успішного використання технології кооперативного навчання нами було змістовно обґрунтовано такі принципи організації роботи у малих групах, як: позитивна взаємозалежність, взаємодія підтримки, індивідуальна відповідальність та групова обробка результатів.

8. Нами було розроблено алгоритм проведення рольових ігор на основі теоретичних положень та підходів до ігрового моделювання як поведінкової комунікації, ігрової ситуації – моделі реальної професійної діяльності, конструювання реальної взаємодії суб'єктів. Він містить у собі опис етапів проведення, інструкції для всіх учасників гри; опис операцій і процедур ходу гри від створення ігрової атмосфери до способів розігрування ситуацій та аналізу результатів.

9. Проведено розробку технології проектного навчання на основі педагогічних умов: наявність творчої проблеми, теоретична та практична значущість; самостійність роботи авторів проекту. Чітка структурованість проекту дозволила нам розробити алгоритм використання технології

проектного навчання. Він містив у собі: ознайомлення авторів проекту зі специфікою та проблемою теми; операції планування й організації роботи над проектом; збір наукової інформації та матеріалів, які є необхідними для його виконання; аналітична та пошукова робота над проектом; літературне оформлення результатів; підготовка короткої презентації готового проекту та його публічний захист.

Розроблені в процесі дослідницької роботи педагогічні технології було покладено в основу формування у викладачів та співробітників ВНЗ інклюзивної компетентності.

### Висновки до розділу 3

Теоретичне обґрунтування педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ дозволило нам зробити такі висновки.

Педагогічні технології соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами визначено як сукупність і послідовність засобів поступового вироблення особистістю здатності до соціальної взаємодії і рольового соціального функціонування в існуючій ситуації: внутрішній, що визначається фізичними можливостями організму та психосоціальними характеристиками студентів з різними вадами здоров'я, та зовнішній, що визначається специфічними умовами інклюзивного освітнього простору.

*Концептуальною основою* розробки педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами є дві провідні *концептуальні ідеї*: перша пов'язана із необхідністю орієнтування соціально-педагогічних технологій на розвиток інклюзивного освітнього простору ВНЗ як умови формування здатності молоді з особливими потребами до соціальної взаємодії із суб'єктами інклюзії, до адаптації та самореалізації в умовах ВНЗ; друга полягає у визнанні персоніфікованої соціально-педагогічної підтримки студента з особливими потребами пріоритетним напрямом соціально-педагогічної діяльності з цією категорією молоді в умовах інклюзивної освіти.

*Перша концептуальна ідея* розкрита через такі *положення*, пов'язані із характеристикою інклюзивного освітнього простору, як: місця перетинання різних соціальних зв'язків та відносин у галузі освіти; структурована система педагогічних факторів, що забезпечують взаємодію та освоєння студентом з інвалідністю організованого педагогічного середовища; продукт діяльності всіх учасників освітнього процесу; просторове втілення часових характеристик суспільного й індивідуального розвитку; місце, що має певні особливості залежно від „географії”; виокремлюється в соціальному просторі



як сукупність просторово доступних об'єктів, характеризується обсягом освітніх послуг, доступністю освітньої інформації, інноваційністю.

Зазначені положення пов'язані з розробкою й технологічним опрацюванням стратегій: „використання сильних сторін особистості”, „позбавлення від недоліків та запобігання соціальним загрозам”, командне співробітництво, контекстна освіта, використання регіональних можливостей та ресурсів, створення безбар'єрного середовища, програмно-цільова стратегія тощо.

Другу концептуальну *ідею* розкрили такі основні *положення*, пов'язані з розкриттям сутності персоніфікованої соціально-педагогічної підтримки, як: включення студентів з особливими потребами в соціум ВНЗ, життя академічної групи і колективу закладу через індивідуальне формування у молодій людини соціальних якостей, знань, умінь, відповідних навичок, засвоєння нею соціальних цінностей та зразків поведінки, що дає індивіду змогу стати дієздатним учасником соціальних відносин з колегами і педагогічними працівниками; адресна допомога, що реалізується у звичних для нього умовах життєдіяльності; персоніфікована увага та супровід у процесі особистісного зростання студента у закладі освіти.

Положення можуть втілюватися у практику через розробку і запровадження у ВНЗ таких видів соціально-педагогічної діяльності: соціально-середовищна реабілітація студентів з особливими потребами; соціально-педагогічний патронаж молоді з особливими потребами; тьюторство щодо осіб з особливими потребами в освітньому процесі ВНЗ.

Вважаємо, що запропоновані ідеї є необхідними і достатніми для розробки технологічного забезпечення системи впровадження інклюзії у ВНЗ і всебічного розвитку студентів з особливими потребами.

Так, технологічна розробка першої ідеї забезпечує *розвиток інклюзивного освітнього простору ВНЗ* як спосіб встановлення адекватних соціальних контактів, цілеспрямованої соціальної взаємодії молоді з особливими потребами зі здоровими колегами і викладачами для гармонізації

індивідуального і соціального розвитку особистості; включення до всіх ланок педагогічного процесу, обміну інформацією, досвідом діяльності і змістом навчального матеріалу; організацію роботи суб'єктів інклюзивного освітнього простору, аудиту фізичної доступності закладу; залучення на паритетних засадах до повсякденного інститутського життя, вільного перебування в студентському колективі; організацію посередницької діяльності між внутрішніми і зовнішніми чинниками інклюзивного освітнього простору ВНЗ в напрямі створення інклюзивного дизайну, надання реабілітаційних і оздоровчих послуг, компенсації функціональних порушень, корекції психологічного стану, формування ресурсного потенціалу до включення у важливі сфери суспільного життя і соціалізації молоді з особливими потребами.

Технологічне обґрунтування другої ідеї забезпечує можливість для вирішення психологічних проблем молоді з особливими потребами, зокрема, усунення психологічних відхилень, зумовлених недостатньою компенсацією фізичного дефекту, несприйняттям колективом закладу ідеї інклюзії, відсутністю безбар'єрних просторових умов, сприятливої атмосфери в академічній групі, демократичного стилю спілкування в колективі, що потребує застосування кваліфікованого контролю готовності студентів до саморегуляції поведінки, прагнення до самоактуалізації, розвитку продуктивних ціннісних орієнтацій, цілеспрямованості, зібраності, самоконтролю, упевненості у своїх особистих якостях, здатності мобілізувати знання і уміння на досягнення поставлених цілей.

Обґрунтування концептуальних основ розробки технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ забезпечує розробку ефективних методів і форм діяльності суб'єктів інклюзивної освіти, засобів досягнення результату відповідно до визначених теоретичних положень та стратегій соціально-педагогічної діяльності. Програмно-змістовне забезпечення та методично-процесуальна частина педагогічних технологій соціально-

педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами будуть розглянуті у наступних параграфах.

Програмно-змістове обґрунтування педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти є необхідним, оскільки забезпечує наближення визначених концептуальних положень до рівня безпосередньої розробки відповідних форм, методів і засобів досягнення мети дослідження шляхом деталізації змісту та програмного забезпечення соціально-педагогічної роботи.

Для вирішення питань включення молоді з особливими потребами в соціум ВНЗ та корекції психологічного стану студентів, які мають у цьому потребу, фахівці ЦСІ співпрацюють у напрямі створення позитивного психологічного мікроклімату, адекватного соціального мікросередовища в інклюзивній академічній групі та кваліфікованого психологічного супроводу навчання з використанням індивідуальних і групових психокорекційних заходів.

У цілому, відзначимо, що створення концептуальних основ розробки технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з обмеженими можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ забезпечує ґрунтовну розробку ефективних методів і форм діяльності суб'єктів інклюзивної освіти, засобів досягнення результату відповідно до визначених теоретичних положень та стратегій соціально-педагогічної діяльності.

Згідно з концепцією нашого дослідження обґрунтування програмно-змістового забезпечення та методично-процесуальної частини досліджуваних технологій відбувалося за двома змістовими напрямками: перший був спрямований на розвиток внутрішнього інклюзивного освітнього середовища ВНЗ та налагодження взаємодії студентів з особливими потребами з родинами, громадськими організаціями, органами соціальної інфраструктури та місцевого самоврядування тощо; другий – забезпечував формування соціально-психологічної готовності студентів з особливими потребами до

активного і продуктивного функціонування в інклюзивному освітньому просторі, їх постійну підтримку та супровід в освітньому процесі.

Конкретні форми, методи і засоби роботи упорядковані за змістовими напрямами діяльності в „Комплексній програмі соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі”.

Перший напрям технологізації соціально-педагогічної діяльності з молоддю з особливими потребами у ВНЗ – поєднав форми, методи, засоби пов’язані з організацією соціальної взаємодії студентів з особливими потребами, молоді з нормальним розвитком, викладачів, допоміжного персоналу в процесі соціальної адаптації до освітнього процесу, включення в мікросередовище академічної групи тощо. Це, зокрема: упровадження елементів самоврядування студентів; наповнення вузівського життя ідеями щодо розбудови інклюзивного суспільства; створення системи допомоги в адаптації молоді з особливими потребами при вступі до ВНЗ, та при випуску з навчального закладу; чітка робота психологічної служби з попередження конфліктів, які можуть виникнути в студентському колективі; створення клубів за інтересами, у тому числі і спортивних, у яких можуть брати участь студенти з інвалідністю; організація системи внутрішньовузівської соціально-педагогічної самопомоги; розширення та поглиблення соціального досвіду через участь студентів з особливими потребами у походах по історичних та культурних місцях регіону, організації та самоорганізації змістовного дозвілля. Особливо велике значення у створенні інклюзивного освітнього простору ВНЗ відіграє посилення взаємодії студентів через залучення до спільних виховних заходів, впровадження волонтерських ініціатив, включення до системи тьюторської, благодійницької діяльності, що супроводжує процес розвитку суб’єктності студента через його залучення до різних видів допомоги людям, які її потребують.

Встановлено, що велику роль у розвитку суб'єктності осіб з інвалідністю відіграє свідоме дотримання у ВНЗ їхніх прав, формування у молоді знань про законодавче забезпечення прав дітей і молоді з особливими потребами; правові норми забезпечення вищої освіти молоді з особливими потребами; вітчизняні нормативно-правові акти щодо впровадження інклюзивного навчання; пільги і соціальні виплати молоді з особливими потребами в період навчання; правову захищеність. У зв'язку з цим, необхідними є активні заходи, спрямовані на підвищення правової грамотності та громадсько-політичної активності студентів з інвалідністю, зокрема – залучення їх до участі у роботі телефонів „гарячих ліній”, виборчих кампаніях тощо.

Другий напрям технологізації соціально-педагогічної діяльності з молоддю з особливими потребами у ВНЗ – охоплює форми, методи, засоби соціально-педагогічного супроводу, підтримки, корекції відхилень психологічних характеристик студентів з особливими потребами. Серед персоніфікованих способів соціально-педагогічної діяльності з молоддю з особливими потребами відзначимо індивідуальні консультації з діагностики проблем особистості, консультації, індивідуальні бесіди, інформування, форми адресної соціальної підтримки (матеріальна, моральна, оздоровча, реабілітаційна). Групові способи організації роботи – консультації, тренінги, групи взаємодопомоги, гуртки – спрямовуються на розв'язання загальних проблем (залучення до соціально корисної діяльності, здобуття якісної освіти, створення виховного середовища в академічній групі, залучення студентів до молодіжних клубів, наукової роботи тощо). Необхідними є й засоби попередження та позбавлення від шкідливих звичок („дні здоров'я”, „тверезі свята”, профілактичні акції, туристичні та спортивні змагання тощо).

Теоретичною основою конструювання педагогічних технологій формування інклюзивної компетентності викладачів та співробітників ВНЗ є ідеї науково-методичного супроводу цього процесу, який розглядаємо як професійну педагогічну взаємодію суб'єктів інклюзивної освітньої діяльності, необхідними

умовами якої є добровільність та партнерство; визначальними ознаками – особистісний і професійний розвиток усіх учасників навчального-виховного процесу, а результатом – якісно новий рівень сформованості інклюзивної компетентності.

Технології формування інклюзивної компетентності – це впорядкована сукупність дій, операцій та процедур, які створюють інтеграційну єдність форм і методів навчання соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами, що інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату в професійно-педагогічній взаємодії зі студентами і які побудовані як науково-методичний супровід професійно-особистісного росту всіх суб'єктів інклюзивної освіти.

Відповідно до сутнісних характеристик і структури інклюзивної компетентності, було визначено такі педагогічні умови реалізації технологій, як: цільова установка на розвиток професійно-особистісного потенціалу суб'єктів інклюзивної освіти; мотиваційне забезпечення; формування метапрофесійних новоутворень; надання навчального матеріалу у вигляді системи пізнавальних практичних задач і ситуацій; педагогічна фасилітація; інтеграційна єдність форм і методів навчання.

Побудова, конструювання та реалізація педагогічних технологій згідно з інклюзивною освітою координується ЦСІ та базується на таких спеціальних дидактичних принципах, як принцип комунікативної взаємодії, принцип індивідуальної підтримки суб'єктів інклюзивного навчання, принцип внутрішньої свободи особистості, кожен з яких змістовно трактується нами відповідно до специфіки професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації викладачів і співробітників як суб'єктів інклюзивної освіти.

Розроблені в процесі дослідницької роботи педагогічні технології було покладено в основу формування у викладачів та співробітників ВНЗ інклюзивної компетентності.

## РОЗДІЛ 4.

### ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДДЮ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВНЗ

#### **4.1. Діагностика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору**

Науково-теоретичний аналіз досліджуваної проблеми соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами та розкриття її теоретико-методичних засад є необхідною та достатньою підставою для наших наукових пошуків, подальшим кроком яких стала розробка методики експериментального дослідження. Починаючи з 2007 р., воно було реалізовано нами за чотирма основними етапами: констатувальним, пошуковим, формувальним, узагальнювальним.

На *констатувальному етапі*, який проходив протягом 2007 – 2008 рр., визначено основний понятійний апарат дослідження, теоретично вивчено його проблему (аналіз та узагальнення наукової літератури, дисертаційних робіт, нормативно-правової документації, навчальних планів, робочих програм, роботи викладачів і студентів тощо), розроблено науково-методичні засади експерименту та його методологічний інструментарій. Результатом цього стало вивчення реального стану та пріоритетів розвитку соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами у ВНЗ України.

На *пошуковому етапі* (2009 – 2010 рр.) завдяки обґрунтованим концептуальним засадам дослідження розроблено педагогічну технологію соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору.

На *формувальному етапі* (2011 – 2014 рр.) відповідно до завдань дослідження здійснено впровадження розроблених педагогічних технологій в практику університетської освіти.

На *узагальнювальному етапі* (2015 р.) проаналізовано, систематизовано та узагальнено експериментальні статистичні дані, доведено ефективність розроблених нами педагогічних технологій, підготовлено загальні висновки, педагогічні рекомендації, монографію „Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору”, завершено оформлення рукопису дисертації.

Зрозуміло, що зазначені межі етапів орієнтовні, хоча кожен із них має відповідне змістове та організаційно-педагогічне наповнення. Експеримент проведено на базі ВНЗ: базова структура ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна” (м. Київ) та двох його територіально віддалених структурних підрозділи (ТВСП) – Хмельницький інститут соціальних технологій та Білоцерківський інститут економіки та управління, а також ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Згідно із завданнями дослідження виділено вибіркочу сукупність у кількості 673 особи, розподілену на кілька складників. Передусім це контрольна група (КГ) – 254 студенти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка та експериментальна група (ЕГ) – 273 студенти Університету „Україна” (базова структура м. Київ, Хмельницький інститут соціальних технологій та Білоцерківський інститут економіки та управління). Відповідно до критерію Пірсона  $\chi^2$  цей емпіричний розподіл студентів на контрольну й експериментальну групи є тотожним з теоретичним (рівномірним), тобто розбіжності між розподілами статистично недостовірні, тому що  $\chi_{емп}^2 < \chi_{кр}^2$  (див. табл. 4.1).



Таблиця 4.1

**Зіставлення розподілу кількості студентів контрольної та експериментальної груп з теоретичним (рівномірним)**

№	Емпірична частота	Теоретична частота	$f_{емп} - f_m$	$ f_{емп} - f_m  - 0,5$	$( f_{емп} - f_m  - 0,5)$	$( f_{емп} - f_m  - 0,5)^2 / f_m$
1	254	263,5	- 9,5	9	81	0,307
2	273	263,5	9,5	9	81	0,307
Суми	527	527				0,614

Для кількості ступенів свободи  $\nu=1$   $\chi_{кр}^2 = \begin{cases} 3,841, p \leq 0,05 \\ 6,635, p \leq 0,01 \end{cases}$ , де  $f_{емп}$  – емпірична частота,  $f_m$  – теоретична частота,  $\chi_{емп}^2$  – емпіричне значення критерію,  $\chi_{кр}^2$  – критичне значення критерію (табличне),  $p$  – рівень значущості.

Крім того, до вибіркової сукупності як експерти та помічники ввійшли 57 науково-педагогічних працівників (зокрема, куратори студентських академічних груп, заступники деканів з соціально-гуманітарної роботи), 53 здорові студенти, а також 36 батьків молоді з особливими потребами.

Організуючи вибірку сукупність, ми намагалися передати реальний стан соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами у ВНЗ, її основні проблеми та недоліки з позиції суб'єктів та об'єктів освітнього процесу, визначити рівень соціально-психологічної готовності молоді з особливими потребами до інклюзії, а також пріоритети інклюзивного розвитку ВНЗ.

Послідовність етапів педагогічного експерименту, достатня кількість його учасників (студентів, викладачів і батьків), вірогідність методів психолого-педагогічного дослідження стали найважливішими умовами для розробки та впровадження педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в практику діяльності ВНЗ. Результати роботи апробовано на всіх етапах дослідження, зокрема на міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях.

При вивченні специфіки ЕГ та КГ студентів з особливими потребами ми враховували їх певні характеристики (див. табл. 4.2).

Таблиця 4.2

### Характеристика студентів з особливими потребами

Стать, %		Випускники шкіл, %			
ж	ч	Обласний центр	Районний центр	Селище	Інтернат
59,4	40,6	8,5	19,8	67,9	3,8

Як бачимо, переважають особи жіночої статі (59,4 %). Це пов'язано з тим, що молодь з особливими потребами найчастіше обирає саме гуманітарні напрями навчання у ВНЗ. Серед випускників шкіл більше осіб із сільської місцевості (67,9 %), незначний відсоток складають випускники шкіл-інтернатів, що пов'язано з недостатнім рівнем підготовки учнів зазначених закладів до вступу у ВНЗ. Розподіл студентів з особливими потребами за частотою нозологій характеризується співвідношенням: захворювання опорно-рухового апарату (ОРА) – 26,4 %; захворювання нервової системи (ЗНС) – 23,6 %; слабочуючі (СЧ) – 24,5 %; слабозорі (СЗ) – 25,5 %.

Розпочнемо з обґрунтування та розробки *критеріальної бази дослідження*. Зауважимо, що поняття „критерій” походить від гр. *kritrion* – „здатність розрізнення, засіб судження, мірило” [364]. У педагогічному словнику [327] під критерієм розуміють якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, що дають можливість дійти висновків про його стан, рівень розвитку та функціонування.

Із поняттям „критерій” тісно пов'язане інше поняття – „показник”, тобто кількісна і якісна характеристика сформованості кожної властивості, ознаки досліджуваного об'єкта. Отже, під показником ми розуміємо рівень сформованості критеріїв. Для їхнього визначення дотримуємося вимог:

- критерій розкривають через низку показників, завдяки яким роблять висновки щодо рівня вираженості критерію;

- критерій повинен відбивати в часі та просторі динаміку якості, що вимірюється [74].

Загальновідомими є кілька підходів до розробки критеріальної бази оцінювання освітнього процесу у ВНЗ. Зазвичай за основу побудови сукупності критеріїв беруть мету дослідження та відповідно до неї формують критерії. На нашу думку, такий підхід раціональний, оскільки найбільше спрямований на досягнення кінцевої мети – упровадження педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ.

Спираючись на результати наукових досліджень [125; 126; 136; 309; 137; 213; 220; 259; 301; 436; 442], ми розробили критерії соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами: *мотиваційно-ціннісний, соціально-психологічної інклюзивної компетентності, спеціальної інклюзивної компетентності*.

Обґрунтуванням щодо вибору критеріїв став проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури та результатів дисертаційних робіт, власний досвід організації інклюзивної освіти у ВНЗ, а також вивчення думок науково-педагогічних працівників, батьків студентів з особливими потребами. Доведемо доцільність використання перелічених критеріїв.

*Мотиваційно-ціннісний критерій* є своєрідним вимірювачем реалізації всіх компонентів педагогічних технологій. Ми його розглядаємо як сукупність мотивів особистості студента з особливими потребами та найважливішу характеристику її здатності до інклюзивного навчання. Основне значення для такої діяльності мають інтерес до пізнання на підставі особистісних потреб, розуміння значущості впровадження інклюзивного навчання, знань його специфіки, самостійність у виборі навчальних завдань, наполегливість у подоланні труднощів у процесі роботи з ними, надання допомоги іншим студентам з особливими потребами, активність у самоствердженні, саморозвитку, наявність особистісного смислу в інклюзивній освіті, бажання брати активну участь у культурно-розважальних заходах і науковій роботі,

задоволеність власною навчальною діяльністю, прагнення досягти в ній вагомих результатів, успіхів, розуміння цінностей освіти.

Включення молоді з особливими потребами в соціальну, освітньо-культурну, правову та економічну сфери суспільного життя, які ми вважаємо найбільш значущими для студентської молоді, розглядається як одне із найважливіших ціннісних досягнень інклюзивного освітнього середовища.

При визначенні цінностей вищої інклюзивної освіти спираємося також на наступні твердження: цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень; кожна людина має право на спілкування; кожна людина може здобувати вищу освіту, незалежно від віку, національності, мови, походження, особливостей фізичного стану, за наявності відповідної підготовки і здатності до навчання у ВНЗ; вища інклюзивна освіта збільшує ступінь участі кожного в академічному і соціальному житті закладу і знижує рівень ізоляції; необхідним є вдосконалення освітніх структур, систем і методик для забезпечення потреб всієї молоді з особливими потребами; заклади вищої інклюзивної освіти повинні створити умови для забезпечення освітніх потреб кожного студента; соціальне партнерство є необхідною умовою впровадження інклюзії у ВНЗ; студенти з особливими потребами обирають такий напрям навчання, який має потенціал розбудови власної кар'єри.

Наступний критерій – *соціально-психологічної інклюзивної компетентності*. Загальновідомо, що сучасні вчені розрізняють поняття „готовність”, „компетентність”, „компетенція”. Підтримуючи думки А. Хуторського [383], зазначимо, що компетенція – сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), необхідних для якісної та продуктивної взаємодії з певним колом предметів або процесів. Компетентність – це знання в дії, вона може бути стандартизована, затребувана та реалізована на відповідному рівні. Орієнтиром в нашій роботі є Закон України „Про вищу освіту” [111], де зазначено, що компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і

практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

Ураховуючи наукові розробки, подані в попередньому розділі, визначимо інклюзивну компетентність студента як особисте інтегративне утворення, що формується в умовах інклюзивного навчання на основі досягнутого рівня розвитку життєвих навичок, які сприяють соціальному, духовному здоров'ю та складають індивідуальний ресурс до участі в інклюзивному розвитку ВНЗ.

Ми глибоко переконані, що інклюзивна компетентність студентів і викладачів безперечно відрізняється за рівнем вимог і кваліфікації надання соціальних послуг. У викладачів – це умова успішності професійної діяльності в інклюзивному закладі освіти, у студентів – можливість ефективної навчальної співпраці та активного впливу на процес інклюзії інших студентів з особливими потребами.

Зрозуміло, що якість освітнього процесу у ВНЗ інклюзивного спрямування значною мірою залежить саме від того, наскільки комфортно відчуває себе молодь з особливими потребами у стосунках з однолітками та викладачами. Окрім комфорту, ці стосунки мають забезпечувати можливості для розвитку особистості студента зазначеної категорії. При оцінюванні інклюзивної компетентності студентів ми насамперед визнаємо *критерій соціально-психологічної інклюзивної компетентності*, до якого відносимо складові: *психологічну* (емоційна стабільність, стабільність поведінки, вимогливість до себе і до власної поведінки), *комунікативну* (ініціатива в контактах, толерантність у стосунках, здатність комунікативного впливу на учасників освітнього процесу, уміння вирішувати конфлікти, установлювати зв'язки між цінностями спілкування та професійним зростанням) та *соціальну* (оцінювання соціального статусу молоді з особливими потребами, визначення доцільних методів соціальної допомоги іншим студентам з

особливими потребами, установлення партнерських стосунків у інклюзивному освітньому просторі).

Вивчаємо процес залучення студентів з особливими потребами в соціальне середовище ВНЗ з формуванням соціальних якостей, знань, умінь і відповідних навичок, що надає змогу їм стати дієздатними учасниками соціальних відносин зі студентами та викладачами. Беручи до уваги наукові розробки С. Савченка [299], при оцінюванні соціалізації використовуємо поняття „соціалізованість” як рівень соціалізації особистості на конкретному часовому відрізку, яка визначається за певними параметрами та вимірюється у верифікаційних показниках. За цієї умови соціалізація виступає як більш широке поняття, тому що, крім ознак соціалізованості, містить готовність до переходу на новий етап розвитку.

Отже, трактуємо соціалізованість молоді з особливими потребами як досягнутий рівень включення в соціум ВНЗ, у сфери суспільного життя. При визначенні соціалізованості з'ясовуємо здатність студентів з особливими потребами долати труднощі входження в систему соціальних стосунків, адекватно сприймати соціальні проблеми та їх вирішувати. Важливим вважаємо з'ясування значення соціально-рольової поведінки та здатності налагоджувати взаємовідносини з оточуючим середовищем. Серед інших завдань визначаємо активність молоді у вирішенні соціальних проблем, стійкість до несприятливих соціальних впливів, збереження власних індивідуальних якостей, сформованих установок і цінностей.

Залучення студента з особливими потребами в соціум групи розглядаємо як ступінь участі в житті академічної групи та колективу навчального закладу. До індикаторів відносимо здатність до встановлення групових стосунків, сформованість відчуття приналежності до колективу, наявність позитивної самоідентифікації, емоційного контакту із соціумом, особистісної активності.

Інший критерій – *критерій спеціальної інклюзивної компетентності*, до якого входять складові:

- *когнітивна* (сукупність набутих знань і намірів, необхідних для включення у середовище закладу освіти інклюзивного спрямування, норм і вимог інклюзивного навчання, знань про допоміжні засоби навчання, готовність до підвищення знань про сутнісні характеристики інклюзивної освіти, основні закономірності взаємодії людини з особливими потребами і суспільства);

- *операційна* (досвід виконання конкретних навчальних дій і володіння необхідними практичними навиками щодо сприяння процесу інклюзії, налагодженість навчальних контактів з викладачами і студентами, включеність у роботу колективу, володіння методиками застосування допоміжних технічних засобів навчання, пристосованість до режиму праці і відпочинку);

- *рефлексивна* (здатність аналізувати власну діяльність в умовах інклюзії, вирішувати різні проблемні ситуації інклюзивного навчання, виявляти та усувати помилки в стосунках зі студентами та викладачами, участь в аналізі результатів роботи з упровадження інклюзії у ВНЗ).

У роботі ми припустили можливість впливу індивідуальних особливостей саморегуляції поведінки на процес інклюзії студентів у ВНЗ, тому в рамках експерименту визначили стан саморегуляції поведінки молоді з особливими потребами. Метою проведення такого спостереження є сприйняття, збирання та фіксація інформації про прояви поведінки студентів з особливими потребами в життєвих ситуаціях.

Ми також розглянули показники розвитку самоактуалізації студентів як фактора психологічного бар'єру на шляху їх включення в соціальні процеси закладу освіти, побудови групових відносин, комунікації і соціально-рольової поведінки в студентському колективі.

Отже, зазначені критерії охоплюють всі основні аспекти соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору: система знань, система вмінь, активне позитивне ставлення до освітнього процесу в умовах інклюзії,

інтелектуальний розвиток, морально-вольові, професійні риси особистості, взаємовідносини з викладачами та студентами.

Ураховуючи позитивний досвід застосування в дисертаційних роботах трирівневої шкали для виокремлення рівня показників критеріїв, пропонуємо такі рівні: низький, середній, високий. Проаналізувавши роботу [317], вкажемо розмежування за цими рівнями (див. табл. 4.3).

Таблиця 4.3

### Рівні показників критеріальної бази дослідження

Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
$(x_{\min}; \bar{x} - \frac{1}{2}\delta)$	$(\bar{x} - \frac{1}{2}\delta; \bar{x} + \frac{1}{2}\delta)$	$(\bar{x} + \frac{1}{2}\delta; x_{\max})$

У таблиці 4.3  $x_{\min}$ ,  $x_{\max}$  – найменше та найбільше значення показника,  $\bar{x}$  – середнє значення показника,  $D$  – дисперсія,  $\delta$  – середнє квадратичне відхилення вибіркової сукупності.

Для знаходження  $\bar{x}$ ,  $D$ ,  $\delta$  ми використовуємо формули  $\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}$ ,

$$D = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 n_i}{n}, \quad \delta = \sqrt{D},$$

де  $n$  – обсяг,  $x_i$  – варіанти,  $n_i$  – частоти вибіркової сукупності,  $i=1, 2, 3, \dots, n$ , де  $n \in N$ .

Аналізуючи погляди авторів [125; 126; 136; 309; 137; 213; 220; 259; 301; 436; 442], виділимо показники критеріїв: мотиваційно-ціннісного, соціально-психологічної інклюзивної компетентності, спеціальної інклюзивної компетентності педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору (Додаток Ж).

Виділені критерії, показники та рівні сформованості кожного з них дозволили нам виявити реальний стан соціально-педагогічної роботи з



молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ.

Питання, що цікавили нас у процесі дослідження, подано в Додатку 3 та Додатку I (анкети самооцінки соціальної компетентності викладачів, самооцінки інклюзивної компетентності студентів). Крім того, використовували відомі методики, які були адаптовані відповідно до завдань нашого дослідження:

- виявлення мотивації, цінностей інклюзивної освіти (діагностика ціннісних орієнтацій студентів за методикою М. Рокіча, професійної мотивації А. Крилова, опитувальник для оцінки потреби досягнення успіхів [238, с. 496]);

- визначення соціально-психологічної інклюзивної компетентності (методика Т. Пашукової „Шкала емоційного відгуку”, анкета студента на визначення соціальної активності, методика „Самопочуття – активність – настрої” [238, с. 454], опитувальник А. Джерсайлд [238, с. 455], методика „Тест на незалежність” [238, с. 477], методика „Вихід з важких життєвих ситуацій” [238, с. 483], опитувальник афіліації [238, с. 490]);

- з’ясування спеціальної інклюзивної компетентності (методика А. Зверькової та Є. Ейдмана, адаптований варіант методики Н. Самсонової „Незакінчене речення”, модифікований опитувальник діагностики самоактуалізації особистості САМОАЛ (А. Лазукин в адаптації Н. Калини), модифікована анкета оцінки якості життя SF – 36, методика Р. Плутчика „Діагностика типологій психологічного захисту”, методика „Тест на об’єктивність” [238, с. 469]) та ін.

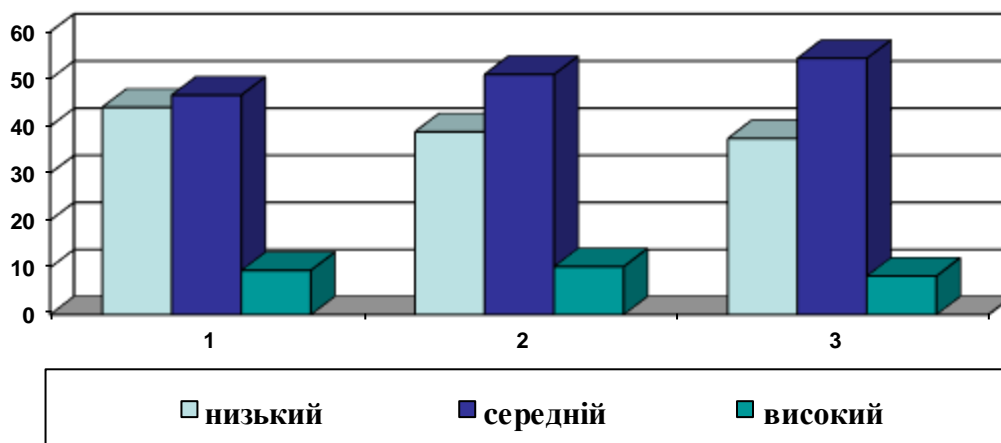
Розпочнемо аналіз результатів констатувального етапу експерименту (див. табл. 4.4).

Таблиця 4.4

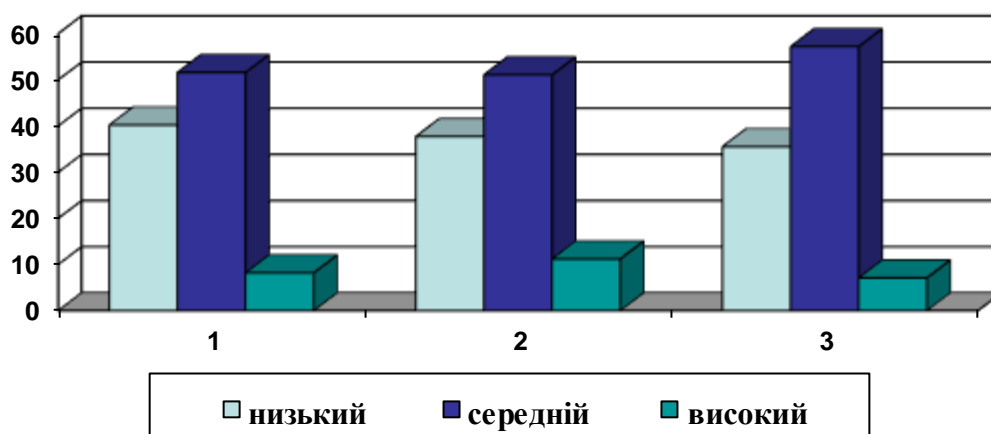
**Оцінка соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими  
потребами в умовах інклюзивного освітнього простору на  
констатувальному етапі експерименту**

№	Критерій	Групи	Рівні розвитку, %		
			Н	С	В
1.	Мотиваційно-ціннісний	КГ	44,0	46,6	9,4
		ЕГ	40,2	51,6	8,2
2.	Соціально-психологічної інклюзивної компетентності	КГ	38,8	51,0	10,2
		ЕГ	37,7	51,1	11,2
3.	Спеціальної інклюзивної компетентності	КГ	37,4	54,4	8,2
		ЕГ	35,5	57,2	7,1
Загальний рівень		КГ	40,1	50,7	9,2
		ЕГ	37,8	53,3	8,9

Для наочності сприйняття статистичної інформації подамо результати графічно. Для цього розглянемо окремо результати контрольної групи (рис. 4.1), експериментальної (рис. 4.2), а також порівняння результатів контрольної та експериментальної груп на констатувальному етапі експерименту (рис. 4.3).

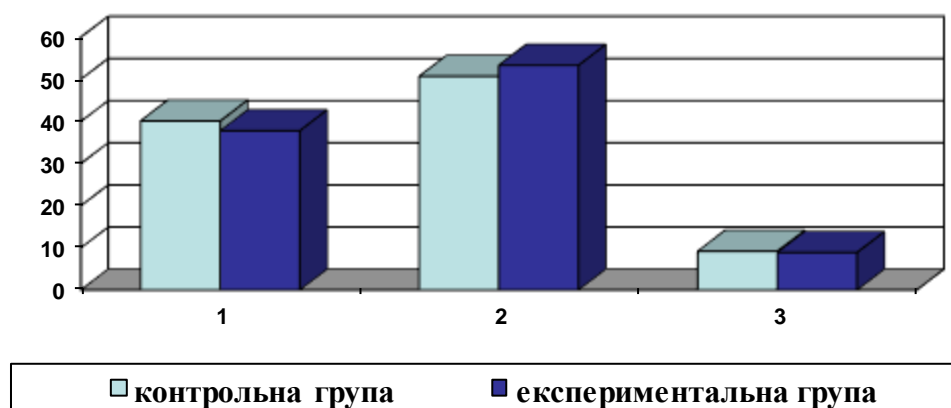


**Рис. 4.1. Оцінка соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами на констатувальному етапі експерименту (контрольна група)**



**Рис. 4.2. Оцінка соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами на констатувальному етапі експерименту (експериментальна група)**

На рис. 4.1, 4.2 уведено позначення: 1 – мотиваційно-ціннісний критерій, критерій соціально-психологічної інклюзивної компетентності, 3 – критерій спеціальної інклюзивної компетентності.



**Рис. 4.3. Порівняння контрольної та експериментальної груп на констатувальному етапі експерименту**

*Примітка.* На рис. 4.3 уведено позначення: 1 – низький рівень, 2 – середній рівень, 3 – високий рівень.

Отримані статистичні дані щодо експериментальної і контрольної груп порівняли за допомогою критерію Пірсона  $\chi^2$  (див. табл. 4.5). Для кількості

ступенів свободи  $\nu=2$   $\chi_{кр}^2 = \begin{cases} 5,991, p \leq 0,05 \\ 9,21, p \leq 0,01 \end{cases}$ ,  $\chi_{емп}^2 < \chi_{кр}^2$ , тобто розбіжності між цими розподілами (контрольна та експериментальна групи) статистично не достовірні.

Таблиця 4.5

**Розрахунок зіставлення показників контрольної й експериментальної груп за критерієм Пірсона  $\chi^2$**

№	Емпірична частота	Теоретична частота	$f_{емп} - f_m$	$(f_{емп} - f_m)^2$	$(f_{емп} - f_m)^2 / f_m$
1	40,1	38,95	1,15	1,32	0,034
2	50,7	52	-1,3	1,69	0,033
3	9,2	9,05	0,15	0,02	0,002
4	37,8	38,95	-1,15	1,32	0,034
5	53,3	52	1,3	1,69	0,033
6	8,9	9,05	-0,15	0,02	0,002
<b>Суми</b>	<b>200</b>	<b>200</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>0,138</b>

Для підтвердження сказаного ми також провели розрахунки за критерієм Фішера  $\phi^*$  (див. табл. 4.6 – 4.8).

Таблиця 4.6

**Порівняння показників критеріїв за низьким рівнем для контрольної та експериментальної груп за критерієм Фішера  $\phi^*$**

Групи	„Є ефект”, %	„Немає ефекту”, %
КГ	40,1	59,9
ЕГ	37,8	62,2

Отримали  $\phi_{емп}^* = 0,332$ ,  $\phi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64, p \leq 0,05 \\ 2,31, p \leq 0,01 \end{cases}$ ,  $\phi_{емп}^* < \phi_{кр}^*$ , отже, кількість

студентів контрольної групи, які мають низький рівень показників критеріїв, не більша за кількість студентів експериментальної групи, які мають такий самий рівень.

Таблиця 4.7

**Порівняння показників критеріїв за середнім рівнем для контрольної та експериментальної груп за критерієм Фішера  $\varphi^*$**

Групи	„Є ефект”, %	„Немає ефекту”, %
КГ	50,7	49,3
ЕГ	53,3	46,7

За розрахунками  $\varphi_{емп}^* = 0,368$ ,  $\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64, p \leq 0,05 \\ 2,31, p \leq 0,01 \end{cases}$ ,  $\varphi_{емп}^* < \varphi_{кр}^*$ , отже, кількість

студентів експериментальної групи, які мають середній рівень показників критеріїв, не більша за кількість студентів контрольної групи, які мають такий самий рівень.

Таблиця 4.8

**Порівняння показників критеріїв за високим рівнем для контрольної та експериментальної груп за критерієм Фішера  $\varphi^*$**

Групи	„Є ефект”, %	„Немає ефекту”, %
КГ	9,2	90,8
ЕГ	8,9	91,1

Маємо  $\varphi_{емп}^* = 0,071$ ,  $\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64, p \leq 0,05 \\ 2,31, p \leq 0,01 \end{cases}$ ,  $\varphi_{емп}^* < \varphi_{кр}^*$ , кількість студентів

контрольної групи, які мають високий рівень показників критеріїв, не більша за кількість студентів експериментальної групи, які мають такий самий рівень.

Отже, на констатувальному етапі експерименту ми здійснили відбір контрольної та експериментальної груп, які є рівноцінними за показниками критеріїв.

Перейдемо до аналізу результатів констатувального етапу експерименту. Розглядаючи мотиваційно-ціннісний критерій, зазначимо, що більшість студентів мають середній рівень показників (КГ – 46,6 %, ЕГ – 51,6 %), а також низький рівень (КГ – 44,0 %, ЕГ – 40,2 %). Як бачимо, студенти з вадами здоров'я переважно не виявляють особливого інтересу та

здатності до інклюзивного навчання через низьку готовність до надання соціальної підтримки іншим студентам з особливими потребами і створення умов для інклюзії, не мають особливого інтересу до пізнання на підставі особистісних потреб, не всі отримують задоволення від власної інклюзивної освіти, прагнуть досягти результатів лише в межах окремих навчальних дисциплін, недостатньо наполегливі в подоланні труднощів освітнього процесу, неактивні в самоствердженні та саморозвитку.

Студенти слабо усвідомлюють цінності інклюзії в освіті, недостатньо проявляють індивідуальну активність у сферах діяльності колективу, суспільного життя. Аналізуючи останню складову, узагальнимо основні труднощі, які подаємо за напрямками:

- соціальні (труднощі у пристосуванні до нових умов середовища, зокрема при наявності несприятливих ситуацій в колективі; неприйняття поведінки, що відповідає нормам та правилам закладу інклюзивного навчання; слабе використання умов інклюзивного навчання для реалізації власних можливостей на здобуття вищої освіти; ігнорування діяльності студентського самоврядування та громадських молодіжних організацій);

- освітньо-культурні (слабка сформованість мотивації до здобуття вищої освіти, недостатньо усвідомлена цінність вищої освіти, інертність до участі в науковій і творчій діяльності).

У процесі бесід нами з'ясовано, що формування мотивації студентів здійснюється переважно під впливом роз'яснювальних бесід під час професійної орієнтації та підготовки до вступу до ВНЗ.

Студенти також здійснили ранжування ціннісних орієнтацій за термінальними (відображають переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб прагнути її досягнення) та інструментальними цінностями (певний спосіб дій особистості є переважним у будь-якій ситуації). Це дало можливість суб'єктивно структурувати системи ціннісних орієнтацій та визначити індивідуальну закономірність. Отже, більшість студентів з особливими потребами не мають

диференційованої структури цінностей, сприймають більшість цінностей як однаково важливі. Серед термінальних цінностей переважають „здоров'я” (18,1 %), „щасливе сімейне життя” (16,2 %), „кохання” (9,4 %), „розваги” (7,3 %). На кінцевих місцях – „розвиток” (3,2%), „пізнання” (3,1 %), „творчість” (2,5 %), „упевненість у собі” (2,4 %).

Серед інструментальних цінностей переважають „високі потреби” (19,9 %), „чуйність” (15,8 %), „терпимість” (10,5 %), найменш популярні – „непримиримість до недоліків” (2,8 %), „освіченість” (2,3 %), „ефективність у справах” (2,1 %), „незалежність” (1,8 %).

У результаті проведених співбесід також з'ясовано, що у молоді з низьким рівнем сформованості морально-ціннісних орієнтацій простежуються переважно негативні відповіді на запитання про поняття моралі та морального виховання. Вони не можуть чітко визначитись з тим, що ці поняття означають, у чому проявляються, мають труднощі при визначенні в ієрархії особистісних цінностей головної. Якщо це їм вдається, пріоритетною цінністю визначають не соціальне самоствердження особистості, а матеріальне забезпечення та благополуччя.

Результати діагностики ціннісних орієнтацій у студентів з вадами здоров'я свідчать про відсутність усвідомлення своєї життєвої позиції, невизначеність особистісного ставлення до цінностей навколишнього світу, що дає підставу характеризувати рівень особистісної зрілості студентів як не цілком відповідний віковому та соціальному критеріям розвитку. Виявлені особливості ціннісних орієнтацій відносимо до одного з суттєвих психологічних бар'єрів на шляху повноцінного включення в продуктивні стосунки молоді з особливими потребами з викладачами та студентами.

Аналізуючи критерій соціально-психологічної інклюзивної компетентності, констатуємо ті самі тенденції, що й у попередньому критерії. Так, більшість студентів мають середній рівень показників (КГ – 51,0 %, ЕГ – 51,1 %), а також низький рівень (КГ – 38,8 %, ЕГ – 37,7 %). Отже, виділяємо недостатню емоційну стабільність та стабільність поведінки, вимогливість до

себе і до власної поведінки, слабку ініціативу та толерантність у контактах зі студентами та викладачами, здатність комунікативного впливу на учасників освітнього процесу, установлення зв'язку між цінностями спілкування та професійним зростанням, здатність вирішувати конфлікти. Констатуємо слабкі можливості в оцінюванні власного соціального статусу, визначення методів соціальної допомоги іншим студентам з особливими потребами, встановлення партнерських стосунків у інклюзивному освітньому просторі.

Зазначимо, що показники емпатії в цілому також не досягли достатнього рівня, що свідчить про слабку спроможність ефективно сприяти процесу інклюзії інших студентів з особливими потребами та позитивно впливати на духовний розвиток тих, хто має більш низькі показники духовно-моральних якостей.

У студентів в міжособистісних відносинах відчувались труднощі: встановлення контактів, некомфортне відчуття в колективі, недостатнє розуміння емоційних проявів і дій та відсутність взаєморозуміння з оточенням. Вони проявляли більшу продуктивність в індивідуальній роботі, ніж в груповій; цінували інших за ділові якості, а не за власне враження; керувались прагненням до раціонального рішення, як правило, добре контролювали власні емоційні прояви, але при цьому відчували труднощі у прогнозуванні можливого розвитку відносин зі студентами з вадами здоров'я та здоровими студентами.

Типова проблема в організації освітнього процесу полягає в тому, що, якщо студентів з особливими потребами в академічній групі декілька, вони найчастіше створюють окрему підгрупу, спілкуються переважно відособлено від інших, у середовищі виділеної мікрогрупи.

Основна закономірність, яку ми виявили у молоді з особливими потребами на початку навчання у ВНЗ – це обмеження комунікативних можливостей внаслідок сенсорної, моторної і соматичної деривації. Це має прояв у студентів з прихованими обмеженнями сенсорних функцій, які спонтанно інтегрувались у загальноосвітню школу. У них значною мірою



втрився вплив інституту соціалізації на соціальний розвиток, переважають стихійні випадкові канали соціалізації через відсутність своєчасного застосування необхідних цілеспрямованих соціальних послуг. Отже, у студентів відбулися відхилення від стадії вікового соціально-психологічного розвитку.

Для отримання необхідної інформації про соціальну складову інклюзивної компетентності ми провели індивідуальні і групові бесіди щодо участі студентської молоді в активній духовній діяльності. Для цього респондентам ставили запитання: „Чи берете Ви участь у громадській, волонтерській організації?“, „Чи відвідуєте Ви релігійні організації, секти?“, „У чому, на Вашу думку, проявляється духовність особистості?“ тощо.

Більшість студентів виявила низький рівень участі в духовній діяльності та не змогла визначитись з поняттям „духовності особистості“. Вони не мали бажання працювати у волонтерських і громадських організаціях, лише деякі були активними учасниками певної релігійної громади.

Слабкий рівень включення студентів у соціальну сферу характеризується наступними труднощами: адаптація до нових умов через замкнутість, тривожність, низький рівень комунікативної компетентності (63,2 %); непристосованість до проживання самотійно, відсутність сімейної підтримки у побуті і професійній підготовці, входження в освітній простір ВНЗ і засвоєння правил нового способу життя (41,7 %).

Спостереження показують, що багато студентів відчувають такі емоційні переживання, як пригніченість, страх, тривога, які заважають адаптуватися, зламують звичні життєві стереотипи, породжують стан емоційного дискомфорту та виражений хронічний стрес. Головними є емоційні проблеми: тривога, депресія, труднощі вираження своїх емоційних станів, імпульсивність, труднощі при необхідності швидкого та гнучкого реагування у нестандартних ситуаціях. Головне для таких студентів –

оволодіння способами ефективної взаємодії з об'єктами та суб'єктами освітнього процесу, повноцінне включення в соціум.

Низькі показники включення в освітньо-культурну сферу. Майже одиниці з респондентів повідомляють про відвідування музеїв, виставок, концертів і прочитану художню літературу, у студентів немає приналежності до певної культурної групи. Причини низьких рівнів сформованості показників освітньо-культурної сфери певною мірою пояснюємо тим, що в кожного з п'яти студентів батьки мають середню загальну чи початкову професійну освіту, у кожній другій сім'ї практично не читають художню літературу. У цілому отримані дані свідчать про низький ресурсний потенціал до включення студентів у сфери суспільного життя, що складає суттєвий бар'єр на шляху їх соціалізації.

Як ми зазначали в попередньому розділі, інклюзивна компетентність досягається багато в чому в процесі цілеспрямованої взаємодії на студентів через активізацію мотивів інклюзивної освіти. Тому ми порівняли показники названих критеріїв за допомогою коефіцієнта кореляції Спірмена  $r_s$ .

Отримали емпіричне значення критерію  $r_{емп} = 0,943$ ,  $r_{кр} = \begin{cases} 0,85, & p \leq 0,05 \\ -, & p \leq 0,01 \end{cases}$ .

Як бачимо,  $r_{емп} > r_{кр}$ , кореляція між цими критеріями є статистично значущою.

Інший критерій – спеціальної інклюзивної компетентності. Більшість студентів за цим критерієм мають середній рівень показників (КГ – 54,4 %, ЕГ – 57,2 %), а також низький рівень (КГ – 37,4 %, ЕГ – 35,5 %). Отже, студенти з вадами здоров'я недостатньо озброєні знаннями, необхідними для включення у середовище закладу освіти інклюзивного спрямування, про норми та вимоги до інклюзивного навчання, методики застосування допоміжних технічних засобів навчання, пристосованість до режиму праці і відпочинку. Вони слабо володіють знаннями про сутність інклюзивного навчання, про допоміжні засоби навчання, майже не готові до підвищення знань про сутнісні характеристики інклюзивної освіти. У студентів слабка

налагодженість навчальних контактів з викладачами і студентами, включеність у роботу колективу. Вони погано аналізують власну діяльність в умовах інклюзії, виявляють та усувають помилки в стосунках зі студентами та викладачами в роботі, майже не беруть участь в аналізі результатів роботи з упровадження інклюзії в університеті.

Більш високі рівні сформованості показників когнітивного критерію спеціальної складової інклюзивної компетентності студентів, очевидно, сформувались під впливом роз'яснювальних бесід під час професійної орієнтації та підготовки до вступу до ВНЗ. Низькі рівні сформованості рефлексивного та операційного критеріїв пояснюються відсутністю у студентів навичок співпраці та надання соціальної підтримки молоді з особливими потребами.

Аналіз бесід показує, що студенти висловлюють бажання підвищити знання з правових і економічних аспектів інклюзивного навчання: правових норм забезпечення вищої освіти молоді з особливими потребами; нормативно-правових актів з упровадження інклюзивного навчання; пільг і соціальних виплат молоді з особливими потребами в період навчання; здатності оцінювати та вирішувати власні економічні проблеми; використання соціальних привілеїв і пільг.

Вивчення результатів свідчить, що більшість респондентів не беруть участі в розважальних програмах і творчій діяльності (84,9 %), слабо проінформовані про навчальні та реабілітаційні можливості для студентів з різними вадами здоров'я (84,9 %), не відчують приналежності до академічної групи (78,3 %), студенти не виявляють зразків установа взаємовідносин зі студентами та викладачами (61,3 %), недостатньо пристосовані до режиму праці та відпочинку в нових умовах (55,6 %). Водночас чимало студентів, переважно ті, хто мають попередній досвід інтегрованого навчання, проявляють належний рівень володіння методиками користування допоміжними технічними засобами навчання (70,7 %). Лише деякі студенти мають високий рівень знань про інклюзивне навчання

(11,3 %), готові до поведінки, що відповідає нормам і правилам інклюзивного навчання (6,6 %).

Недостатнє включення в студентське середовище демонструє існуючі труднощі соціалізації. Це вимагає застосування цілеспрямованих соціально-педагогічних заходів.

За результатами спостереження встановлено, що у більшості студентів з вадами здоров'я слабо виражені або взагалі відсутні такі показники саморегуляції поведінки, як: цілеспрямованість, зібраність, розвинений самоконтроль, упевненість у собі (КГ – 42,5 % і ЕГ – 39,6 %); стійкість психоемоційної сфери (КГ – 34,9 % і ЕГ – 42,5 %) і позитивний вплив на оточення, що виявляється у здатності виходити за межі існуючих норм поведінки заради власних інтересів і бажань (КГ – 36,8 % і ЕГ – 43,4 %).

У студентів спостерігається емоційна нестійкість, чуттєвість, вразливість, невпевненість у собі, імпульсивність, непостійність намірів. Низький рівень показника „настирливості” характеризується підвищеною лабільністю, імпульсивністю в поведінці, зниженням працездатності, тенденцією до вільного трактування соціальних норм. Знижений рівень показника „самоконтролю” проявляється спонтанністю в поведінці, образливістю, відгородженістю від оточення.

На нашу думку, однією з причин низької саморегуляції поведінки є наявність зовнішніх ознак інвалідності чи функціональні обмеження (порушення зору, слуху, мовлення чи неможливість пересуватися без сторонньої допомоги). Це значною мірою впливає на емоційний стан студентів з особливими потребами, їх працездатність, спілкування з оточенням. Тому ми глибоко переконані, що цим студентам треба значно підвищувати самооцінку, впевненість у собі та своїх силах, позитивну мотивацію на досягнення успіху.

Важливим завданням нашої роботи було з'ясування залежності рівнів сформованості саморегуляції від вікових характеристик та нозологій інвалідності. Проведений аналіз показує відчутну тенденцію до низької

саморегуляції поведінки осіб віком до 18 років (88,9 %) та осіб із захворюваннями нервової системи (88 %) і слабочуючих (76,9 %). Суттєво більш високі рівні сформованості саморегуляції виявлено у студентів з вадами опорно-рухового апарату (45,2 %) та у слабозорих (46,9 %).

Отже, у студентів з особливими потребами має місце низький рівень саморегуляції поведінки з переважанням залежного та змішаного типу саморегуляції, що є відчутним психологічним бар'єром на шляху соціалізації цих осіб і вимагає проведення відповідних корекційних заходів, особливо у студентів з вадами слуху та захворюваннями нервової системи.

Приступаючи до вивчення намірів до самоактуалізації студентів, ми передусім уточнили чинники, які можуть негативно впливати на цей процес. Установлено, що такими чинниками є наступні: потреба в допомозі (50 %); труднощі у зв'язку з обмеженістю соціальних контактів, відчуттям неповноцінності (41,1 %), дефіцитом інформації (44,1 %), обмеженнями орієнтації в ситуації (35,3 %), відчуттям залежності від інших при виконанні завдань (29,4 %).

Суттєво відрізняються наміри до самоактуалізації при різних вадах здоров'я. Незважаючи на труднощі у пересуванні та необхідності пристосування робочих місць у навчальних аудиторіях, студенти з вадами ОРА виявляють найбільш високу готовність до самоактуалізації. Це пояснюється їх тривалим досвідом мобілізації вольових зусиль на подолання життєвих труднощів та високою вірою в людей та свої можливості. Такого ж рівня намірів до самоактуалізації досягають СЗ-студенти, яким постійно доводиться долати труднощі в отриманні друкованої інформації через відсутність спеціальних оптичних пристроїв. Більш низька готовність до самоактуалізації СЧ-студентів і студентів із ЗНС у зв'язку з неподоланими труднощами соціальних контактів.

У процесі індивідуальних співбесід з кураторами та викладачами з'ясовано, що виконання індивідуальних самостійних завдань чи доручень викликає у молоді з особливими потребами негативні переживання –

тривогу, страх, невпевненість у собі, обурення, що спричинено низьким рівнем саморегуляції поведінки. Студентам важко виконувати самостійну роботу не лише через наявність у них функціональних порушень здоров'я, але й через низький рівень їх соціальної активності. Так, викладачами помічено, що цим студентам важко звернутись за допомогою до одногрупників через страх бути безпомічними та незрозумілими. Усе це зумовлює низький рівень прагнення до самоактуалізації, самореалізації та самоствердження.

Низький рівень самоактуалізації молоді з особливими потребами свідчить про наявність значного психологічного бар'єру на шляху їх включення в соціальні процеси закладу освіти, побудови міжособистісних стосунків, комунікації і соціально-рольової поведінки в студентському колективі.

Відповідно до сутності понять „саморегуляція” і „самоактуалізація” ми припустили можливість взаємозв'язку цих характеристик. Кореляційний аналіз за методом Спірмена  $r_s$  підтвердив висунуте припущення. Це дає підстави вважати, що поєднання порушень саморегуляції поведінки та самоактуалізації підвищує психологічні бар'єри на шляху інклюзії і соціалізації студентів з особливими потребами.

Зазначимо також, що за основними особистісними показниками (усвідомлення життя, життєстійкість, толерантність до невизначеності) студенти з особливими потребами фактично не відрізняються від здорових однолітків. Єдина відмінність стосується відчуття суб'єктивного благополуччя, яке є значно нижчим у студентів з вадами здоров'я. У таких студентів ефективно спрацьовують компенсаторні механізми, які дозволяють засвоювати навчальну програму майже як здоровим. Проте такі студенти більш уразливі, вимагають такту та уваги в роботі. Водночас навчання спільно зі здоровими студентами дає їм сили, віру в себе та оптимізм.

За допомогою коефіцієнта кореляції Спірмена  $r_s$  ми намагалися виявити зв'язок між критеріями соціально-психологічної інклюзивної компетентності та спеціальної інклюзивної компетентності. Отримали емпіричне значення критерію  $r_{емп} = 0,943$ ,  $r_{кр} = \begin{cases} 0,85, p \leq 0,05 \\ -, p \leq 0,01 \end{cases}$ . Як бачимо,  $r_{емп} > r_{кр}$ , кореляція між критеріями є статистично значущою.

Окрім аналізу названих вище критеріїв, для нас особливу вагу мала інформація про інші значущі аспекти соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору.

Так, розглядаючи роль здорових студентів в умовах інклюзивного навчання, ми враховуємо, що їх комунікаційне коло не обмежується викладачами і допоміжним персоналом закладу освіти, воно передбачає перш за все спілкування, встановлення контактів і співпрацю зі студентами з особливими потребами. Це вимагає розвитку життєвих навичок, які сприяють соціальному здоров'ю, зокрема, володінню навичками ефективного спілкування (уміння слухати, чітко висловлювати свої думки, відкрито виражати свої почуття, адекватно реагувати на критику); навичками співчуття (уміння розуміти почуття, потреби та проблеми інших людей, уміння висловити це розуміння, зважати на почуття інших людей, допомагати та підтримувати людей); навичками спільної діяльності та співробітництва (уміння бути „членом команди”, визнавати внесок інших у спільну роботу). Необхідним є також розвиток життєвих навичок, що сприяють духовному здоров'ю, зокрема, здатності до емпатії.

За результатами проведеного анкетування, бесід, спостережень установлено, що здорові студенти, які навчаються зі студентами з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору, мають підвищену емоційність (57,0 %), у них часті випадки нестабільності поведінки (47,7 %) та недостатньої вимогливості до себе та власної поведінки (40,2 %). Установлено значний комунікативний потенціал (ініціатива в

контактах, здатність до встановлення толерантних стосунків, значущий зв'язок між цінностями спілкування та професійного досягнення). Значною мірою виражені прояви вимогливості до себе і до власної поведінки. Разом з тим, недостатньою виявилась здатність вирішувати конфлікти і проблемні ситуації, що частково можна пояснити нестабільністю емоційних реакцій переважно у студентів з відсутністю досвіду спілкування з людьми, які мають вади здоров'я.

Серед типових проблем організації інклюзивної освіти здорові студенти виділили наступну – навчальні вимоги майже не адаптуються до студентів з вадами здоров'я. Останнім складно засвоювати навчальний матеріал в задані терміни, відповідати, а викладачу – слухати та оцінювати. Реальністю стає фактично індивідуальний підхід до студентів з особливими потребами, що, водночас, шкодить іншим об'єктам освітнього процесу.

Отже, у здорових студентів недостатньо проявляються вміння оцінювати соціальний статус молоді з особливими потребами, здатність визначити доцільні методи соціальної допомоги. Це пов'язано з незадовільним рівнем знань особливостей інклюзивної освіти.

У процесі наукових пошуків ми також дослідили *інклюзивну компетентність викладачів ВНЗ*, що здійснюють професійну підготовку студентів з особливими потребами, їхнє ставлення до впровадження інклюзивного навчання у ВНЗ. Так, більшість викладачів висловлювали упереджене ставлення до інклюзивного навчання, допускали можливість такого навчання за певних умов, зокрема, покращення матеріальної бази ВНЗ, використання індивідуального графіка навчання, спеціальної підготовки викладачів. В основному звертали увагу на практичні аспекти організації впровадження інклюзії, етичну сторону цього процесу.

У цілому викладачі не мають досвіду впровадження інклюзії молоді з особливими потребами, мало проінформовані про необхідні умови сприяння інклюзії, не розуміють власної ролі в здійсненні необхідних перетворень у закладі освіти; не мають досвіду співпраці з педагогічними колективами



ЗОШ у формуванні мотивації у випускників з особливими потребами до продовження навчання у ВНЗ та забезпечення наступності, послідовності та безперервності освітнього та реабілітаційного процесів цих осіб. При обговоренні педагогічних ситуацій виявляють труднощі в спілкуванні зі студентами з особливими потребами, у визначенні індивідуальних соціальних проблем, наданні соціальних послуг в залежності від вад здоров'я.

Відносно вищою є сформованість мотивації викладачів до інклюзивного навчання переважно завдяки готовності до контактів з молоддю з особливими потребами і їх батьками та бажання досягти зміни суспільного ставлення до інклюзивного навчання. Водночас викладачі нечітко усвідомлюють значущість інклюзивного навчання, незавжди підготовлені до участі в його проведенні. Низьким є рівень знань про особливості психофізичного розвитку молоді з особливими потребами, що, водночас, засвідчує недостатність інклюзивної компетентності.

Констатуємо також невміння викладачів завжди адекватно оцінювати результати власної діяльності, проявляти готовність до виправлення помилок у роботі. Характерною є відсутність навичок створення умов для впровадження інклюзії та володіння технікою використання допоміжних засобів навчання. Це свідчить про необхідність спеціальної підготовки викладачів у процесі педагогічної діяльності, адже відомо, що спочатку розвивається позитивне ставлення до інклюзивного навчання, виникає мотивація до участі в його проведенні і в подальшому засвоюються практичні навички і уміння щодо впровадження інклюзії.

Зазначимо також, що викладачі в цілому високо оцінили ефективність індивідуальних консультацій, які сприяють установленню контакту між викладачем і студентом та виступають своєрідною формою емоційної соціальної підтримки.

У результаті дослідження ми також вивчили ставлення батьків студентів з особливими потребами до інклюзивної освіти. Нами узагальнено основні наявні проблеми:

- психологічне консультування батьків, патронажний супровід сімей в період навчання;
- розробка методичних рекомендацій для батьків;
- допомога батькам у формуванні розкладу дня студента, що забезпечує реалізацію індивідуальної програми навчання;
- навчання батьків соціально-педагогічним та здоров'язберігаючим методикам;
- пояснення батькам перспектив навчання студентів.

Проведені бесіди з викладачами, студентами та їхніми батьками свідчать про наявність не тільки інформаційних, інституційних, ментальних, а ще й фізичних перешкод і бар'єрів доступу людей з особливими потребами до навчання. Серед обмежень фізичної доступності найчастішими є відхилення від існуючих вимог до інклюзивного закладу освіти за показниками „забезпечення міжповерхового переміщення”, „транспорт для перевезення студентів з вадами опорно-рухового апарату”, „спеціально обладнані санвузли”, „забезпечення простору для пересування у візку” тощо. Визначені пріоритети подолання фізичних бар'єрів конкретизують завдання керівництва університетів з підвищення доступу до ВНЗ людей з особливими потребами, передусім, користувачів інвалідними візками та осіб з сенсорними вадами.

У процесі наших наукових пошуків з урахуванням результатів досліджень [16; 23; 91; 119; 331; 153; 368; 369; 377; 441] і проведених нами узагальнень у попередніх розділах роботи виявлено *проблемне поле соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору*:

- недостатній рівень впровадження інклюзії у сучасних ВНЗ, недосконалість педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з

молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору, у тому числі слабка адаптація наявних навчальних матеріалів, недостатнє забезпечення технічними засобами навчання, що враховують індивідуальні потреби студентів, слабка організація психолого-педагогічного супроводу молоді з вадами здоров'я;

- слабке використання широких можливостей ВНЗ для забезпечення наступності, послідовності та безперервності освітнього та реабілітаційного процесів із використанням позитивного досвіду зарубіжних країн у вирішенні зазначеної проблеми;

- відсутність у багатьох ВНЗ системної толерантної співпраці викладачів і студентів, взаємодопомоги та взаємоповаги студентів в умовах комфортного психологічного клімату в академічній групі, що є однією з основних чинників якісного впровадження інклюзивної освіти;

- відсутність у низки викладачів інтересу до інклюзивного навчання, скептичне ставлення до спільного навчання молоді з особливими потребами зі здоровими студентами, відсутність мотивів до підвищення інформованості щодо інклюзивного навчання, практичних навичок сприяння процесу інклюзії студентів з особливими потребами; недостатність досвіду та спеціальної підготовки до роботи зі студентами з особливими потребами;

- слабка мотивація студентів до навчання, невизначеність особистісно-професійних цінностей задля соціалізації, самовизначення, самореалізації студентів, а також цінностей інклюзивної освіти, що мають мотиваційне значення у прагненні студентів до неї;

- відсутність у студентів системних знань про сутність інклюзивної освіти, нечітка окресленість перспектив навчальної діяльності, недостатній рівень готовності до подолання соціально-психологічних бар'єрів на шляху здобуття вищої освіти і соціалізації, що вимагає від ВНЗ формування в студентів ресурсного потенціалу до включення у різні сфери суспільного життя, набуття здатності долати психологічні бар'єри та успішно інтегруватися в суспільство.

Усі названі вище чинники враховано під час формувального етапу експерименту. Проведена педагогічна діагностика реальної практики соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору дозволяє зробити висновки.

1. Аналіз психолого-педагогічної літератури та результатів дисертаційних робіт, власний досвід організації та проведення навчання студентів з вадами здоров'я, а також вивчення думок науково-педагогічних працівників дозволили нам розробити критерії соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами: мотиваційно-ціннісний, соціально-психологічної інклюзивної компетентності, спеціальної інклюзивної компетентності, а також описати їхні показники (високий, середній, низький).

2. На констатувальному етапі експерименту ми здійснили відбір контрольної та експериментальної груп, які є рівноцінними за показниками критеріїв. Вивчаючи результати констатувального етапу експерименту, виявили, що більшість студентів мають середній, а також низький рівень показників зазначених вище критеріїв. Так, більшість студентів не мають особливого інтересу до пізнання на підставі особистісних потреб, не всі отримують задоволення від власної інклюзивної освіти, прагнуть досягти результатів лише в межах окремих навчальних дисциплін, недостатньо наполегливі в подоланні труднощів освітнього процесу, неактивні в самоствердженні та саморозвитку, слабо усвідомлюють цінності інклюзії в освіті.

Як свідчать результати дослідження, у студентів невисока емоційна стабільність та стабільність поведінки, вимогливість до себе і до власної поведінки, слабка ініціативність і толерантність у контактах зі студентами та викладачами, здатність комунікативного впливу на учасників освітнього процесу, установлення зв'язку між цінностями спілкування та професійним зростанням, здатність вирішувати конфлікти. Молодь з вадами здоров'я недостатньо обізнана знаннями про норми та вимоги до інклюзивного

навчання, методики застосування допоміжних технічних засобів навчання, пристосованість до режиму праці і відпочинку. Студенти погано аналізують власну діяльність в умовах інклюзії, виявляють та усувають помилки в стосунках з іншими студентами та викладачами в роботі, майже не беруть участь в аналізі результатів роботи з упровадження інклюзії в університеті.

Установлено, що у більшості студентів з вадами здоров'я слабо виражені або взагалі відсутні такі показники саморегуляції поведінки: цілеспрямованість, зібраність, розвинений самоконтроль, упевненість у собі; стійкість психоемоційної сфери і позитивний вплив на оточення, що виявляється у здатності виходити за межі існуючих норм поведінки заради власних інтересів і бажань. Низький рівень самоактуалізації свідчить про наявність значного психологічного бар'єру на шляху їх включення в соціальні процеси закладу освіти, побудови групових відносин, комунікації і соціально-рольової поведінки в студентському колективі.

У процесі дослідження установлена статистично значуща кореляція між критеріями (мотиваційно-ціннісним, соціально-психологічної інклюзивної компетентності, спеціальної інклюзивної компетентності).

3. Окрім вивчення названих вище критеріїв, для нас особливе значення мала інформація про інші вагомні аспекти соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору.

Установлено, що здорові студенти, які навчаються з молоддю з особливими потребами, мають значну частоту підвищеної емоційності, у них нерідкі випадки нестабільності поведінки та недостатньої вимогливості до себе та власної поведінки. У них недостатньо проявляються вміння оцінювати соціальний статус студентів з особливими потребами та здатність визначити доцільні методи соціальної допомоги. Це пов'язано насамперед з незадовільним рівнем знань про особливості інклюзивної освіти.

Більшість викладачів висловлюють упереджене ставлення до інклюзивного навчання, допускають можливість такого навчання за певних

умов, зокрема, покращення матеріальної бази ВНЗ, використання індивідуального графіка навчання, спеціальної підготовки науково-педагогічних працівників. У цілому вони не мають досвіду впровадження інклюзії молоді з особливими потребами, мало проінформовані про необхідні умови сприяння інклюзії та про особливості психофізичного розвитку молоді з особливими потребами, не розуміють власної ролі в здійсненні необхідних перетворень у закладі освіти. Більш високою є сформованість мотивації викладачів до інклюзивного навчання переважно завдяки готовності до контактів зі студентами з особливими потребами і їх батьками та бажання досягти зміни суспільного ставлення до інклюзивного навчання. Результати дослідження свідчать про необхідність спеціальної підготовки викладачів у процесі педагогічної діяльності, адже відомо, що спочатку розвивається позитивне ставлення до інклюзивного навчання, виникає мотивація до участі в його проведенні і в подальшому засвоюються практичні навички і уміння щодо впровадження інклюзії.

У результаті дослідження ми також вивчили ставлення батьків молоді з особливими потребами до інклюзивної освіти. Нами узагальнено основні наявні проблеми: психологічне консультування батьків, патронажний супровід сімей в період навчання; допомога батькам у формуванні розкладу дня студента, що забезпечує реалізацію індивідуальної програми навчання; розробка методичних рекомендацій для батьків; навчання батьків соціально-педагогічним та здоров'язберігаючим методикам; пояснення батькам перспектив навчання студентів.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту дозволив нам виявити проблемне поле соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору. Загалом зроблені висновки є для нас одним з найважливіших орієнтирів, що дозволять упровадити педагогічну технологію соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в практику.

## **4.2. Впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами у ВНЗ**

Проведена й описана у параграфі 3.1. детальна теоретична розробка педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами у вищому навчальному закладі дала можливість науково обґрунтовано й доцільно з погляду педагогічної практики здійснити упровадження розроблених технологій у реальний освітній процес ВНЗ, хід та результати якого наводимо нижче.

Як зазначалося нами раніше (у параграфі 4.1), експериментальною базою впровадження розроблених нами соціально-педагогічних технологій став вищий навчальний заклад „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”, зокрема, базова структура у Києві та два його територіально віддалені структурні підрозділи (далі ТВСП) Хмельницький інститут соціальних технологій та Білоцерківський інститут економіки та управління. Для більш зручного термінологічного формулювання в подальшому у своєму дисертаційному дослідженні об'єднаємо ці три навчальні заклади під одну назву „Університет”.

Відповідно до завдань дослідження ми обґрунтували концептуальні основи розробки технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ, створили комплексну програму соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі, що є спеціально організованою узгодженою взаємодією суб'єктів (викладачів, кураторів академічних груп, соціальних педагогів, психологів) та об'єктів (студентів із особливими потребами та їх мікросередовища) соціально-педагогічної діяльності, регламентується її метою, принципами і завданнями й реалізується через докладно розглянуті нами вище напрями (*1-й напрям* – забезпечення розвитку внутрішнього та зовнішнього інклюзивного освітнього середовища ВНЗ; *2-й напрям* – формування соціально-психологічної готовності студентів з особливими потребами до активного і

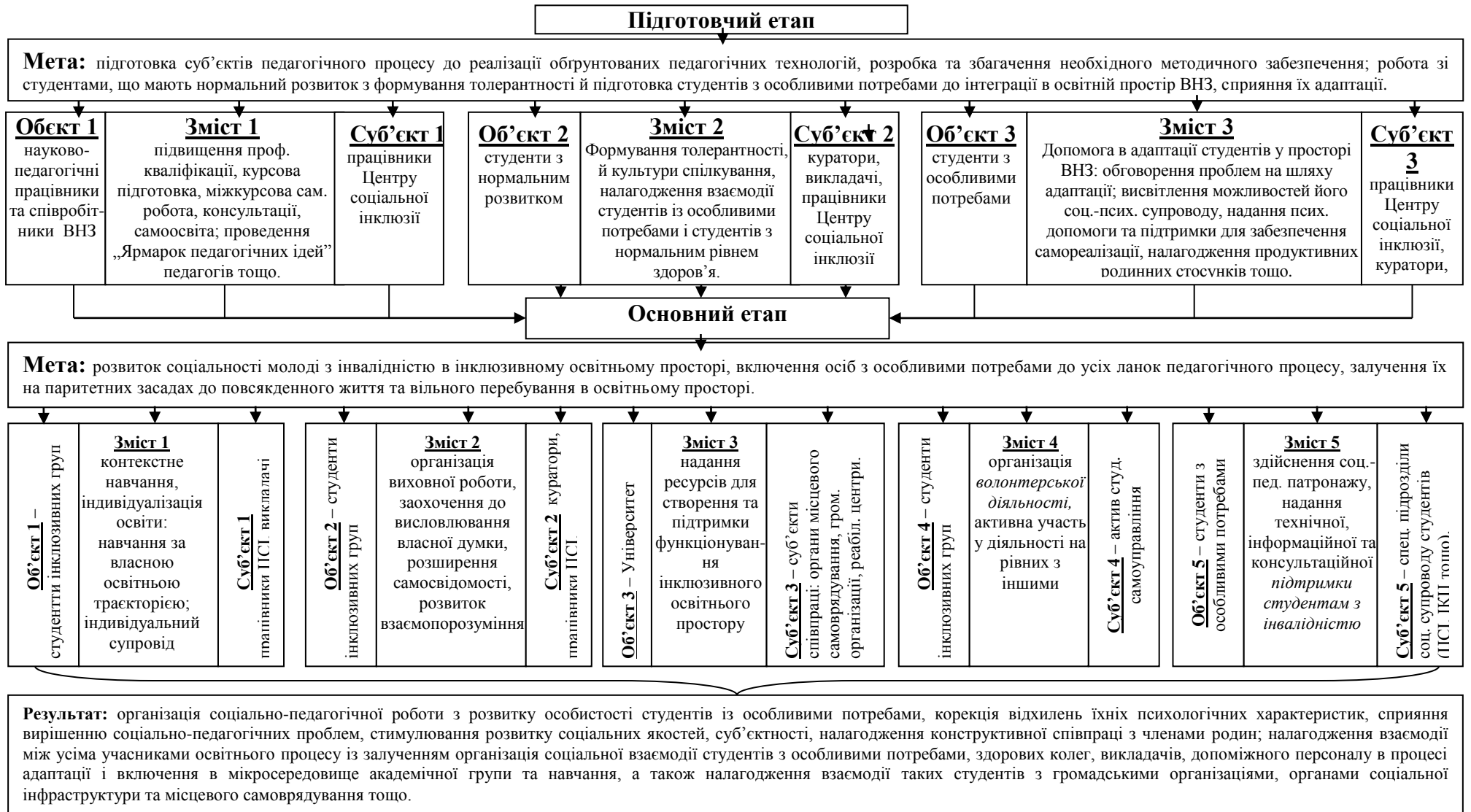
продуктивного функціонування в інклюзивному освітньому просторі) шляхом застосування відповідних педагогічних технологій.

Спираючись на традиційні погляди щодо найважливіших етапів педагогічного процесу, ми визначили підготовчий та основний етапи реалізації запропонованих педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами у ВНЗ у процесі експериментальної апробації. Послідовність впровадження педагогічних технологій наведена нижче (на рис. 4.4.).

Перший – *підготовчий* – етап був спрямований на підготовку суб'єктів педагогічного процесу до реалізації обґрунтованих педагогічних технологій, розробку та збагачення необхідного методичного забезпечення, а також на роботу зі студентами, що мають нормальний розвиток з формування толерантності, й на підготовку студентів з інвалідністю до інтеграції в освітній простір ВНЗ, сприяння їх адаптації у зазначеному просторі.

Характеризуючи процес упровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами у ВНЗ на цьому етапі, нагадаємо, що суб'єктами соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами у нашому дослідженні виступали як викладачі, що працюють з цією категорією студентів, так і куратори академічних груп, представники ректорату та деканатів, соціальні служби та громадські організації навчального закладу, спеціально створені структури. Тому на підготовчому етапі було актуальним формування інклюзивної компетентності всього науково-викладацького колективу з урахуванням специфіки професійної діяльності кожного з його членів.





**Рис. 4.4. Етапи впровадження педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами у ВНЗ**

ЦСІ відіграв провідну роль в організації та координації процесу формування інклюзивної компетентності суб'єктів соціально-педагогічної роботи. Крім того, для організації соціально-педагогічної роботи викладачів зі студентами з особливими потребами створено *ресурсний науково-методичний центр* соціально-педагогічного супроводу інклюзивної та інтегрованої освіти, у якому зібрано більше ніж 300 джерел спеціалізованої друкованої, електронної та відеоінформації й працюють викладачі-консультанти.

Концептуальні основи діяльності ЦСІ було обґрунтовано вище, під час реалізації експериментальної роботи з впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами у ВНЗ одним з найбільш важливих його завдань визнано підготовку науково-педагогічних та інших працівників Університету до роботи зі студентами з особливими потребами різних нозологій. Науково-педагогічні працівники та співробітники Університету виступали на підготовчому етапі об'єктами формування інклюзивної компетентності, їхнє навчання за своєю формою було підвищенням професійної кваліфікації, яка здійснювалася фахівцями ЦСІ.

Під час реалізації підготовчого етапу впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами у ВНЗ співробітниками ЦСІ реалізовувалася стратегія використання сильних сторін, зокрема, було проведено: *круглий стіл* „Інноваційні форми виховної роботи зі студентами з інвалідністю”; *міжвузівський семінар* „Студенти з особливими потребами в інтегрованому просторі вищого навчального закладу”, *вебінар* „Сучасне законодавство на допомогу родині студента з інвалідністю” – для ознайомлення батьків з останніми змінами в законодавстві у сфері державного права щодо молоді з інвалідністю; „*Ярмарок педагогічних ідей*” викладачів щодо вдосконалення професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору тощо.

У ході впровадження розроблених педагогічних технологій на підготовчому етапі періодично відбувалися *робочі зустрічі* педагогів, студентів з особливими потребами та їх батьків для обговорення нових державних нормативних документів щодо упровадження інклюзії у ВНЗ, внесення коректив у Положення про спеціальні підрозділи та інші внутрішні освітні документи ВНЗ.

Крім того, на зазначеному етапі реалізації педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі вказаною категорією студентів у русі реалізації стратегії позбавлення від недоліків та запобігання загрозам відбувалися *засідання педагогічних майстерень* для підвищення кваліфікації педагогічних працівників та майбутніх фахівців для залучення їх до участі в соціально-професійному партнерстві в інклюзивному освітньому просторі; реалізовувалася форма „*Банк цікавих ідей*” – розробка методики підвищення рівня „інклюзивності” освітнього простору, що включала всі суб'єкти освітньої інклюзії. Проводилися *науково-методичні семінари* для педагогів та студентів із розробки та впровадження дидактичної моделі формування інклюзивної готовності й інклюзивної компетентності педагогів-психологів, соціальних педагогів та інших фахівців.

На цьому ж етапі реалізації педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами в Університеті постійно проводилася *консультативна робота* з викладачами інтегрованих груп у вигляді методичних семінарів, бесід та круглих столів. Ці заходи щорічно проводилися (по 7 у кожному семестрі) із завідувачами кафедр інститутів та факультетів Університету за такими напрямками:

- забезпечення інтеграції студентської молоді з особливими потребами в освітній простір;
- створення безбар'єрного архітектурного середовища;
- включення студентів у інклюзивний простір;
- забезпечення рівних прав та можливостей людей з особливими потребами;

- вплив існуючих моделей „інвалідності” на формування соціальної політики.

Відзначимо, що на цьому етапі доречним виявилось створення деяких допоміжних структур для сприяння упровадженню педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами в університеті. Так, для реалізації розроблених технологій, як нами зазначалося вже раніше, в Університеті було створено ЦСІ, який координував весь процес організації соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ. Фахівцями Університету видано *методичні матеріали* щодо організації супроводу студентів з особливими потребами: „Методичні рекомендації щодо адаптації процесу викладання навчальних дисциплін до потреб студентів-інвалідів”, „Методичні рекомендації щодо психологічного супроводу навчання студентів-інвалідів”, „Психологічний супровід студентів першого курсу з особливими потребами”, „Правила спілкування і співпраці з абітурієнтами та студентами в інклюзивному освітньому просторі”, розроблено „Методичні вказівки з навчання студентів з особливими потребами з англійської мови”, „Рекомендації з фізичної реабілітації студентів-інвалідів при негативних ступенях сколіотичної хвороби”. Викладачами кафедр розроблено *індивідуальні програми* соціально-педагогічної та навчальної роботи зі студентами з інвалідністю та організовано їх навчання за *індивідуальним графіком*, надавалися консультації щодо організації самостійної роботи студентів з різними нозологіями, написання ними рефератів, виконання практичних занять.

Аналізуючи хід експериментальної роботи, відзначимо, що у контексті впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами у ВНЗ ефективно велася робота з науково-викладацьким складом і кураторами академічних груп щодо підготовки до здійснення *командної соціально-педагогічної роботи* з супроводу студентів з особливими потребами у аудиторній та позааудиторній

діяльності; підготовка науково-викладацького складу і кураторів академічних груп до роботи, щодо сприяння включенню студентів з особливими потребами у студентські колективи, розвитку їх комунікативних здібностей, формування здатності до самореалізації, а також до організації спільної соціально-педагогічної діяльності науково-викладацького складу і кураторів академічних груп з розвитку толерантного ставлення до студентів з особливими потребами з боку однолітків.

Реалізація стратегії командного співробітництва виявилася дієвою у процесі впровадження розроблених педагогічних технологій і передбачала застосування технологій організації соціальних контактів і конструктивної співпраці потенціальних суб'єктів інклюзії через посередницьку діяльність фахівців ЦСІ. Серед *технологій взаємодії фахівців*, що застосовувалися нами в експериментальному дослідженні, найбільш ефективними були технології вироблення спільного бачення стратегії діяльності, використання взаємодоповнюючих можливостей, форми дотримання взаємних зобов'язань й вираження довіри, методики підвищення діяльнісно зорієнтованої згуртованості, підвищення функціонально-рольової мобільності тощо. Зазначені педагогічні технології забезпечили *підготовку професійної команди викладачів ВНЗ*, здатної до вирішення конкретних питань із залученням профільних спеціалістів і колегіального винесення узагальненого рішення стосовно змісту індивідуальних програм супроводу навчання студентів з особливостями здоров'я та розвитку; розробки та впровадження конкретних форм, методів, а також цілісних технологій соціально-педагогічної роботи.

Наголосимо, що для підготовки викладачів та кураторів до командної роботи на підготовчому етапі упровадження педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами у ВНЗ проводилися й отримали значний результат такі заходи: *інтерактивний семінар-тренінг* „Студенти з особливими потребами – забезпечення навчально-виховного процесу”; *засідання* „Клубу кураторів” щодо

обговорення питань налагодження міжособистісної взаємодії у студентських групах; відкриті *виховні години* досвідчених кураторів академічних груп на теми толерантності та взаємодопомоги; *зустрічі* кураторів та викладачів з соціальним педагогом та психологом для обговорення проблем організації виховної роботи в інтегрованих групах тощо.

Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує проведена працівниками ЦСІ *лекція* для кураторів „Особливості організації роботи з формування толерантності та взаємодопомоги серед студентської молоді”, що забезпечила посилення уваги та підвищення рівня підготовленості викладацького складу університету до соціально-педагогічної та психологічної роботи зі студентами 1 курсу; на допомогу кураторам розроблено *анкету*, використання якої сприяло кращій діагностиці особистості студентів з особливими потребами та ознайомленню з їхнім мікросередовищем.

Під час реалізації педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з інвалідністю відбулися також *семінари* для кураторів та викладачів з використанням практичних методів підготовки до роботи (метода „кейсів”, метода проблемних ситуацій, творчих завдань, вправ, „мозкового штурму” тощо) на теми: „Особливості роботи кураторів з інтегрованими студентськими колективами”, „Використання рольових ігор для налагодження порозуміння в інтегрованій групі”, „Рольові ігри як засіб виховання дружнього колективу”. Значний інформаційний інтерес становили такі форми роботи, як: *виставки-презентації* методичних рекомендацій викладачів із проведення виховної роботи в інтегрованих студентських групах; *відкриті звіти кураторів* з організації виховної роботи в інтегрованих академічних групах.

Продовжуючи опис процесу імплементації розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами у роботу Університету на підготовчому етапі, відзначимо, що згідно з програмно-цільовою стратегією створення інклюзивного освітнього

простору для забезпечення об'єднання зусиль кураторів, викладачів, фахівців щодо сприяння включенню студентів із особливими потребами в освітній процес та життя ВНЗ організувалося видання *методичних рекомендацій* щодо виховної роботи зі студентами з особливими потребами; проведення розширених засідань кафедр, гуртків кураторів, науково-методичних семінарів і круглих столів із запрошенням фахівців із корекційної педагогіки й інклюзивної освіти тощо.

Підкреслимо, що на цьому етапі під час реалізації зазначених вище форм діяльності в Університеті серед пріоритетних *напрямів* соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю було визначено: забезпечення процесу адаптації першокурсників до навчання у ВНЗ, соціально-психологічну адаптацію та супровід студентів з особливими потребами, благодійну та волонтерську діяльність, виховання здорового способу життя та профілактику негативних явищ в інтегрованих студентських групах, культурну та туристично-екскурсійну діяльність зі студентською молоддю тощо.

Особливого значення набуло застосування стратегії створення безбар'єрного середовища – забезпечення доступності освіти для всіх, зокрема для студентів з особливими потребами, що передбачало широке використання у вдосконаленні інклюзивного простору ВНЗ принципу *універсального дизайну середовища*, який передбачав створення рівних просторових можливостей для всіх.

Позитивно відзначимо те, що в Університеті було організовано просторове середовище для студентів з проблемами пересування, забезпечено спеціальні архітектурні умови для безперешкодного доступу до навчальних аудиторій (пандуси, поручні, тощо); враховуючи нозології студентів, заняття в деяких групах було перенесено в аудиторії, розташовані на першому поверсі. Повноцінне безбар'єрне архітектурне середовище активно впроваджувалося, окрім експериментальної бази, у всіх ТВСП Університету „Україна”, де, окрім доступності навчальних корпусів

(аудиторій та інших приміщень), було забезпечено також доступність прилеглих територій, будівель санітарних приміщень для студентів з інвалідністю тощо. Зокрема, практично скрізь було придбано *технічні засоби навчання*, забезпечено *вільний доступ до мережі Інтернет*, облаштовано *пандуси*. На жаль, залишилася проблема зі звуковою та світловою сигналізацією переходів, з інформаційними табло (піктограмами), транспортом для перевезення студентів з вадами опорно-рухового апарату, із забезпеченням ліфтами тощо. Проте, зазначені проблеми поступово вирішувалися завдяки зусиллям педагогічної громади ВНЗ.

Аналізуючи хід формувального експерименту, наголосимо, що підготовчий етап впровадження розроблених педагогічних технологій передбачав активну роботу з мікросередовищем: проводилися *заняття* з підвищення рівня толерантності у студентських групах, створено *інтегровану волонтерську групу*, проводилася інформаційна інтернет-робота з батьками студентів з інвалідністю; розроблено нові форми організації дозвілля та творчого зростання студентів з особливими потребами тощо.

Слід відзначити, що під час реалізації педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з інвалідністю особлива увага надавалася просвітницькій роботі зі студентами з нормальним розвитком. З молоддю було проведено низку заходів, спрямованих на формування толерантності і підготовку їх до взаємодії зі студентами з інвалідністю на наступних етапах реалізації розроблених технологій. Для цього під час підготовки проводилися такі заходи: *виховна година „Закони толерантності”* у студентських групах із застосуванням ігор на розвиток здатності до взаєморозуміння, розв'язання *соціально-педагогічних ситуацій*, *театралізація* різних життєвих ситуацій, *конструктивних обговорень* проблемних моментів у спілкуванні зі студентами з інвалідністю.

Продовжуючи розгляд процесу впровадження педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами, слід наголосити, що, оскільки важливого значення для студентів із особливими



потребами набуває міжособистісне спілкування з однолітками, велику увагу на підготовчому етапі було надано організації виховної роботи для забезпечення взаємодії між студентами з різним рівнем здоров'я на аудиторних заняттях. Проведено цикл *інтерактивних зустрічей* студентів та людей з інвалідністю – членів громадських організацій, що мав загальну назву „Толерантність у спілкуванні” й забезпечив формування у молоді досвіду позитивного та цікавого спілкування з особами, які мають функціональні порушення. На зустрічах окремо наголошувалось на важливості підвищення комунікативної толерантності й культури спілкування студентської молоді. У ході заходів увага студентів акцентувалась на неприпустимості використання таких формулювань, як „каліка”, „хворий”, „неповноцінний” стосовно молодих людей з особливими потребами. Також організатори заходів звертали увагу студентів на засвоєння шляхів та засобів налагодження продуктивної взаємодії студентів із особливими потребами і молоді з нормальним рівнем здоров'я.

У цьому напрямі тісну співпрацю було налагоджено з директорами інститутів та їхніми заступниками, за їх сприяння у всіх інститутах було проведено *інформаційні зустрічі* студентів з інвалідністю та активної волонтерської молоді усіх курсів. Ці зустрічі мали вагоме значення, особливо для студентів 1 курсу, які відчували дієву підтримку співпрацівників факультету й студентів старших курсів, що сприяло їх кращій адаптації у просторі ВНЗ.

У ході проведення експериментальної роботи з впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи ми запропонували активній молоді долучитись до *волонтерської діяльності*, де всі студенти, незалежно від рівня здоров'я, мали змогу займатись корисною просоціальною діяльністю, а також отримали можливість розширити коло спілкування не тільки у сфері навчання, але й на дозвіллі. Формуванню толерантного ставлення до осіб з інвалідністю сприяли залучення студентської молоді до організації *благодійних акцій* для дітей з особливими

потребами у закладах освіти; проведення *просвітницьких акцій* з формування позитивного ставлення дітей та молоді до ідей інклюзивного навчання; організація *виставок творчих робіт* студентів для популяризації позитивних змін та успіхів студентів з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ.

Відзначимо, що на підготовчому етапі реалізовувалася не лише соціально-педагогічна робота, об'єктом якої були науково-педагогічні працівники, співробітники ВНЗ та здорові студенти, а й діяльність, що забезпечувала *індивідуальну роботу* зі студентами з інвалідністю.

Здійснюючи якісний аналіз проведеної експериментальної роботи, зауважимо, що на цьому етапі застосовувалася стратегія *соціально-педагогічної підтримки* процесу входження студента з особливими потребами в інклюзивний простір ВНЗ – було організовано спеціальне сприятливе освітньо-виховне та соціокультурне середовище адаптації й систему соціально-психологічного супроводу процесу адаптації першокурсників з інвалідністю.

Аналізуючи умови ефективності процесу реалізації розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами в Університеті, відзначимо, що робота зі студентами такої категорії розпочиналася ще на етапі профорієнтації та довузівської підготовки. Особливо слід підкреслити, що у базовій структурі університету та усіх його ТВСП під час зарахування студентів проводилося *медико-психологічне обстеження* вступників, що давало можливість проаналізувати психолого-фізичний стан організму студентів та врахувати ці особливості під час планування навчальної діяльності. За результатами *психологічного тестування* із вступниками проводилася *бесіда* з метою остаточного з'ясування професійного вибору та позитивного налаштування на вступне тестування. Як правило, на такі бесіди запрошувалися й батьки абітурієнтів. На цьому етапі з'ясовувалися також потреби вступника у спеціальних технічних засобах та тьюторській підтримці для складання вступних

випробувань та подальшого навчання. Фахівці проводили тестування абітурієнтів, під час якого використовувалися *методики для діагностики профпридатності, індивідуальних особливостей особистості, інтелекту, міжособистісних стосунків і психічного стану абітурієнтів*: „Методика багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла”, „Дослідження суб’єктивного контролю Дж. Роттера”, „Визначення типології особистості та привабливого професійного середовища за Дж. Холландом”, „Методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі”, „Методика дослідження самооцінки особистості С. Буддасі”, „Методика дослідження фрустраційних реакцій С. Розенцвейга”; творчі завдання: „Моя організація”, „Орієнтаційна анкета”; експрес-діагностики рівня соціальної ізольованості особистості (Д. Рассел, М. Фергюссон), рівня соціальної фрустрованості (Л. Вассерман), рівня алекситимії тощо. Результати обстеження фіксувалися в *індивідуальній карті* абітурієнта, яка передавалася у відповідний підрозділ для розробки програми супроводу студента під час навчання.

Характеризуючи інноваційні та дієві засоби впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами, окрім названої вище індивідуальної карти студента з інвалідністю, відзначимо, що для моніторингу процесу якісних змін активності залучення студентів із інвалідністю до аудиторної роботи було розроблено *індивідуальний план адаптації студента* з особливими потребами, у якому викладачам пропонувалося позначати зміни в пізнавальній і навчальній активності студентів із інвалідністю у період адаптації до середовища ВНЗ.

Як позитивний досвід упровадження розроблених технологій, слід підкреслити, що працівниками ЦСІ проводилися *тренінгові заняття* зі студентами 1 курсу, які допомагали адаптації студентів з інвалідністю, навчали їх знайомитися, шукати шляхи розкриття свої талентів, а також навчали висловлювати власні побажання та потреби, співставляючи їх з вимогами середовища. Крім того, на підготовчому етапі було започатковано

індивідуальні та групові *консультативні та корекційно-розвивальні заняття*, якими були охоплені студенти з інвалідністю та їхні батьки. Тематика таких занять передбачала обговорення проблем та перешкод на шляху адаптації студента з інвалідністю до нових умов навчання та проживання; висвітлення можливостей його соціально-психологічного супроводу в університеті, надання психологічної допомоги та підтримки для забезпечення самореалізації особистості, налагодження продуктивних родинних стосунків тощо. Найбільша увага приділялася студентам 1 курсу, психолог та куратори відвідували цих осіб дома та у гуртожитку для виявлення їх психологічного стану та надання своєчасної допомоги.

У цілому соціально-педагогічна робота на підготовчому етапі впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами у ВНЗ забезпечила:

- розвиток інклюзивної компетентності викладачів ВНЗ, підготовку педагогічного складу та кураторів до сприяння успішній самореалізації студентів з інвалідністю в інклюзивному освітньому просторі;
- об'єднання зусиль педагогічного колективу значущою ідеєю, створення інклюзивного освітнього простору у ВНЗ;
- орієнтацію свідомості педагогів і кураторів на гуманістичні цінності, досягнення єдності у питаннях освіти осіб з особливими потребами;
- підвищення кваліфікації всіх педагогів у питаннях соціально-педагогічного підходу в освіті; організацію командної діяльності ЦСІ з метою налагодження порозуміння і взаємодії викладачів та студентів.

Також було проведено підготовку студентів із нормальним розвитком до гуманного і толерантного спілкування зі студентами з інвалідністю й забезпечено індивідуальну роботу зі студентами з особливими потребами для успішної їх інтеграції в інклюзивний освітній простір ВНЗ. Для цього реалізувалася низка заходів: співбесід, лекцій, круглих столів і вебінарів для викладачів і кураторів академічних груп з питання організації роботи зі студентами, що мають інвалідність, і розвитку в них соціальної

компетентності; студентських виховних заходів з розвитку толерантного ставлення до людей із особливими потребами. У роботі зі студентами особливого значення набули виховні бесіди і круглі столи з питань порозуміння і налагодження взаємостосунків із однолітками, що мають особливі потреби.

Наступним кроком реалізації педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами у вищому навчальному закладі був *основний етап*, що мав на меті розвиток соціальності молоді з інвалідністю в інклюзивному освітньому просторі, включення осіб з особливими потребами до усіх ланок педагогічного процесу, залучення їх на паритетних засадах до повсякденного життя та вільного перебування в освітньому просторі ВНЗ.

На цьому етапі впровадження розроблених педагогічних технологій здійснювалося за обома напрямками соціально-педагогічної роботи. За першим – в Університеті проводилася планомірна розбудова інклюзивного освітнього простору. Підкреслимо, що організація навчання студентів з особливими потребами вимагала соціально-педагогічної підтримки, створення необхідної матеріально-технічної бази, науково-методичного забезпечення навчального процесу, обладнання технічними засобами навчання тощо.

Аналізуючи хід експериментального дослідження, наголосимо, що на основному етапі впровадження розроблених нами педагогічних технологій особливу роль у створенні інклюзивного освітнього простору, окрім ЦСІ у Хмельницькому інституту соціальних технологій Університету „Україна”, відіграв *Відділ спеціальних технологій навчання (ВСТН)*, що знаходиться у базовій структурі університету, метою якого стало забезпечення рівних можливостей для студентів із особливими потребами шляхом надання технічної допомоги у засвоєнні навчального матеріалу та виконанні навчальних завдань. Відділ узгоджував потреби студентів у супроводі навчання з можливостями університету, підтримував умови, що надають

студентам із особливими потребами можливість навчатися і незалежно діяти в інтегрованому університетському середовищі, отримуючи необхідну підтримку. Характеризуючи особливості роботи зазначеної структури саме у напрямі впровадження педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами, підкреслимо, що при ВСТН успішно працював *Центр самостійної роботи студентів із особливими потребами* (ЦСРС). Завдяки грантам від Міжнародного жіночого клубу м. Києва, Корпусу миру (США) та спонсорській допомозі приватних осіб у ЦСРС було створено відповідні умови для роботи студентів із інвалідністю. Так, зокрема, відзначимо, що ЦСРС було обладнано комп'ютерами та оргтехнікою, музичним центром, брайлівською друкарською машинкою, диктофонами, що дозволяло організувати вільний доступ студентів з особливостями сенсорного сприйняття до навчальної інформації. Відзначимо також, що у ЦСРС було створено робочі місця для студентів із вадами зору, слуху, опорно-рухового апарату, організовано вільний доступ кожного студента до Інтернету.

Аналізуючи хід впровадження розроблених педагогічних технологій на основному етапі, слід зауважити, що освітня політика університету в умовах переходу від інформаційно-пояснювального навчання до інформаційно-дієвого зумовила широке застосування у навчальному процесі нових *комп'ютерних та інформаційних технологій, електронних бібліотек, відеоматеріалів*, що гарантувало вільну навчальну та науково-пошукову діяльність студентів з особливими потребами й задоволення їх особистісних потреб у самоосвіті та культурному розвитку. Так, в університеті було створено *медіатеку* (альтернативну бібліотеку) – зібрання навчальної та художньої літератури, підручників, посібників, конспектів лекцій, довідників, методичного та ілюстративного матеріалу, які представлено у формі, адаптованій до потреб студентів із особливими потребами. *Адаптована література* надавалася студентам у роздрукованому вигляді, на

CD-дисках та аудіоносіях, що дозволяло усунути будь-які інформаційні бар'єри у процесі навчання осіб з інвалідністю.

Продовжуючи вивчення ходу та результатів реалізації розроблених педагогічних технологій, слід підкреслити, що у процесі організації аудиторної роботи зі студентами активно використовувалася стратегія контекстного навчання, ефективність якої була обґрунтована нами вище (п.п. 3.2). Тож у ході проведення експериментальної роботи навчально-виховний процес в університеті було переорієнтовано з урахуванням методик та механізмів *контекстного навчання*, найбільш адаптованих для навчання студентів з інвалідністю: відбулося застосування активних форм навчання, що передбачали позитивне використання минулого досвіду студентів з особливими потребами у нових навчальних умовах з орієнтуванням на реалії майбутньої професійної діяльності. Протягом навчальних занять відбувалося позиціонування *історій успіху* в навчанні „особливого” студента в інклюзивному освітньому просторі у вигляді зустрічей із людьми з інвалідністю, що досягли успіхів у професійній діяльності та житті; читали літературу, переглядали фільми, ролики соціальної реклами, які в подальшому обговорювали тощо.

Досвід університету в напрямі вдосконалення аудиторної роботи зі студентами дав підстави виділити найбільш *ефективні технології контекстного навчання* в інтегрованих студентських групах, а також форми та методи їх реалізації: проблемна та ігрова технологія, імітаційні методи активного навчання, кейс-методи, методи фокус-груп, навчання в співробітництві, креативне навчання, інноваційна освітня проектна діяльність, лекція, прес-конференція, лекція-візуалізація, лекція-диспут, семінар-екскурсія тощо. Зазначені технології нестандартної взаємодії студентів і викладачів, що активно застосовувалися у ході впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами, сприяли розвитку моделі творчого

навчання в інтегрованих групах, забезпечили підвищення мотивації студентів з інвалідністю до засвоєння навчального матеріалу.

Для забезпечення процесу реалізації зазначених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю у процесі навчання було проведено низку семінарів для викладачів й ініційовано активне залучення студентів до *групового вивчення матеріалу*, що полягало в розподілі студентської аудиторії на „бригади” по 5-6 осіб, які протягом відведеного часу готували інформаційний матеріал з теми заняття. Аналізуючи ефективність проведеної експериментальної роботи, наголосимо, що наступним кроком реалізації технології групового навчання було перегрупування, тобто повна зміна складу групи, де кожен її член мав доступно й зрозуміло викласти досліджуваний матеріал, виконуючи роль викладача. Таким чином, усі учасники „бригад”, зокрема й студенти з інвалідністю, брали на себе відповідальність за рівень знань своїх одногрупників. Цей процес відіграв важливу роль у навчанні студентів з інвалідністю, для яких особливого значення набувала можливість повноцінно працювати у команді за умови тактичної та толерантної соціальної компенсації їх обмежень товаришами. Крім того, це забезпечило підтримання в освітньому процесі ВНЗ традицій позитивного спілкування, взаємодопомоги та взаємодії для вироблення у студентів позитивних звичок, закріплення навичок взаєморозуміння та спільної діяльності.

Для реалізації персоналізованої соціально-педагогічної допомоги студентам з інвалідністю застосовувалася стратегія тьюторства (піклувальництва), що передбачала індивідуалізацію освітнього процесу; створення умов для входження кожного суб'єкта з його прагненнями і можливостями в процес навчання як управління ним власною *освітньою траєкторією*; здійснення *індивідуального супроводу* процесу адаптації до навчальної діяльності.

Відзначаючи інноваційність проведеної роботи із впровадження педагогічних технологій соціально-педагогічної діяльності зі студентами із



особливими потребами у ВНЗ, наголосимо, що згідно з зазначеною вище стратегією контекстного підходу в процесі експериментального дослідження в Університеті було впроваджено *новітні технології навчання* з урахуванням специфіки контингенту студентів з особливими потребами. Оскільки традиційні засоби навчання: плакати, таблиці, слайди – здебільшого є малоефективними для студентів з порушеннями зору та іншими сенсорними вадами, слабозорим студентам пропонувалися тексти великим шрифтом, азбукою Брайля або на електронних носіях. Останнє забезпечило гнучкість дидактичного матеріалу – студент міг сам вибрати розмір шрифту або використати звуковий формат файлу. Враховуючи той факт, що студенти з сенсорними вадами відчували труднощі під час конспектування лекцій, їм рекомендувалося користуватися диктофонами. Глухим та слабочуючим студентам надавалися послуги сурдоперекладачів. Центром соціальної інклюзії та Відділом спеціальних технологій навчання, було організовано *курси комп'ютерної грамотності* для слабозорих студентів за методикою комп'ютерної школи „Вікно у світ”. Навчання студентів із вадами зору користуватися адаптивними технічними засобами та офісною технікою включало теоретичні та практичні заняття, на яких студенти знайомилися із принципами роботи з відповідними пристроями, правилами їх використання, набували практичних навичок самостійної роботи.

Велике значення для забезпечення ефективності експериментальної роботи мало те, що для самостійної роботи студентів з особливими потребами, відповідно до індивідуальних потреб, використовувалися *аудіо- і відеоматеріали* та програмне забезпечення, зокрема для слабозорих студентів – *тифлопрограми*. Увесь період здійснення експериментальної роботи проводилася активна діяльність з формування та поповнення загальноуніверситетського фонду *адаптованої навчально-методичної літератури* для забезпечення навчального процесу студентів з різними нозологіями; було створено повнотекстову базу даних *електронних підручників*. Для досягнення позитивних результатів у ході формування

експерименту було забезпечено можливість студентам з інвалідністю вільно користуватися комп'ютером та оргтехнікою (модемом, сканером, принтером, ксерокопіювальним апаратом).

Проте у ході експериментальної роботи з впровадження розроблених педагогічних технологій разом з індивідуальною роботою зі студентами з особливими потребами ми забезпечували застосування інформаційних заходів й залучали всіх студентів до *групової активної суб'єктної діяльності*, що передбачала набуття студентами нового соціального досвіду, створення умов для самореалізації. Особливу увагу приділяли інтерактивам, практикумам, ігровим заняттям, театралізаціям, заняттям на розв'язання соціально-педагогічних ситуацій, кіноклубам, круглим столам і організації волонтерської діяльності.

При реалізації педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами у ВНЗ на основному етапі доречним виявилось продовження просвітницької та популяризаторської роботи зі студентами в інклюзивних групах. У межах *кураторських годин* було організовано традиційні й нетрадиційні форми позанавчальної виховної роботи: цикл лекцій-бесід священників, психологів, відомих письменників і поетів з питань розвитку гуманного ставлення людей один до одного, толерантного ставлення до людей з особливими потребами, їхніх відмінностей у процесі соціальної взаємодії тощо; робота дискусійних клубів за інтересами, творчих об'єднань; вечір авторської пісні, де активну участь брали люди з інвалідністю тощо.

Під час впровадження педагогічних технологій особлива увага приділялася налагодженню взаємодії між студентами з різним рівнем здоров'я, що забезпечило розширення мережі соціальних зв'язків молодій людині з особливими потребами, поглиблення соціальних знань, розвиток толерантності молоді в інтегрованих студентських групах. На основному етапі продовжено *курс бесід* зі студентами на розвиток толерантності, а також лекції, бесіди, переконання, диспути, рольові ігри, кіноклуби, круглі

столи, вправи тощо. У цьому напрямі куратори студентських груп організували та провели *цикл лекцій* на такі теми: „Людина з інвалідністю – частина суспільства”, „Самовираження та взаєморозуміння: шляхи досягнення балансу”, „Загальнолюдські цінності інклюзивного суспільства”, „Інвалідність – це не вирок”, „Людське порозуміння – найвища цінність” тощо. Для створення сприятливої атмосфери довірливих стосунків і порозуміння на лекції доречними виявилися *інтерактивні ігри* на згуртування колективу, зокрема „Мені подобається, коли мене називають”, „Снігова куля”, „Павутиння”, „Очікування і побажання”, „Бінго” тощо. Підкреслимо, що найбільш важливою в успішному проведенні інтерактивних ігор була особистість куратора та його переконаність та зацікавленість у проведенні гри. Різномічна інформація, яку студенти сприймали без конспектів, книжок, яка розширювала їх світогляд, сприймання навколишньої дійсності, сприяла розвитку вільного мислення, розуміння витоків сучасних проблем у розбудові інклюзивного суспільства в Україні та подоланню кризових ситуацій у житті молоді. Відзначимо, що лекції сприяли розвитку соціальності студентів, формуванню уявлень про норми професійного та особистого спілкування й порозуміння, збагаченню соціального досвіду молодих людей; саморозумінню індивідуальних особливостей студентів, визначенню цінності людського життя через призму неповторності кожної людини.

У ході експериментальної роботи в інтегрованих студентських групах проводилися *диспути* і *дебати* на соціально значущі теми, спрямовані на формування власної думки, розвиток вмінь її відстоювати, можливості класифікувати й ієрархізувати цінності, здатності до подолання життєвих криз, зокрема: „Механізми розвитку сучасного суспільства”, „Прагнення та потреби”, „Які якості найважливіші у сучасному світі”, „Віра та релігія в сучасній культурі”, „Толерантність у нашому житті”, „Мета твого життя”, „Що б я хотів змінити в собі”, „Інтернет – друг чи ворог?”, „Шляхи самореалізації” тощо. Пріоритетним стало заохочення студентів з

інвалідністю до висловлювання власної думки, незалежно від того, чи збігається вона з думкою кураторів або опонентів. На кураторських годинах переглядалися та обговорювалися *художні фільми* на різноманітну соціальну тематику „Діти світу (діти Індиго)”, „Інші діти”, „Король каліка”, „Клеймо”, „Людина дощу”, „Темпл Грандін” тощо. Часто у результаті участі у таких заходах виховної роботи кураторів у студентів з нормальним розвитком змінювалося ставлення до людей з інвалідністю, що вони відзначали у ході проведення підсумкової рефлексії.

У групових формах соціально-педагогічного супроводу студентів з особливостями здоров'я використовувалися *тематичні бесіди*, щоб привернути увагу студентів, зокрема молоді з фізичними обмеженнями, до оцінки явищ суспільного життя і на цій основі сформувавши у них належне критичне ставлення до навколишньої дійсності. Виявлено, що студенти з обмеженими можливостями дуже часто відчують ізоляцію від мікросередовища та суспільного життя у цілому. Тому особливо активно студенти залучалися до підготовки й проведення *бесід* з тем: „Мої права й обов'язки”, „Моя професія – шляхи самовдосконалення”, „Волонтерство, або чим я можу допомогти ближньому”, „Для мене громадянськість – це...” тощо.

У роботі зі студентами використовувалися педагогічні технології, спрямовані на розвиток саморефлексії у студентів з інвалідністю, наприклад, *вправи-сповіді*: „Мій щоденник”, „Валіза”, „Чарівна крамниця”, „Я, як всі... Я, не як всі...” тощо. Чільне місце у списку методів соціально-педагогічного супроводу студентів з особливими потребами за своїм розвивальним потенціалом, і за кінцевим ефектом, і за частотою використання на практиці справедливо посіли *ігри-вправи*, у процесі яких студенти набули практичних навичок і вмінь гуманного спілкування, ставлення до людей (вправа-гра „Як би я був чарівником”, „Зміна соціальної ролі”, „Суд над...”). Кожна гра допомагала вирішити як загальні, так і конкретні завдання: утвердити право кожного студента на повагу, розширити самосвідомість молоді, розвинути

взаємопорозуміння в колективі, дати змогу відчувати себе в нехарактерній соціальній ролі тощо.

Продовжуючи опис проведеної експериментальної роботи, відзначимо, що у ході реалізації розроблених педагогічних технологій нами активно застосовувалася стратегія використання регіональних можливостей у створенні та підтримці функціонування інклюзивного освітнього простору. Це було доречним та можливими, оскільки університет з перших кроків свого існування широко співпрацює з державними та недержавними організаціями. Особливо варто відзначити співпрацю з *Міністерством соціальної політики України та Фондом соціального захисту інвалідів* як у центрі, так і в областях. Відзначимо, що переважна частина студентів з інвалідністю навчається в університеті завдяки фінансовій підтримці Фонду.

В окремих випадках, зокрема у Хмельницькому, залучалися також *кошти міського бюджету*, що спрямовувалися на навчання місцевих студентів з особливими потребами. Зважаючи на соціальну орієнтованість закладу, органи місцевого самоврядування надавали на пільгових умовах приміщення для навчально-виховного процесу, забезпечували санаторно-курортне лікування, оздоровлення в реабілітаційних установах, бази практик та сприяли працевлаштуванню випускників з особливими потребами. Крім того, в університеті розгорнулася активна співпраця зі *Спілкою громадських організацій інвалідів Києва*, яка протягом навчання забезпечувала студентів продуктовими пайками. Також проводилися спільні заходи, на яких студенти виступали організаторами та учасниками.

Створенню технічних умов для навчання та подальшого працевлаштування студентів з сенсорними обмеженнями сприяла реалізація спільного проекту *українсько-корейського Центру інформаційного доступу* і впровадження технології бездротового доступу студентів та співробітників до мережі Інтернет та додаткове облаштування комп'ютерних аудиторій спеціалізованою технікою для навчання людей з вадами слуху.

Аналізуючи хід впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами, не можна не відзначити той факт, що університет налагодив плідну співпрацю з *Українським центром фізичної культури і спорту інвалідів „Інваспорт”*, завдяки чому стало можливим забезпечення реабілітаційно-спортивного супроводу для студентів з різними нозологіями.

Для успішної інтеграції студентів з інвалідністю в інклюзивний простір ВНЗ та різні сфери суспільного життя університет та його ТВСП у ході експериментального дослідження, крім означених, встановили партнерські контакти з іншими державними та недержавними організаціями та установами з урахуванням специфіки контингенту студентів та особливостей конкретного регіону.

Характеризуючи процес впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами у межах реалізації стратегії створення безбар'єрного середовища, наголосимо, що під час експериментального дослідження студенти з інвалідністю активно заохочувалися до участі у студентському самоуправлінні та позааудиторній діяльності. У межах якої студенти з особливими потребами університету створили *Всеукраїнську молодіжну громадську організацію (ВМГО) „Гаудеамус”*, її осередки пізніше виникли у всіх ТВСП. Студентський актив, волонтери згаданої вище організації налагодили співпрацю з багатьма громадськими організаціями, де студенти університету проходили курси, на яких отримали інформацію про працевлаштування, набули вміння вести ділові переговори, складати резюме та інші ділові папери.

Наголосимо, що особливою комплексною формою роботи студентського самоуправління стала *волонтерська діяльність*, у межах якої студенти отримують знання про роботу з різними соціально незахищеними групами і можливості надання необхідної допомоги населенню. Велика увага в організації волонтерської роботи приділялася організації масової роботи з

молоддю, до якої залучалися студенти з особливими потребами й студенти з нормальним розвитком. Серед масових заходів, що проводилися під час впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами, необхідно виділити організацію *флешмобів* й діяльність *інтерактивного театру*. Такі заходи були покликані об'єднувати студентський колектив, створювати відчуття єднання і виконання спільної справи. Проведення зазначених заходів було спрямоване на висвітлення різноманітних соціальних проблем, не тільки проблем осіб з інвалідністю. Завдяки розумінню складнощів, з якими стикаються всі люди, незалежно від рівня здоров'я, молоді люди з особливими потребами визначали власні можливості й шляхи соціальної самореалізації, засвоювали позицію активного громадянина. Тематика флешмобів була різноманітною і мала позитивне спрямування, зокрема: „Людина у різних шкарпетках” (до Дня підтримки людей з синдромом Дауна), „До дня обіймів”, „Ми різні – ми рівні”. Студентами також було підготовлено такі вистави студентського інтерактивного театру: „Ми рівні” (тематика гендерної рівності й висвітлення проблеми насилля в сім'ї); „Інвалідність – не вирок!”; „Вчаться усі!” (тематика впровадження й реалізація інклюзивної освіти в Україні) тощо. Участь у масових заходах допомагала студентам з особливими потребами відчутися частиною молодіжного колективу, брати активну участь у діяльності на рівних з іншими.

Форми роботи, які складала технологію соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами у ВНЗ, якнайкраще надавали можливість особистості стати активним діячем і реалізатором власної громадянської позиції. Свідченням результативності проведеної роботи стали якісні зміни поведінки студентів: удосконалення виконавчих і організаторських умінь; підвищення вимогливості, рішучості; значне зростання студентської ініціативи; розширення кола спілкування; сформування вміння правильно оцінювати себе, свої та чужі вчинки, приймати правильні рішення тощо.

Здійснюючи аналіз процесу експериментальної роботи, відзначимо, що важливу роль у розвитку соціальності студентів з особливими потребами відіграє використання різноманітних видів *позанавчальної діяльності*, адекватних завдань, що дозволяють урахувати індивідуальні особливості студентів. Практика розвитку соціальності студентів з інвалідністю довела можливість і необхідність застосування різноманітних форм і методів роботи, здатних впливати як на інтелектуальну, так і на емоційну сфери особистості студента.

Наприклад, дієвою формою популяризації досягнень студентів з інвалідністю виявився *фестиваль* творчості студентів-інвалідів „Сяйво надій”, який щорічно проводиться в університеті з 2003 року. Останній фестиваль зібрав студентів з 12 територіально відокремлених структурних підрозділів Університету „Україна” та інших навчальних закладів. Захід проводився за підтримки Національної асамблеї інвалідів України, ВМГО „Гаудеамус”, Спілки громадських організацій інвалідів Києва, інформаційного каравану „Інтеркультура” та інших державних і громадських організацій.

У межах реалізації експериментального дослідження проводилася комплексна соціально-педагогічна робота зі студентською молоддю з особливими потребами у напрямі формування соціально-психологічної готовності студентів з особливими потребами до активного і продуктивного функціонування в інклюзивному освітньому просторі. У цьому напрямі великого значення на основному етапі упровадження розроблених нами технологій набули стратегії:

- соціально-педагогічного патронажу студентів з особливими потребами, яка включала медико-соціальний патронаж (навчання студентів та їх близького оточення методам відновлення позитивних психофізичних станів у „домашніх умовах”);

- культурно-дозвільного патронажу (сприяння розвитку особистості, включення її до звичного для її здорових однолітків проведення вільного



часу, залучення до соціально активних занять, самоосвіти, участі у спортивних заходах);

- соціально-захисного патронажу (корекція стосунків молоді з інвалідністю з соціальним оточенням, допомога в отриманні соціальних послуг, дотриманні законних прав та пільг).

За стратегією соціально-педагогічного патронажу молоді з особливими потребами для створення умов інклюзивного освітнього простору студентам з інвалідністю надавалася технічна, інформаційна та консультаційна *підтримка*, зокрема, надання *допомоги* у подоланні труднощів, що виникають під час навчання, надання інформації щодо сучасних технологій та технічних засобів навчання студентів із інвалідністю. Слід підкреслити, що в університеті для студентів з особливими потребами постійно проводилися *індивідуальні заняття та консультації* відповідно до *індивідуальних програм реабілітації*, які коригувалися щосеместру. Їм надавався додатковий час для виконання завдань, складання заліків та іспитів відповідно до індивідуальних потреб. Під час складання екзаменів письмові форми контролю замінювалися на усні та навпаки, також здійснювалася тестова форма контролю з використанням комп'ютерів, зокрема із синтезатором мови.

У ході впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами у базовій структурі університету було створено *Управління соціальної адаптації та реабілітації* (УСАР), діяльність якого була спрямована на сприяння профорієнтації та профвідбору абітурієнтів з особливими потребами, створення умов для адаптації студентів до інтегрованого навчання, контроль стану їхнього здоров'я, розробку та впровадження нових форм реабілітації. Зокрема, соціальна реабілітація студентів ефективно проводилася з використанням *соціально-психологічних тренінгів, корекційно-розвивальних ігор, ритмічно-рухових та музично-звукових ігрових вправ*.

Аналізуючи хід дослідної роботи в окремих підрозділах університету, відзначимо, що у Білоцерківському інституті створено *кабінет діагностики та моніторингу* соціально-психологічного стану студентів з обмеженими фізичними можливостями у складі психолога та соціального працівника.

У Хмельницькому інституті соціальних технологій супровід навчання здійснював ЦСІ, що включав заходи, спрямовані на забезпечення соціалізації студентів з особливими потребами, зокрема їх соціально-побутової, соціально-культурної та соціально-трудової адаптації, які були спрямовані на *подолання соціальної ізоляції* інвалідів, сприяння збереженню і *підвищенню їхнього соціального статусу*, залучення до усіх сфер суспільного життя. Постійно проводилися *зустрічі* зі студентами з вирішення поточних питань, надання технічної допомоги у навчанні студентам з вадами зору та слуху, розроблення *індивідуальних соціально-психологічних програм* для студентів з різними нозологіями, надання їм *консультативної та соціально-психологічної допомоги*, підвищення якості соціально-психологічних *послуг* на основі вивчення новітніх інформаційних джерел та технологій із соціально-психологічного супроводу.

Варто відзначити, що постійний *психологічний супровід* студентів з особливими потребами було повністю забезпечено в Університеті через створення та функціонування соціально-психологічних служб для студентів з інвалідністю. Слід підкреслити поширену практику залучення до цієї справи фахівців профільних кафедр.

У межах експериментальної апробації педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами зазначеними структурами та фахівцями впродовж останніх років було проведено різноманітні *психологічні заходи*: психологічне тестування, професійна орієнтація, психокорекція, індивідуальне та групове консультування, групові тренінги і психотерапія. Характеризуючи ефективність проведеної роботи, відзначимо, що у Хмельницькому інституті соціальних технологій, Білоцерківському інституті економіки та управління

та базовій структурі протягом експериментального періоду в сукупності було проведено 322 психологічні тестування студентів з інвалідністю для виявлення станів й ситуацій, що потребують корекції, і 372 індивідуальні консультації, спрямованих на їх подолання.

Основою соціально-психологічного супроводу стало проведення *індивідуальних психологічних консультацій* зі студентами з питань вирішення внутрішньоособистісних конфліктів, проблем, які виникають у міжособистісній взаємодії під час засвоєння навчального матеріалу. Під час таких зустрічей у студентів знижувався рівень сором'язливості та відчуття комплексу неповноцінності, з'являлося підвищене позитивне налаштування та відзначалася мобілізація внутрішніх сил на подолання своєї проблеми. Узагальнюючи наявну практику, можна констатувати, що актуальними проблемами були: адаптаційні складнощі, низька самооцінка, невпевненість у собі, міжособистісні проблеми, різноманітні страхи, труднощі у спілкуванні, подолання наслідків стресу, прояви агресії, занижена самооцінка, нерозуміння та неприйняття у групі, самотність.

За результатами діагностики проводилися відповідні *тренінги* зі студентами з інвалідністю, зокрема на покращення міжособистісних взаємовідносин та розвитку комунікативних навичок, на розв'язання проблемних ситуацій з елементами психодрами, на розвиток лідерських якостей, на розвиток навичок асертивності, на адаптацію першокурсників до навчального процесу у ВНЗ тощо. Загалом в університеті було проведено більше ста *групових психологічних тренінгів* для студентів з інвалідністю за різними напрямками, зокрема присвячені таким темам, як: налагодження зв'язків у групі, подолання комунікативного бар'єру, агресії та ворожих реакцій, розвиток лідерських якостей, навичок взаємодії та взаємодовіри, підвищення самооцінки, релаксація та подолання стресу, формування позитивного світосприйняття та зниження рівня тривожності.

У контексті впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами у ВНЗ

для подолання комунікативного бар'єру використовувались *вправи на групову взаємодію, психологічні ігри*: „Сірники” – для налагодження зв'язків у групі, „Асоціація” – для самопізнання та покращення комунікативних вмінь; *вправи*: „Дзеркало” – для розвитку навичок комунікації та для вміння адекватно оцінювати себе, „Гора” – для зниження рівня тривожності у студентів, „Презентуй своє ім'я” – для розвитку навичок висловлювання своїх думок і самовираження тощо.

Характеризуючи масштаб проведеної роботи, відзначимо, що, наприклад, у Хмельницькому інституті при кафедрі психології навіть діяла *„Школа тренерської майстерності”*, де систематично проводилися *тематичні тренінги*, спрямовані на адаптацію першокурсників, подолання конфліктності, агресивності, формування комунікативних вмінь, особистісного росту, підготовку до працевлаштування; було створено *створено групи взаємодтримки* та допомоги. Серед студентів проводилися дослідження, спрямовані на виявлення рівня тривожності та адаптованості до нових умов проживання й навчання. При цьому фахівці навчального закладу з успіхом використовували елементи поведінкової, когнітивної, сімейної, системної *психотерапії* та *психологічного консультування*.

У Білоцерківському інституті організація соціально-педагогічного супроводу студентів з особливими потребами передбачала психодіагностику, психокорекцію та психологічну консультацію. Психодіагностичний етап характеризувався виявленням особистісних властивостей студентів, що можуть виступати як психологічні бар'єри у процесі їх адаптації до інтегрованого освітнього середовища. *Психокорекція* та *консультування* передбачали на першому етапі встановлення контакту з тим, хто консультується, на другому – психологічний аналіз проблеми клієнта, на третьому – визначення кінцевого результату, на четвертому етапі – вирішення проблеми, на п'ятому етапі – підбивання підсумків консультації. При проведенні занять вівся журнал звернень студентів. Основними *складовими* впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-

педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами роботи виступали психологічна бесіда, тренінги та структуроване інтерв'ю. Це забезпечувало визначення більш детальних відомостей про студента, його професійні плани, уподобання, ставлення до створення власної сім'ї, про релігійні, ідеологічні спрямування та включеність особистості у соціальне життя.

Продовжуючи аналіз впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами у ВНЗ, варто приділити особливу увагу деяким *оригінальним ініціативам* щодо соціально-психологічного супроводу, а також творчому підходу в їх реалізації. Серед яких, зокрема, робота клубу для студентів з функціональними обмеженнями „Будемо жити!”, структуроване інтерв'ю статусу ідентичності; проект „Школа тьюторів” (Білоцерківський інститут); ароматерапія та музикотерапія, серії тренінгів „Мистецтво жити у ладу із собою і світом” (Хмельницький інститут); прийоми професійного психотерапевта, нестандартні методики кольоротерапії та релаксації – „Музичні етюди” (базова структура, м. Київ).

Особливе місце серед педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами займав медико-реабілітаційний супровід студентів, що передбачав застосування комплексу заходів, які були спрямовані на підтримку, збереження та відновлення фізичного здоров'я студентів з особливими потребами. У базовій структурі університету потужно працював *Науково-практичний медико-реабілітаційний центр* – один з найкращих серед вузів України, створений за підтримки Міністерства соціальної політики України, який забезпечує оздоровлення та реабілітацію студентів з особливими потребами, а також впровадження сучасних інноваційних реабілітаційних технологій у навчальний процес. Центр було укомплектовано фахівцями та найновішим реабілітаційним обладнанням європейського виробництва на суму близько 10 млн грн. Зокрема, апарат для реабілітації лазерним випромінюванням

Opton, чотириканальний апарат для реабілітації магнітним полем Dimar V, електротерапевтичний апарат із біологічно зворотним зв'язком MYOMED 932, лімфодренажний комплекс LINFOenergy для комбінованої реабілітації пневматичним тиском та магнітним полем, апарат Radarmed 950+ для реабілітації мікрохвильовими хвилями суглобів та внутрішніх органів, апарат Curarus 970 для реабілітації суглобів та внутрішніх органів височастотним прогрівом, комплекс для реабілітації опорно-рухового апарату TRAComputer, апарат en-Puls для реабілітації та регенерації радіальною ударно-хвильовою терапією, апарат для реабілітації та регенерації фокусованою ударно-хвильовою терапією з модулем ультразвукової локалізації Piezowave, пристрій для кріореабілітації Cryo-6 та ін. Тут проводилися консультування абітурієнтів щодо стану здоров'я на основі результатів обстеження та висновків медико-соціальної експертизи і оформлення висновку щодо вибору спеціальності та необхідності проходження медико-реабілітаційного супроводу. У ході експериментального дослідження Центр створював базу даних студентів із інвалідністю та забезпечував їм медичне консультування та реабілітацію, надавав рекомендації щодо занять у спортивних групах та проводив оцінювання фізичного стану студентів із інвалідністю під час занять у цих групах. Особливо цінним у процесі інтеграції студентської молоді з інвалідністю в інклюзивний освітній простір ВНЗ було те, що у Центрі проводилися стажування, практика, проведення семінарів-тренінгів для викладачів та студентів університету щодо здійснення медико-реабілітаційного супроводу студентів з особливими потребами.

Підкреслимо, що подібні реабілітаційні центри, але менші за наявним обладнанням та обсягом реабілітаційних послуг, створено у Луцьку, Миколаєві, Хмельницькому та Білій Церкві. В інших ТВСП було створено медичні пункти та використовувалися орендовані реабілітаційні центри.

У цілому, соціально-педагогічна робота на основному етапі впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами у ВНЗ забезпечила:

- організацію соціально-педагогічної роботи з розвитку особистості студентів із особливими потребами;

- корекцію відхилень психологічних характеристик студентів з особливими потребами, сприяння вирішенню їх соціально-педагогічних проблем;

- здійснення медико-реабілітаційного супроводу студентів з особливими потребами;

- стимулювання розвитку їх соціальних якостей, суб'єктності;

- налагодження конструктивної співпраці з членами родин студентів з інвалідністю, взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу із залученням організації соціальної взаємодії студентів з особливими потребами, здорових колег, викладачів, допоміжного персоналу в процесі адаптації і включення в мікросередовище академічної групи та навчання;

- налагодження взаємодії студентів з особливими потребами з громадськими організаціями, органами соціальної інфраструктури та місцевого самоврядування тощо.

Таким чином, відзначимо, що якісний аналіз результатів проведеної роботи з впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами у ВНЗ свідчить, що реалізуючи розроблені технології, нам вдалося подолати такі основні *бар'єри* у здобутті вищої освіти молоддю з інвалідністю, як:

- недостатня інформованість інвалідів із надання послуг у сфері вищої освіти;

- неадекватна оцінка інвалідів своїх можливостей і здібностей;

- слабка мотивація інвалідів до вступу у вищі навчальні заклади;

- недостатня підготовка викладачів вищих навчальних закладів для роботи із студентами-інвалідами;

- непристосованість будівель вищих навчальних закладів для навчання інвалідів;

- недостатнє фінансування вищих навчальних закладів для реконструкції будівель згідно з принципами універсального дизайну;

- недостатня адаптація навчального процесу до особливих потреб студентів-інвалідів (певні обмеження в пересуванні, сприйнятті інформації тощо);

- недостатній розвиток форм дистанційного навчання.

Подолання зазначених бар'єрів у сфері освіти студентів з інвалідністю у ході впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами у ВНЗ відбувалося за таких умов:

- зміна ставлення і мотивації до освіти з боку самих студентів з інвалідністю;

- адаптація освітніх установ всіх видів і типів до особливостей і потреб осіб з інвалідністю;

- підготовка викладачів до роботи в умовах інклюзивної освіти, розвиток інституту кураторства (тьюторства).

Наголосимо, що в процесі реалізації педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами вирішення проблеми інтегрованої та інклюзивної освіти людей з особливими потребами передбачало соціальне партнерство державних і муніципальних органів влади, освітніх установ, громадських організацій, родин студентів з інвалідністю.

Крім того, для забезпечення процесу впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з інвалідністю у сферах загальної і професійної освіти у ході експериментального дослідження були створені та виявилися дієвими:

- програми довузівської підготовки абітурієнтів з інвалідністю (зокрема, з адаптації інвалідів до студентського середовища);

- система реабілітаційних, соціально-психологічних послуг, яка супроводжує студента-інваліда протягом усього періоду навчання;



- курси перепідготовки і підвищення кваліфікації для професорсько-викладацького складу професійних освітніх установ із оволодіння спеціальними технологіями навчання студентів-інвалідів;

- робота з родинами абітурієнтів і студентів-інвалідів з організації педагогічного середовища у сім'ях, що дозволяє досягти найбільшої результативності;

- залучення громадських організацій до процесу експертної оцінки умов, необхідних для навчання інваліда з метою розробки і реалізації освітніх проектів;

- програми забезпечення доступності та психологічного комфорту середовища освітніх установ;

- підготовка проектів необхідних змін в законодавчій базі сфери освіти;

- залучення благодійних та волонтерських ресурсів для підтримки освітніх програм і створення умов для навчання та професіоналізації молоді з інвалідністю.

Аналіз результатів впровадження розроблених педагогічних технологій показав, що необхідним для постійного відстеження потреб в освіті студентів з інвалідністю, а також для оцінки якості освітніх послуг, що надаються освітніми установами, необхідним є постійний моніторинг якості інклюзивного освітнього простору, проведення якого у межах нашого дослідження засвідчило ефективність розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами.

#### **4.3. Аналіз ефективності впровадження педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами**

У попередніх підрозділах роботи нами було розроблено педагогічні технології соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами як сукупність і послідовність форм, методів і способів поступового набуття студентами з вадами здоров'я здатності до соціальної взаємодії у процесі рольового функціонування в конкретній соціальній ситуації, що визначається

індивідуальними можливостями здобуття освіти та соціального розвитку в умовах інклюзивного навчання.

У структурі педагогічних технологій ми визначили концептуальну, змістовну та процесуальну-методичну частини. Усі вони об'єднані спільною метою функціонування та єдністю керівництва, яке потрібне для створення організованого та цілеспрямованого педагогічного впливу на підготовку студентів з особливими потребами, спрямовану на розбудову внутрішнього та зовнішнього інклюзивних середовищ, їх трансформацію в інклюзивний освітній простір та вирішення наявних соціально-психологічних проблем.

Далі подано процес упровадження педагогічних технологій в практику освіти ВНЗ, який передбачав певні організаційні зміни в її побудові, установлення взаємозв'язків між складниками технології на підставі окреслених нами теоретико-методичних розробок. Провідна концептуальна ідея, яку ми ґрунтовно вивчали та перевіряли в експерименті, полягала в створенні інклюзивного освітнього простору ВНЗ як умови доступу до вищої освіти та забезпечення рівних можливостей для навчання та соціального розвитку студентів з особливими потребами. Це зумовило вибір педагогічного експерименту як основного методу дослідження.

Аналіз упровадження педагогічних технологій показав, що перехід до інклюзивної освіти не відбувається раптово. Це тривалий процес, який супроводжується подоланням перешкод, до яких ми відносимо не завжди кваліфікований відбір абітурієнтів, слабку пристосованість навчальної бази до індивідуальних потреб студентів з особливими потребами, недостатню підготовленість персоналу закладів освіти до роботи в умовах інклюзії, відсутність чітких узагальнених орієнтирів здійснення необхідних практичних заходів для прискорення процесу впровадження інклюзії та ін.

Зазвичай у педагогічних дослідженнях дотримуються певної традиції оцінювання ефективності результатів експерименту. На констатувальному етапі здійснюють відбір контрольної та експериментальної груп, які є рівноцінними за показниками критеріїв. Мета першого зрізу полягає в

отриманні даних для порівняльного аналізу показників критеріїв соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами.

Наприкінці формувального етапу експерименту за допомогою визначених критеріїв, їхніх показників і методичного інструментарію порівнюють характеристики цих груп. Це дозволяє довести ефективність розроблених та впроваджених педагогічних технологій, в межах яких ми намагалися реалізувати наступні положення:

- визнання рівної цінності для суспільства усіх студентів;
- активізація участі студентів з вадами здоров'я в заходах соціально-гуманітарного, наукового характеру, зменшення їхньої ізольованості від суспільного життя;
- апробація методики роботи зі студентами з особливими потребами, яка відповідає їхнім різним потребам;
- усунення бар'єрів для отримання освіти; визнання ролі ВНЗ інклюзивного типу в розвитку загальнолюдських цінностей;
- визнання інклюзії в освіті як одного з найважливіших аспектів реалізації сучасної університетської підготовки студентів та ін.

Розпочнемо аналіз результатів формувального етапу експерименту.

Таблиця 4.9.

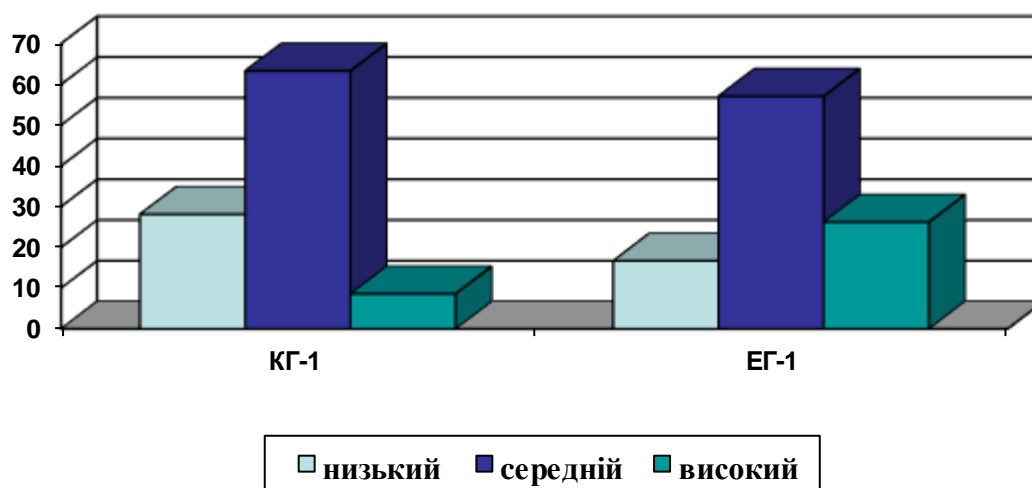
**Оцінка ефективності соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами на формувальному та констатувальному етапах експерименту**

№	Критерій	Групи	Рівні розвитку, %					
			Низький		Середній		Високий	
			КЕЕ	ФЕЕ	КЕЕ	ФЕЕ	КЕЕ	ФЕЕ
1	Мотиваційно-ціннісний	КГ	44,0	28,1	46,6	63,3	9,4	8,6
		ЕГ	40,2	16,7	51,6	57,1	8,2	26,2
2	Соціально-психологічної інклюзивної компетентності	КГ	38,8	33,6	51,0	53,5	10,2	12,9
		ЕГ	37,7	11,9	51,1	59,6	11,2	28,5

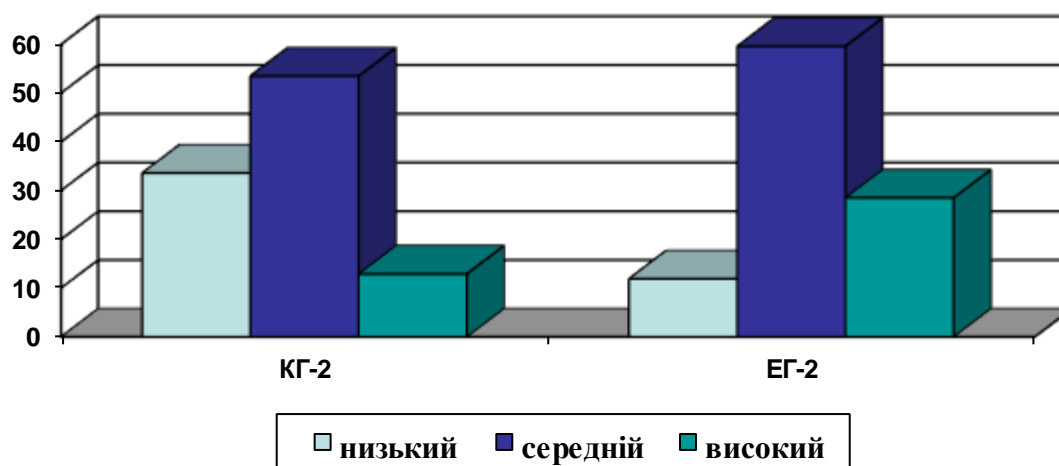
Продовження табл. 4.9

3	Спеціальної інклюзивної компетентності	КГ	37,4	23,3	54,4	65,3	8,2	11,4
		ЕГ	35,5	15,0	57,2	60,5	7,1	24,5
Загальний рівень		КГ	40,1	28,3	50,7	60,7	9,2	11,0
		ЕГ	37,8	14,5	53,3	59,1	8,9	26,4

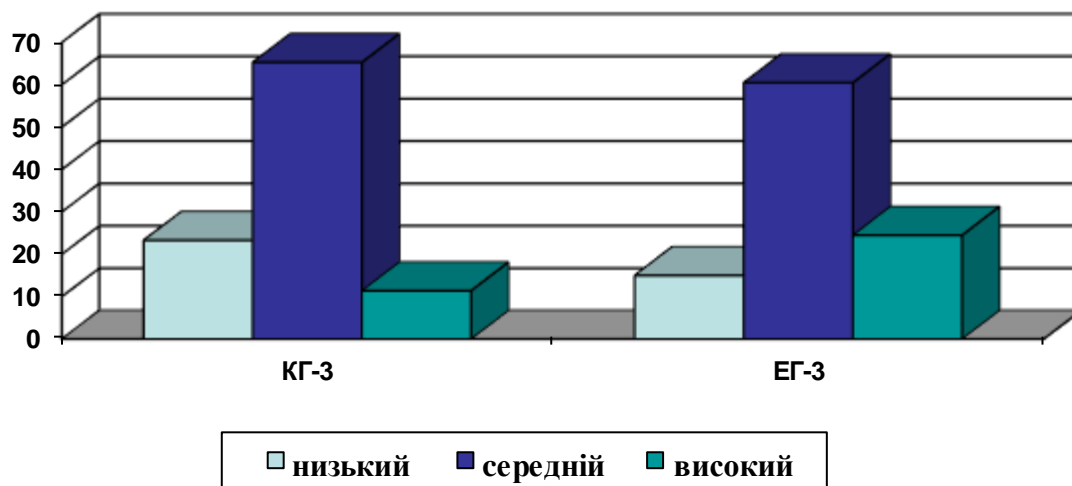
У таблиці 4.9 введено позначення: КЕЕ – констатувальний етап експерименту, ФЕЕ – формувальний етап експерименту. Для більш наочного сприйняття інформації подамо статистичні дані графічно (див. рис. 4.5 – 4.7).



**Рис. 4.5.** Порівняння показників контрольної та експериментальної груп на формувальному етапі експерименту



**Рис. 4.6.** Порівняння показників контрольної та експериментальної груп на формувальному етапі експерименту



**Рис. 4.7. Порівняння показників контрольної та експериментальної груп на формувальному етапі експерименту**

На рис. 4.5 – 4.7 введено позначення: КГ-1, КГ-2, КГ-3 – показники критеріїв: мотиваційно-ціннісного, соціально-психологічної інклюзивної компетентності, спеціальної інклюзивної компетентності відповідно (контрольна група), ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3 – показники критеріїв: мотиваційно-ціннісного, соціально-психологічної інклюзивної компетентності, спеціальної інклюзивної компетентності відповідно (експериментальна група).

Студенти обох груп зазнали певних змін у показниках критеріїв у процесі інклюзивної освіти. Для виявлення загальних тенденцій дослідження розглянемо узагальнені статистичні показники за мотиваційно-ціннісним критерієм, а також за критеріями соціально-психологічної інклюзивної компетентності, спеціальної інклюзивної компетентності.

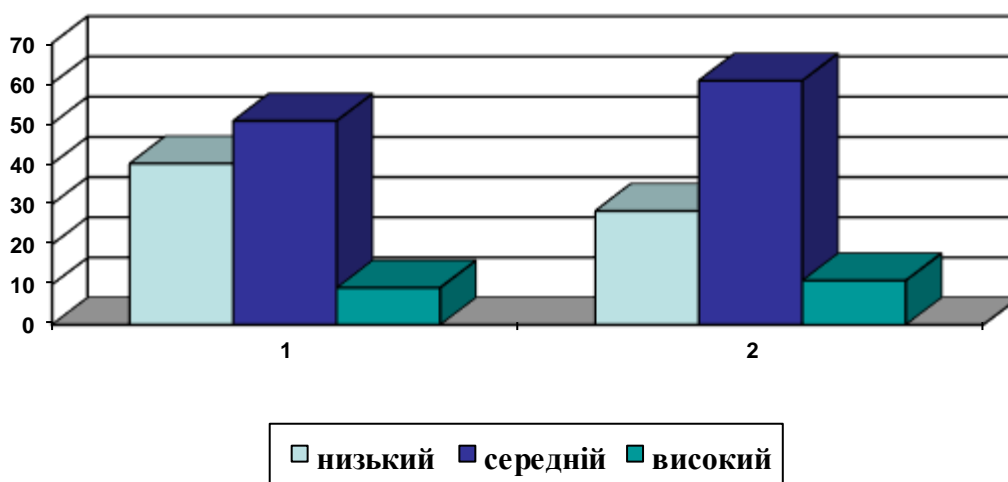
Аналіз змін показників, які відбулися за кожним критерієм окремо, буде подано нижче.

Так, значно зменшено кількість студентів, які відносимо до низького рівня за цими критеріями. У контрольній групі було 40,1 %, стало 28,3 %, в експериментальній – відповідно 37,8 % і 14,5 %. У процесі формувального етапу збільшилася кількість студентів з вадами здоров'я, які відносимо до

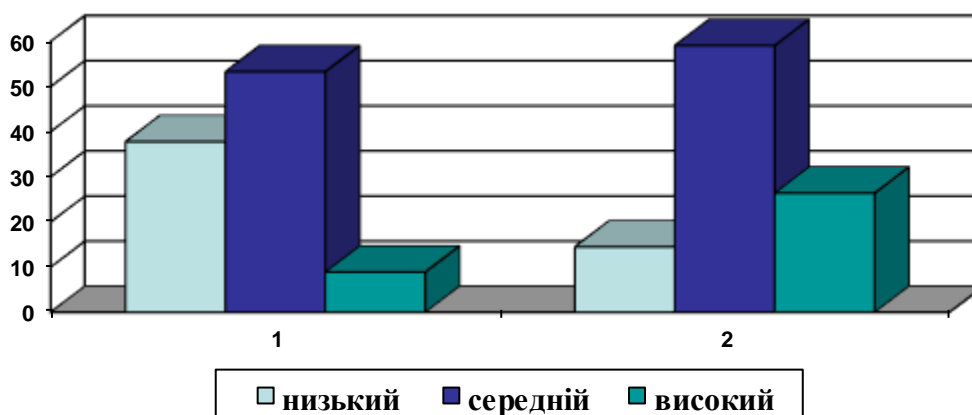
середнього та високого рівнів.

Для контрольної групи зафіксовано такі показники: середній рівень (було – 50,7 %, стало – 60,7 %), високий рівень (було – 9,2 %, стало – 11 %), для експериментальної – середній рівень (було – 53,3 %, стало – 59,1 %), високий рівень (було – 8,9 %, стало – 26,4 %).

Отже, можемо стверджувати, що в процесі університетської підготовки для обох групах зафіксовано певні зміни (див. рис. 4.8, 4.9).



**Рис. 4.8.** Порівняння показників контрольної групи на констатувальному та формуальному етапах експерименту



**Рис. 4.9.** Порівняння показників експериментальної групи на констатувальному та формуальному етапах експерименту

На рис. 4.8, 4.9 введено позначення: 1 – констатувальний етап експерименту; 2 – формувальний етап експерименту.

Для доведення того, що гіпотеза дослідження, яка полягає в припущенні про те, що процес соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору є ефективним за умови змістовної розробки та впровадження педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи, яка спиратиметься на соціально-психологічні особливості студентів з особливими потребами та професійну готовність викладачів до роботи з ними як суб'єктів інклюзивного освітнього простору, підтверджена, необхідно довести факти:

1) контрольна та експериментальна групи за своїми показниками достовірно відрізняються;

2) зміни, які зафіксовано в експериментальній групі наприкінці формульованого етапу експерименту, є статистично значущими порівняно з його констатувальним етапом.

Для вирішення першого завдання ми порівняли отримані дані щодо експериментальної й контрольної груп за допомогою критерію Пірсона  $\chi^2$ .

Таблиця 4.10

**Розрахунок зіставлення показників контрольної й експериментальної груп за критерієм Пірсона  $\chi^2$**

№	Емпірична частота	Теоретична частота	$f_{emn} - f_m$	$(f_{emn} - f_m)^2$	$(f_{emn} - f_m)^2 / f_m$
1	28,3	21,4	6,9	47,61	2,225
2	60,7	59,9	0,8	0,64	0,011
3	11,0	18,7	-7,7	59,29	3,171
4	14,5	21,4	-6,9	47,61	2,225
5	59,1	59,9	-0,8	0,64	0,011
6	26,4	18,7	7,7	59,29	3,171
Суми	200	200			10,814

Для кількості ступенів свободи  $\nu=2$   $\chi_{кр}^2 = \begin{cases} 5,991, & p \leq 0,05 \\ 9,21, & p \leq 0,01 \end{cases}$ ,  $\chi_{emn}^2 > \chi_{кр}^2$ , тобто розбіжності між цими розподілами (контрольна й експериментальна групи)

статистично достовірні. Для підтвердження сказаного вище ми також провели розрахунки за критерієм Фішера  $\varphi^*$  (див. табл. 4.11 – 4.12).

Таблиця 4.11

### Порівняння показників за низьким рівнем

для КГ та ЕГ за критерієм Фішера  $\varphi^*$

Групи	„Є ефект”, %	„Немає ефекту”, %
КГ	28,3	71,7
ЕГ	14,5	85,5

Ми отримали  $\varphi_{емп}^* = 2,411$ ,  $\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64, p \leq 0,05 \\ 2,31, p \leq 0,01 \end{cases}$ ,  $\varphi_{емп}^* > \varphi_{кр}^*$ , отже, кількість

студентів контрольної групи, які мають низький рівень показників критеріїв, більше кількості студентів експериментальної групи, які мають такий саме рівень.

Таблиця 4.12.

### Порівняння показників за середнім рівнем

для контрольної та експериментальної груп за критерієм Фішера  $\varphi^*$

Групи	„Є ефект”, %	„Немає ефекту”, %
КГ	60,7	39,3
ЕГ	59,1	40,9

За розрахунками  $\varphi_{емп}^* = 0,226$ ,  $\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64, p \leq 0,05 \\ 2,31, p \leq 0,01 \end{cases}$ ,  $\varphi_{емп}^* < \varphi_{кр}^*$ , отже, кількість

студентів контрольної групи, які мають середній рівень показників критеріїв, не більше кількості студентів експериментальної групи, які мають такий саме рівень.

Таблиця 4.13.

### Порівняння показників за високим рівнем

для контрольної та експериментальної груп за критерієм Фішера  $\varphi^*$

Групи	„Є ефект”, %	„Немає ефекту”, %
КГ	11	89
ЕГ	26,4	83,6



Маємо  $\varphi_{емп}^* = 2,519$ ,  $\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64, & p \leq 0,05 \\ 2,31, & p \leq 0,01 \end{cases}$ ,  $\varphi_{емп}^* > \varphi_{кр}^*$ , отже, кількість студентів

експериментальної групи, які мають високий рівень показників критеріїв, більше кількості студентів контрольної групи, які мають такий самий рівень.

Таким чином, наприкінці формувального етапу експерименту ми порівняли показники контрольної та експериментальної груп і довели, що ці групи не є рівноцінними за визначеними критеріями.

У педагогічних дослідженнях важливо показати, що в результаті дії будь-яких чинників (наприклад, часу) у вимірюваних показниках не лише відбуваються зміни, а вони ще є статистично значущими.

Тому, перш ніж перейти до ретельного аналізу результатів формувального етапу експерименту, вважаємо за необхідне довести таку статистичну значущість (див. табл. 4.14, 4.15).

Таблиця 4.14.

**Розрахунок зіставлення показників  
на констатувальному та формувальному етапах експерименту  
за критерієм Пірсона  $\chi^2$  (контрольна група)**

№	Емпірична частота	Теоретична частота	$f_{емп} - f_m$	$(f_{емп} - f_m)^2$	$(f_{емп} - f_m)^2 / f_m$
1	40,1	34,2	5,9	34,81	1,018
2	50,7	55,7	-5	25	0,449
3	9,2	10,1	-0,9	0,81	0,08
4	9,2	10,1	-0,9	0,81	0,08
5	60,7	55,7	5	25	0,449
6	11,0	10,1	0,9	0,81	0,08
Суми	200	200			3,094

Для кількості ступенів свободи  $\nu = 2$   $\chi_{кр}^2 = \begin{cases} 5,991, & p \leq 0,05 \\ 9,21, & p \leq 0,01 \end{cases}$ ,  $\chi_{емп}^2 < \chi_{кр}^2$ , отже,

зміни в вимірювальних показниках контрольної групи не є статистично значущими.

**Розрахунок зіставлення показників  
на констатувальному та формувальному етапах експерименту  
за критерієм Пірсона  $\chi^2$  (експериментальна група)**

№	Емпірична частота	Теоретична частота	$f_{емп} - f_m$	$(f_{емп} - f_m)^2$	$(f_{емп} - f_m)^2 / f_m$
1	37,8	26,15	11,65	135,72	5,19
2	53,3	56,2	-2,9	8,41	0,15
3	8,9	17,65	-8,75	76,56	4,338
4	14,5	26,15	-11,65	135,72	5,19
5	59,1	56,2	2,9	8,41	0,15
6	26,4	17,65	8,75	76,56	4,338
Суми	200	200			19,356

Для кількості ступенів свободи  $\nu = 2$   $\chi_{кр}^2 = \begin{cases} 5,991, p \leq 0,05 \\ 9,21, p \leq 0,01 \end{cases}$ ,  $\chi_{емп}^2 > \chi_{кр}^2$ , отже,

зміни в вимірювальних показниках експериментальної групи є статистично значущими.

Підтвердивши значущість змін в експериментальній групі порівняно з контрольною, можемо перейти до аналізу результатів формувального етапу експерименту. Розглядаючи мотиваційно-ціннісний критерій, зазначимо, що в експериментальній групі більше ніж у 3 рази збільшено кількість студентів з високим рівнем показників (було – 8,2 %, стало – 26,2 %) і більше ніж у 2,5 рази зменшено їхню кількість із низьким рівнем (було – 40,2 %, стало – 16,7 %). У контрольній групі зміни також відбулися, але не такі помітні. Насамперед зазначимо, що переважна більшість студентів (63,3 %) мають середній рівень показників (було – 46,6 %). Зменшено кількість студентів з низьким рівнем показників (було – 44,0 %, стало – 28,1 %), що, безсумнівно, є позитивною тенденцією. Водночас визначимо негативні аспекти, серед них – зменшення кількості студентів з високим рівнем показників (було – 9,4 %, стало – 8,6 %).

У більшості студентів експериментальної групи зацікавлене ставлення до інклюзивної освіти, вони вважають її важливою для свого майбутнього,

мають пізнавальний інтерес на підставі особистісних потреб, глибоку переконаність у значущості інклюзивного навчання та знань його специфіки. Студенти переважно самостійні у виборі навчальних завдань, наполегливі у подоланні труднощів у роботі з ними. Вони намагаються допомагати іншим студентам з особливими потребами; активні в самоствердженні, саморозвитку, бачуть смисл в інклюзивній освіті.

Установлено, що розвиток у студентів з особливими потребами позитивної мотивації до інклюзивного навчання, бажання брати в ньому активну участь і поповнювати знання щодо переваг і труднощів цієї форми здобуття освіти вимагає тривалої і наполегливої спеціальної підготовки.

Виявлено, що значна частина студентів бере участь у культурно-розважальних заходах і науково-дослідній роботі, задоволені власною навчальною діяльністю, прагнуть досягти в ній вагомих результатів, успіхів, а також розуміють цінність освіти. Установлено, що проведені нами заходи соціально-гуманітарного характеру сприяють позитивним змінам ціннісних орієнтацій молоді з особливими потребами.

У нашій практичній частині дослідження, створюючи мотиваційно-стимулювальний складник освітнього процесу, ми попросили студентів надати оцінку ефективності прийомів підвищення мотивації до інклюзивної освіти. Серед найбільш ефективних прийомів студенти назвали такі:

- стимулювання інтересу до інклюзивної освіти, навчального пізнання;
- пояснення соціальної значущості інклюзивної освіти для особистісного та професійного зростання;
- інформаційна обізнаність про інновації інклюзивної освіти, найважливіші події та ін.

Серед найменш ефективних виділили такі:

- актуалізація емоційних почуттів у процесі інклюзивної освіти, створення позитивної емоційної атмосфери;
- обов'язковість взаємодії суб'єктів інклюзивної освіти.

Отже, переважна більшість студентів усвідомлює цінності інклюзивної

освіти, проявляють індивідуальну активність у різних сферах діяльності колективу, суспільного життя. Зазначеного результату ми досягли завдяки подоланню основних труднощів соціального та освітньо-культурного характеру, які було подано в параграфі 4.1. Це стосується, передусім, соціальної сфери, в якій досягнуто суттєвих позитивних змін, що виражається значним підвищенням рівнів пристосованості студентів до нових умов соціального середовища, стійкості до несприятливих ситуацій в колективі, здатності до подолання труднощів у спілкуванні та соціальній активності.

Аналогічно високого рівня досягнуто при включенні в освітньо-культурну сферу, особливо за такими показниками, як усвідомлення цінностей вищої освіти, участь у творчій діяльності та впевненість у можливостях досягнення успіхів у культурному розвитку. Закономірні, але менш виражені позитивні зміни відбулись також у включенні студентів у правову та економічну сфери суспільного життя, що пояснюємо недосконалістю системи правового забезпечення студентської молоді з особливими потребами, відсутністю досвіду самостійного вирішення правових проблем та існуючими економічними негараздами в суспільстві.

Як і в межах констатувального етапу експерименту, студенти здійснили ранжування ціннісних орієнтацій за термінальними та інструментальними цінностями. Це дало можливість не тільки суб'єктивно структурувати системи ціннісних орієнтацій, визначити індивідуальну закономірність, а ще й прослідити динаміку їхніх змін. При завершальному оцінюванні спостерігається виділення таких вагомих термінальних цінностей як „творчість” (6,3 %) у зв'язку із залученням до активної діяльності в студентському науковому товаристві, заходах соціально-гуманітарного характеру. Переміщення на перші рангові місця відбувається і за такими цінностями як „розвиток” (8,2 %), „творчість” (7,3 %), „свобода” (7,1 %), „пізнання” (6,0 %), що свідчить про підвищення мотивації до навчання і намірів до продуктивної діяльності.

Серед інструментальних цінностей на перші рангові місця переміщуються такі: „відповідальність” (15,1 %), „освіта” (10,0 %), „непримиримість до недоліків” (8,8 %). Ці зміни свідчать про досягнення готовності до включення студентів у соціум ВНЗ, а також певну професійну зрілість. У контрольній групі не відбувається суттєва позитивна динаміка ціннісних орієнтацій студентів, що доводить доцільність і важливість застосування стимулюючих заходів у комплексній соціально-педагогічній роботі.

З'ясовано, що у студентів контрольної групи з низьким рівнем сформованості ціннісних орієнтацій простежуються переважно негативні відповіді на запитання про поняття моралі та морального виховання. Як і в межах констатувального етапу експерименту не всі студенти можуть чітко відповісти, що ці поняття означають і в чому проявляються, мають труднощі при визначенні в ієрархії особистісних цінностей провідної, причому пріоритетною цінністю знову визначають матеріальне забезпечення або благополуччя.

Чимало студентів контрольної групи не усвідомлюють свою життєву позицію, мають невизначеність особистісного ставлення до цінностей навколишнього світу, що дає підстави характеризувати рівень особистісної зрілості студентів як не цілком відповідний віковому та соціальному критеріям розвитку. Зазначимо, що виявлені особливості ціннісних орієнтацій стали одними з суттєвих психологічних бар'єрів на шляху повноцінного включення в продуктивні стосунки студентів з особливими потребами з викладачами та іншими студентами.

Аналіз показників мотиваційно-ціннісного критерію підтверджує теоретичні висновки про те, що мотиваційна сфера особистості зумовлює професійне становлення студентів з вадами здоров'я. Отже, мотиваційно-стимулювальний складник освітнього процесу ми правильно розглядаємо як найважливіший засіб ефективної взаємодії всіх інших, а також умову створення позитивної мотивації до інклюзивної освіти, унаслідок чого вона

набуває для студентів з вадами здоров'я особистісного значення, забезпечує стійкість інтересу до неї як професійно зумовленої потреби.

Результати дослідження підтвердили теоретичні положення про те, що стимулювання як метод управління впливає на успішність реалізації ідеї інклюзивної освіти.

Аналізуючи критерій соціально-психологічної інклюзивної компетентності, констатуємо такі саме тенденції, що й у попередньому критерії. Так, майже в 3 рази збільшено кількість студентів експериментальної групи, які мають високий рівень показників (було – 11,2 %, стало – 28,4 %), а також майже в 2,5 раза зменшено кількість студентів із низьким рівнем показником критеріїв (було – 37,7 %, стало – 11,9 %). Зазначимо, що в контрольній групі позитивні зміни також відбулися, але вони не є статистично значущими: низький рівень – було – 38,8 %, стало – 33,6 %, високий рівень – було – 10,2 %, стало – 12,9 %.

Доведено, що у більшості студентів з вадами здоров'я наявна емоційна стабільність, у тому числі стабільність поведінки, достатньо високий рівень вимогливості до себе та до власної поведінки. Вони переважно ініціативні в контактах, толерантні в стосунках, здатні до комунікативного впливу на учасників освітнього процесу та вміють вирішувати конфлікти, установлювати зв'язки між цінностями спілкування та професійним зростанням.

Студенти добре розуміють власний соціальний статус, переважно володіють методами соціальної допомоги іншим студентам з особливими потребами, вміють установлювати партнерські стосунки в інклюзивному освітньому просторі. Студенти без особливих проблем залучаються в соціум групи, здатні до встановлення групових стосунків, у них сформоване відчуття приналежності до колективу, позитивна самоідентифікація, емоційний контакт з соціумом, вони достатньо часто демонструють особистісну активність.

На відміну від констатувального етапу експерименту, підвищено

показники емпатії, що свідчить про спроможність ефективно сприяти процесу інклюзії інших студентів з особливими потребами та позитивно впливати на духовний розвиток тих, хто має більш низькі показники духовно-моральних якостей.

Завдяки впровадженню розроблених педагогічних технологій в практику в цілому вдалося подолати наявні труднощі: установлення контактів, некомфортне відчуття в колективі, недостатнє розуміння емоційних проявів і дій та відсутність взаєморозуміння з оточенням. У деяких експериментальних групах частково вдалося вирішити типову проблему, яка полягає в тому, що студенти з вадами здоров'я створюють окрему мікрогрупу та спілкуються переважно відособлено від інших. Але в цілому зазначене питання залишається перспективним для наших подальших наукових пошуків.

Зазначимо, що відбулися також позитивні зміни показників психічного компонента якості життя. На нашу думку, суб'єктивну оцінку життєвих сил студентів з вадами здоров'я покращено. За результатами спостережень встановлено, що це проявляється насамперед через підвищення бадьорості, зменшення втомлюваності під час аудиторних занять та виконання самостійної роботи. Певного покращення досягнуто в соціальному функціонуванні студентів, підвищення їхньої соціальної активності (часті зустрічі з друзями та родиною, активна участь у роботі студентського наукового товариства та клубу за інтересами, участь у культурно-розважальних програмах та волонтерському русі).

Відбулося зростання показника за шкалою „емоційне функціонування”, що свідчить про зменшення негативного впливу емоцій на навчальний процес та іншу повсякденну діяльність, більш якісне виконання навчальних завдань з меншими затратами часу ніж на початку педагогічного експерименту. Покращено показник за шкалою „психічне здоров'я”, що проявляється в підвищенні настрою, зменшенні тривоги, проявів депресії, зміцненні впевненості в собі і довіри до оточення. Загальні показники

здоров'я за фізичним і психічним компонентом також досягли суттєвого зростання, що в цілому, оцінюємо як позитивний результат.

Як і в межах констатувального етапу експерименту ми здійснили опитування молоді щодо активності в духовній сфері особистості. Більшість студентів виявили середній рівень участі в духовній діяльності, змогли визначитись з поняттям „духовності особистості”. Установлено, що майже половина опитуваних мають досвід співпраці з волонтерськими та громадськими організаціями, деякі виявилися активними учасниками певної релігійної громади.

Зменшено кількість студентів, у яких наявні труднощі:

- адаптація до нових умов через замкнутість, тривожність, низький рівень комунікативної компетентності (було – 63,2 %, стало – 42,8 %);

- непристосованість до проживання самотійно, відсутність сімейної підтримки в побуті та професійній підготовці, входження в освітній простір ВНЗ і засвоєння правил нового способу життя (було – 41,7 %, стало – 35,5 %).

Значно зменшено кількість респондентів, які відчують емоційні переживання: стан пригніченості, страх, тривогу, депресію, імпульсивність, труднощі при необхідності швидкого та гнучкого реагування в нестандартних ситуаціях.

У цілому, отримані дані свідчать про достатній ресурсний потенціал до включення студентів у сфери суспільного життя, що складає суттєвий бар'єр на шляху їх соціалізації.

Як і в підрозділі 4.1 ми порівняли показники перших двох критеріїв за допомогою коефіцієнта кореляції Спірмена  $r_s$  (для експериментальної групи) і

отримали емпіричне значення критерію  $r_{емп} = 0,886$ ,  $r_{кр} = \begin{cases} 0,85, & p \leq 0,05 \\ -, & p \leq 0,01 \end{cases}$ .

Як бачимо,  $r_{емп} > r_{кр}$ , отже, кореляція між цими критеріями є статистично значущою, тобто в межах формувального етапу експерименту ми також можемо стверджувати, що інклюзивна компетентність досягається



багато в чому в процесі цілеспрямованої взаємодії на молодь через активізацію мотивів інклюзивної освіти.

Інший критерій – спеціальної інклюзивної компетентності. Для студентів контрольної та експериментальної груп характерною є позитивна динаміка показників. Констатуємо статистично достовірне збільшення кількості студентів експериментальної групи, які оцінені за високим рівнем показника (було – 7,1 %, стало – 24,5 %), зменшення – за низьким рівнем (було – 35,5 %, стало – 15 %), а також статистично недостовірне збільшення кількості студентів контрольної групи, які оцінені за високим рівнем показника (було – 8,2 %, стало – 11,4 %), зменшення – за низьким рівнем (було – 37,4 %, стало – 23,3 %).

Доведено, що у переважної більшості студентів експериментальної групи достатній рівень знань і намірів, необхідних для включення у середовище закладу освіти інклюзивного спрямування. Вони володіють на достатньому рівні нормами та вимогами інклюзивного навчання, спроможні до підвищення знань про сутнісні характеристики інклюзивної освіти, основні закономірності взаємодії людини з особливими потребами та суспільства. У студентів є досвід виконання конкретних навчальних дій, вони мають практичні навички сприяння процесу інклюзії. У більшості студентів налагоджені навчальні контакти з викладачами та студентами. Вони здатні аналізувати власну діяльність в умовах інклюзії, вирішувати різні проблемні ситуації інклюзивного навчання, виявляти та усувати помилки в стосунках з оточенням. Констатуємо також наявність студентів, які беруть участь в аналізі результатів роботи з упровадження інклюзії.

Серед позитивних рис упровадження педагогічних технологій молодь називає також підвищення знань з правових і економічних аспектів інклюзивного навчання.

Аналіз результатів експерименту свідчить про те, що значно зменшено кількість студентів, які не беруть участь у розважальних програмах і творчій діяльності (було – 84,9 %, стало – 42,3 %), слабо проінформовані про

навчальні та реабілітаційні можливості для студентів з різними вадами здоров'я (було – 84,9 %, стало – 22,3 %), не відчують приналежності до академічної групи (було – 78,3 %, стало – 34,3 %), не виявляють зразків установлення взаємовідносин з іншими студентами та викладачами (було – 61,3 %, стало – 44,4 %), недостатньо пристосовані до режиму праці та відпочинку в нових умовах (було – 55,6 %, стало – 33,5 %). Суттєво збільшено кількість студентів, які виявляють високий рівень знань про інклюзивне навчання (було – 11,3 %, стало – 78,3 %), готові до поведінки, що відповідає нормам і правилам інклюзивного навчання (було – 6,6 %, стало – 60,4 %).

Недостатнє включення в студентське середовище демонструвало існуючі труднощі соціалізації, що вимагало застосування цілеспрямованих соціально-педагогічних заходів, поданих у підрозділі 4.2.

За результатами експерименту встановлено, що зменшено кількість студентів з вадами здоров'я, у яких слабо виражені або взагалі відсутні такі показники саморегуляції поведінки як цілеспрямованість, зібраність, розвинений самоконтроль, упевненість у собі (КГ – 36,3 % (було – 42,5 %) і ЕГ – 22,4 % (було – 39,6 %); стійкість психоемоційної сфери (КГ – 30,4 % (було – 34,9 %) і ЕГ – 22,5 % (було – 42,5 %) і позитивний вплив на оточення, що виявляється в здатності виходити за межі існуючих норм поведінки заради власних інтересів (КГ – 32,3 % (було – 36,8 %) і ЕГ – 23,1 % (було – 43,4 %).

Крім того, зменшено кількість студентів, в яких спостерігається емоційна нестійкість, чуттєвість, вразливість, невпевненість у собі, імпульсивність, непостійність намірів.

Як ми зазначали вище, однією з причин низької саморегуляції поведінки є наявність зовнішніх ознак інвалідності чи функціональні обмеження, що значною мірою впливають на емоційний стан молоді з особливими потребами, їх працездатність, спілкування з оточенням. Тому в межах реалізації розроблених педагогічних технологій ми впроваджували

спеціальні заходи, спрямовані на підвищення самооцінки, впевненість у собі та своїх силах, позитивну мотивацію на досягнення успіху.

Упродовж проведення експерименту ми відстежували динаміку розвитку саморегуляції поведінки студентів з особливими потребами. Результати динамічних експертних оцінок дозволяють встановити у студентів експериментальної групи зростання автономного типу з високим рівнем саморегуляції (було – 14,7 %, стало – 76,4 %) і змішаного типу з середнім рівнем саморегуляції (було – 5,9 %, стало – 11,8 %) та паралельне зниження залежного типу з низьким рівнем саморегуляції (було – 79,4 %, стало – 11,8 %).

У студентів контрольної групи відбулася трансформація вихідних високих і середніх показників саморегуляції у низькі в зв'язку з відсутністю умов для інклюзії та необхідністю самостійно знаходити вихід у складних ситуаціях, які виникають у процесі навчання. Це призводить до виснаження компенсаторних механізмів саморегуляції поведінки.

Проведені розрахунки дозволяють визначити статистичну значимість змін показників вольової саморегуляції поведінки студентів у процесі педагогічного експерименту.

У наведених даних ми бачимо чітку позитивну динаміку саморегуляції поведінки студентів експериментальної групи з високими рівнями статистичної значимості. Отримані результати пояснюються організацією раціональної співпраці викладачів університету та студентів у виконанні стратегічної корекційної програми, яку подано в попередньому підрозділі. На завершальному етапі педагогічного експерименту студенти, як правило, демонстрували підвищення терпимості у спілкуванні, наполегливості у виконанні поставлених завдань, стриманості в конфліктних ситуаціях, високу відповідальність за виконання доручених справ. Відсутність аналогічних змін показників саморегуляції поведінки у студентів контрольної групи доводить переваги та доцільність застосування запропонованої корекційної програми при значних відхиленнях саморегуляції поведінки.

Результати експерименту підтверджують досягнення суттєвих позитивних змін самоактуалізації у студентів з особливими потребами під впливом проведених корекційних програм. Наприкінці педагогічного експерименту студенти експериментальної групи мають високий та середній рівень самоактуалізації. Найбільш високий рівень – за шкалою „цінності”, що означає значне підвищення здатності щиро переживати такі цінності як істина, добро, справедливість, цілісність, життєвість, унікальність, самодостатність і схильність до налагодження здорових відносин з оточенням. Значно зростає показник за шкалою „орієнтація в часі” з досягненням високого прагнення жити, насолоджуватись сьогоденням, наповнюючи його відповідним змістом. Суттєве зростання показника за шкалами „погляд на природу людини” і „контактність” свідчить про появу у студентів стійких передумов для створення в інклюзивних академічних групах щирих і гармонійних міжособистісних стосунків, що відбивається в природній симпатії та довірі до оточення, доброзичливості, неупередженості. Зазначимо також зростання показника за шкалою „потреба в пізнанні” як ознаки відкритості до нових вражень, безкорисного бажання до пізнання нового.

У контрольній групі також встановлено тенденцію до позитивних змін за шкалами „цінності”, „погляд на природу людини”, „потреба в пізнанні”, але ці зміни відбулись у межах низьких значень, що свідчить про фактичну відсутність позитивної динаміки. За рештою шкал показники суттєво знизились порівняно з вихідними рівнями, що пояснюємо зростанням ефекту негативної дії зовнішніх і внутрішніх факторів, що пригнічують самоактуалізацію за відсутності умов для інклюзивного навчання та застосування заходів стимуляції процесу самоактуалізації.

У цілому, в експериментальній групі високий рівень самоактуалізації досягнуто у переважній більшості студентів завдяки усуненню перешкод у процесі трансформації інтегрованого навчання в інклюзивне та застосуванню адекватних стимулюючих заходів у супроводі навчання.

Як ми вже зазначали в попередніх підрозділах, в умовах сучасного розвитку українського суспільства, демократичних перетворень в усіх сферах суспільного життя особливого значення набуває входження в соціум молоді з вадами здоров'я з засвоєнням норм поведінки, соціальних цінностей, набуттям якостей, необхідних для успішного рольового функціонування в суспільстві. Тому важливе завдання дослідження полягало в експериментальному обґрунтуванні дієвих механізмів соціалізації студентів з особливими потребами як особливої соціально-демографічної групи.

Процес соціалізації студентської молоді ми розглядаємо в широкому соціально-педагогічному контексті. Головним аспектом його реалізації є включення студентів у соціум ВНЗ і сфери суспільного життя. В оцінюванні соціалізації нами використано поняття „соціалізованість”, під яким розуміємо рівень соціалізації особистості на конкретному часовому відрізку, який визначається за відповідними параметрами й вимірюється у верифікаційних показниках. За цієї умови соціалізація виступає як більш широке поняття, крім ознак соціалізованості, містить готовність до переходу в новий етап розвитку. В оцінюванні рівня соціалізованості ми використовували поняття „соціалізаційна норма” студента з особливими потребами, визначивши її як показник максимально можливої реалізації наявного потенціалу в доступі до отримання якісної вищої освіти, набутті нових адаптаційних можливостей для повноцінного життя, установленні широкої мережі соціальних контактів в інклюзивному освітньому просторі. Цей показник дозволяє встановити межі досягнень соціалізованості при певних вадах здоров'я та за певних умов соціального середовища.

На підставі теоретичного аналізу проблем соціалізації молоді з особливими потребами, багатоаспектних напрямів соціально-педагогічної роботи, реалізованих у процесі педагогічного експерименту та динаміки показників соціально-психологічних характеристик обстежених осіб, їх включення в мікросоціум ВНЗ і сфери суспільного життя нами була встановлена норма соціалізованості студента з особливими потребами в

умовах інклюзивного освітнього простору. Експериментально з'ясовано, що вона знаходиться в межах 70 % максимально можливого рівня сформованості (ідеальної норми). Динаміка змін відповідних показників протягом педагогічного експерименту дає підстави передбачити збереження тенденції подальшого зростання норми соціалізованості за умови широкого впровадження обґрунтованих та експериментально перевірених концептуальних засад соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі.

Отже, доведено, що процес інклюзії молоді з особливими потребами в соціум ВНЗ має складну концептуально-понятійну структуру. Ми аналізуємо його в рамках предмета соціальної педагогіки, використовуючи конкретні технології, що забезпечують цей процес. Теоретико-методологічний базис соціально-педагогічної роботи формують принципи (науковість, системність, варіативність, партнерство), створені умови (інклюзивний освітній простір, універсальний дизайн, інклюзивна компетентність викладачів і студентів) та системний, особистісний і комплексний наукові підходи.

Проведене дослідження дало можливість розкрити сутність і особливості соціально-педагогічної роботи у ВНЗ інклюзивного спрямування, а також довести, що структурне комплектування цієї роботи, її цілісність забезпечують взаємопов'язані складові (теоретико-методологічна, функціонально-змістовна, процесуально-технологічна, соціально-просторова, результативна). На основі осмислення науково-методичних джерел розкрито зміст названих складових відповідно до загальної мети та завдань соціально-педагогічної роботи в інклюзивному освітньому просторі.

За допомогою коефіцієнта кореляції Спірмена  $r_s$  ми простежили зв'язок між критеріями соціально-психологічної інклюзивної компетентності та спеціальної інклюзивної компетентності.

Отримали емпіричне значення критерію  $r_{emp} = 0,859$ ,  $r_{sp} = \begin{cases} 0,85, & p \leq 0,05 \\ -, & p \leq 0,01 \end{cases}$ .

Як бачимо,  $r_{emp} > r_{kp}$ , отже, кореляція між критеріями є статистично значущою.

Як і в параграфі 4.1 окрім аналізу зазначених критеріїв, для нас особливе значення мала інформація про інші аспекти соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору.

Одним із найважливіших показників упровадження педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами є результати навчальних сесій студентів (див. табл. 4.16).

Таблиця 4.16

**Навчальні досягнення студентів  
контрольної та експериментальної груп**

Курс	Контрольна група		Експериментальна група	
	Оцінка	Кількість студентів (%)	Оцінка	Кількість студентів (%)
1	5	10,2	5	9,8
	4	23,5	4	23,1
	3	65,8	3	66,6
	2	0,5	2	0,5
2	5	10,4	5	11,6
	4	34,2	4	32,8
	3	53,6	3	53,5
	2	1,8	2	2,1
3	5	11,5	5	11,8
	4	33,7	4	33,8
	3	52,8	3	52,5
	2	2,0	2	1,9
4	5	13,5	5	16,2
	4	37,2	4	42,3
	3	47,7	3	40,3
	2	1,6	2	1,2
	5	13,5	5	16,2
5	5	12,7	5	18,7
	4	48,1	4	52,7
	3	38,7	3	28,1
	2	0,5	2	0,5
	5	12,7	5	18,7

Продовження табл. 4.16

Магістратура	5	17,5	5	25,5
	4	49,6	4	56,9
	3	32,1	3	17,2
	2	0,4	2	0,4
	5	17,5	5	25,5

Як бачимо, після першого курсу студенти обох груп мали однакові результати в навчанні. За критерієм  $\chi^2$  різниця між цими розподілами не є статистично значущою. Простежимо динаміку змін показників навчальних досягнень студентів з вадами здоров'я. Для студентів контрольної групи вона є позитивною.

Так, протягом 5 років навчання збільшено кількість оцінок „відмінно” (було 10,2 %, стало 17,5 %), „добре” (було 23,5 %, стало 49,6 %), зменшено кількість оцінок „задовільно” (було 65,8 %, стало 32,1 %). За результатами статистичної обробки результатів першого року навчання та магістратури констатуємо достовірні зміни навчальних досягнень студентської молоді з особливими потребами. Водночас зазначимо, що такі яскраво виражені зміни характерні лише для ОКР „спеціаліст” і „магістр”. На 1 – 4 курсах студенти мають приблизно однакові навчальні результати.

Студентів експериментальної групи, залучених до атмосфери інклюзивної освіти, ми також характеризуємо через позитивну динаміку змін показників навчальних досягнень. На відміну від студентів контрольної групи, ці зміни є найбільш значущими. Так, протягом 5 років навчання кількість оцінок „відмінно” збільшено у 2,6 раза (було 9,8 %, стало 25,5 %), „добре” – у 2,4 раза (було 23,1 %, стало 56,9 %), кількість оцінок „задовільно” зменшено у 3,8 раза (було 66,6 %, стало 17,2 %). За результатами статистичної обробки результатів першого року навчання та магістратури ми констатуємо достовірні зміни навчальних досягнень студентів, на яких апробовано педагогічну технологію.

Порівняльний статистичний аналіз контрольної та експериментальної



груп говорить, що критерій  $\chi_{emn}^2 = 5,562$  значно збільшено (було  $\chi_{emn}^2 = 0,2$ ) і майже наближено до  $\chi_{кр}^2 = 5,991$ .

Результатом плідної роботи з упровадження педагогічних технологій в практику вищої освіти є також інші кількісні та якісні показники різних сфер студентської діяльності. Так, в кожному структурному підрозділі університету працюють студентські проблемні групи, наукові товариства, волонтерські організації, гуртки, що дає можливість залучити близько 40 % студентів (до експерименту – близько 20 %) до активного поза аудиторного студентського життя. Значно збільшено кількість студентів, які готують наукові публікації, беруть участь у науково-практичних конференціях, творчих конкурсах, олімпіадах з навчальних дисциплін і спеціальностей (майже в 3 рази).

У процесі дослідження ми також з'ясували, чи змінюється в умовах інклюзивного навчання комунікативне коло здорових студентів, адже воно передбачає спілкування, установлення контактів і співпрацю зі студентами з особливими потребами.

Установлено, що у здорових студентів, які навчаються зі студентами з вадами здоров'я в умовах інклюзивного освітнього простору, знижено частоту підвищеної емоційності (було – 57,0 %, стало – 49,3 %), зменшено випадки нестабільності поведінки (було – 47,7 %, стало – 42,1 %), значно підвищено вимогливість до себе і до власної поведінки (було – 40,2 %, стало – 62,3 %).

По аналогії з констатувальним етапом експерименту в здорових студентів виявлено значний комунікативний потенціал (ініціатива в контактах, здатність до встановлення толерантних стосунків, наявність значущого зв'язку між цінностями спілкування та професійного досягнення). На думку науково-педагогічних працівників, у здорових студентів достатньо яскраво виражені прояви вимогливості до себе і до власної поведінки. Констатуємо, що впровадження педагогічних технологій соціально-

педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами підвищило здатність вирішувати конфлікти та проблемні ситуації, зменшило нестабільність емоційних реакцій у студентів, які не мають досвіду спілкування з людьми з вадами здоров'я.

Як свідчать результати бесід, серед основних досягнень інклюзивної освіти здорові студенти виділяють наступну – повна або часткова адаптація навчальних вимог до студентів з вадами здоров'я. Констатуємо також достатню сформованість уміння оцінювати соціальний статус студентів з особливими потребами та обирати доцільні методи соціальної допомоги. На нашу думку, це пов'язано насамперед з підвищенням рівня знань про особливості інклюзивної освіти.

У результаті самооцінювання здорові студенти визначили найважливіші вміння, що сприяють створенню ефективного інклюзивного середовища: вміння слухати, адекватно реагувати на критику, розуміти почуття, потреби та проблеми інших людей, допомагати та підтримувати їх, бути „членом команди”, визнавати внесок інших у спільну працю.

Проведена робота сприяла поступовому підвищенню рівня емпатійності здорових студентів експериментальної групи. Водночас суттєві та стійкі позитивні зміни відбувались не одразу, а переважно через два-три роки після початку педагогічного експерименту. Це свідчить про досягнуті надійні контакти з молоддю з особливими потребами, взаєморозуміння, відчуття потреби у спілкуванні з ними та виявлення доброти і чуйності.

У студентів контрольної групи майже не відбувалось позитивних змін, досягнуто несуттєвого підвищення емпатійності лише наприкінці експерименту. Низький рівень емпатії студентів в умовах інтегрованого навчання залишається майже без змін, що є негативним фактором впливу на соціальний розвиток студентської молоді з особливими потребами.

У процесі навчання студенти демонстрували набуті знання та навички надання соціальної підтримки студентам з особливими потребами, що давало можливість говорити про досягнутий рівень соціальної складової

інклюзивної компетентності.

Використаний в дослідженні інноваційний підхід у визначенні ролі здорових студентів задля створення умов інклюзії студентів з особливими потребами окреслив необхідність побудови алгоритму формування цінностей вищої інклюзивної освіти, духовної та соціальної компетентності як складових інклюзивної компетентності. Отже, у студентів, як і у викладачів, процес формування емпатії потребує постійного ґрунтовного вдосконалення протягом усього періоду навчання у ВНЗ.

У результаті дослідження ми також виявили ставлення науково-педагогічних працівників до впровадження інклюзивного навчання у ВНЗ, а також їхню інклюзивну компетентність. Так, у значної кількості викладачів покращилося ставлення до інклюзивного навчання, підвищилося усвідомлення його значущості.

Це пов'язано насамперед з поліпшенням універсального дизайну ВНЗ, використанням індивідуального графіка навчання, а також спеціальної підготовки викладачів, зокрема в контексті посилення рівня знань про особливості психофізичного розвитку молоді з особливими потребами як одного з важливих свідчень інклюзивної компетентності, формування навичок створення умов для впровадження інклюзії та володіння технікою використання допоміжних засобів навчання.

Викладачі визначили найважливіші проблеми, які, на їхню думку, важливо подолати задля якісної реалізації інклюзивної освіти:

- нерівномірність ресурсного забезпечення кафедр університетів;
- труднощі в організації суб'єкт-суб'єктних стосунків у студентському колективі;
- недосконалість програмно-методичного забезпечення інклюзивної освіти та відсутність спеціальної підготовки викладачів;
- стихійний, непідготовлений характер залучення студентів з вадами здоров'я до атмосфери здорових студентів.

Констатуємо у викладачів володіння знаннями про закономірності процесу спілкування, характеру конфліктних і проблемних ситуацій та шляхів їх подолання, особливостей самореалізації та роботи в команді; уміння використовувати заходи соціального впливу за нових умов і в нетрадиційних ситуаціях; високий рівень комунікативного контролю; здатність передбачати враження, яке справляє на оточення; високу здатність до ідентифікації.

Як свідчать результати співбесід, більшість викладачів чітко усвідомлюють значення інклюзії молоді з особливими потребами як найбільш ефективної форми соціалізації, мають високе бажання проводити інклюзивне навчання та підвищувати власну активність у процесі інклюзії.

Науково-педагогічні працівники проранжували основні умови успішної реалізації процесу інклюзивного навчання (див. табл. 4.17).

Таблиця 4.17.

#### Умови реалізації процесу інклюзивного навчання

Умови	Ранг
Наявність глибоких і систематизованих знань про психологічні і соціальні особливості молоді з особливими потребами та специфіку роботи в інклюзивному освітньому просторі	1
Наявність досвіду роботи зі студентами з особливими потребами	2
Участь у науковій розробці проблем інклюзивного навчання, розробці навчально-методичної документації з проблем інклюзивного навчання	3
Готовність до постійного вдосконалення практичних навичок щодо сприяння процесу інклюзії	4,5
Здатність об'єктивно оцінювати результати власної діяльності	4,5
Відсутність суттєвих помилок в роботі зі студентами з особливими потребами	6

*Продовження табл. 4.17*

Досконале володіння навичками здійснення конкретних професійних дій щодо сприяння процесу інклюзії	7,5
Володіння досвідом наукового аналізу результатів сприяння процесу інклюзії	7,5

Як бачимо, найбільш пріоритетною умовою успішної реалізації інклюзивного навчання викладачі називають когнітивну, велике значення мають досвід роботи з молоддю з особливими потребами, а також готовність до постійного вдосконалення навичок роботи в закладах освіти інклюзивного типу, підвищення кваліфікації. Прикметно, що серед найважливіших умов науково-педагогічні працівники зазначають обов'язкову участь у розробці комплексних кафедральних наукових тем, проектів або грантів, які реалізуються на експериментальних майданчиках закладів інклюзивної освіти.

Отже, підґрунтям до позитивних змін інклюзивної компетентності став насамперед достатньо високий рівень мотивації викладачів до інклюзивного навчання, виявлений нами ще в межах констатувального етапу експерименту.

У результаті застосування системи спеціальної підготовки у викладачів відбулись позитивні зміни в їхній інклюзивній компетентності. Зокрема, у викладачів відчутне зростання емоційної стабільності та вимогливості до себе, високий рівень толерантних стосунків і комунікативного впливу на студентів з особливими потребами.

Науково-педагогічні працівники зазначають більш високу проінформованість про необхідні умови сприяння інклюзії, розуміють власну роль у здійсненні необхідних перетворень у закладах освіти інклюзивного типу, отримання досвіду співпраці з педагогічними колективами ЗОШ у формуванні мотивації у випускників з особливими потребами до продовження навчання у ВНЗ та забезпечення наступності, послідовності та безперервності освітнього та реабілітаційного процесу.

Нами доведено, що успішність соціально-педагогічної роботи досягається за умови комплексного формування інклюзивної компетентності викладачів.

У результаті дослідження ми також вивчили ставлення батьків молоді з особливими потребами до інклюзивної освіти. Констатуємо проблеми, які нам вдалося вирішити частково або повністю: здійснення психологічного консультування батьків, патронажного супроводу сімей в період навчання; розробка науково-методичних рекомендацій для батьків; допомога батькам у формуванні розкладу дня студента, що сприяє реалізації індивідуальної програми навчання. Зазначимо також проблемні аспекти, які ми відносимо до перспективних наукових пошуків: навчання батьків соціально-педагогічним та здоров'язберігаючим методикам; пояснення значущості та перспективності навчання студентів.

У параграфі 4.1 ми окреслили не тільки інформаційні, інституційні, ментальні, а ще й фізичні перешкоди та бар'єри доступу людей з особливими потребами до навчання. Визначені пріоритети подолання фізичних бар'єрів конкретизували конкретні завдання керівництва університетів з підвищення доступу до ВНЗ людей з особливими потребами.

За отриманими результатами в експериментальних базах ми визначили досягнення інклюзивного дизайну в кінці педагогічного експерименту, що свідчить про їх повну або часткову готовність до забезпечення умов для інклюзії молоді з особливими потребами. Водночас виявлено недоліки, які полягають у відсутності міжповерхових підймачів, а також спеціального автотранспорту для користувачів інвалідних візків.

Зазначимо, що в процесі дослідження ми виявили покращення загального інклюзивного розвитку ВНЗ у сфері організаційної культури, внутрішньої освітньої політики та інклюзивної практики на основі суб'єктивних уявлень учасників освітнього процесу. Найважливіші досягнення – розуміння важливості формування навичок взаємодопомоги в студентському колективі, запровадження культури спілкування та уважного

ставлення студентів один до одного. Такі досягнення відбувались поступово та вимагали додаткових заходів стимулювання саморозвитку та самовдосконалення в контексті сприяння інклюзивному розвитку ВНЗ.

У процесі дослідження нами були визначені додаткові можливості оптимізації функціонування інклюзивного освітнього простору. Зокрема, роботу з молоддю з особливими потребами розглянуто в широкому соціально-педагогічному контексті. Провідним механізмом її розгортання визначено організацію діяльності спеціально створеного підрозділу ЦСІ в напрямі реалізації основних засад соціально-педагогічної роботи в інклюзивному освітньому просторі та практичного впровадження через різновекторний вплив на студентську молодь на особистісному рівні. Зазначено також, що роль організатора та координатора процесу інклюзії студентів з особливими потребами на професійному рівні ефективно виконує мультидисциплінарна команда фахівців ЦСІ з залученням при необхідності соціальних партнерів.

У процесі проведення експерименту ми оцінили його ефективність через порівняльний аналіз контрольної та експериментальної груп, здійснили необхідні корекції компонентів педагогічних технологій під час їх упровадження, узагальнили експериментальний матеріал з розробки теоретико-методичних засад інклюзивної освіти.

Отже, наведені в підрозділі докази, що ґрунтуються на матеріалі отриманих емпіричних даних та їх аналізі за визначеними критеріями служать достатньою підставою для підтвердження високої ефективності створеної нами педагогічної технології. Гіпотеза дослідження, яка полягала в припущенні про те, що процес соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору є ефективним за умови змістовної розробки та впровадження педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи, яка спиратиметься на соціально-психологічні особливості студентів з особливими потребами та професійну готовність викладачів до роботи з ними як суб'єктів інклюзивного освітнього

простору, була підтверджена. Це дає можливість поширити результати дослідження в усіх вищих навчальних закладах України, які здійснюють підготовку студентів з вадами здоров'я.

Проведений аналіз ефективності впровадження педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в практику вищої освіти дозволяє зробити висновки.

1. За результатами формувального етапу експерименту доведено, що студенти контрольної та експериментальної груп зазнали певних змін у показниках критеріїв у процесі інклюзивної освіти: контрольна та експериментальна групи за своїми показниками достовірно відрізняються; зміни, що зафіксовано в експериментальній групі наприкінці формувального етапу експерименту, є статистично значущими порівняно з його констатувальним етапом; зміни, що зафіксовано в контрольній групі наприкінці формувального етапу експерименту, є статистично незначущими порівняно з його констатувальним етапом.

2. Установлено, що більшість студентів експериментальної групи мають середній, а також високий рівень показників критеріїв. У них зацікавлене ставлення до інклюзивної освіти, пізнавальний інтерес на підставі особистісних потреб, глибока переконаність у значущості інклюзивного навчання та знань його специфіки. Молодь переважно самостійна у виборі навчальних завдань, наполеглива в подоланні труднощів при роботі з ними. Більшість студентів мають емоційну стабільність, у тому числі стабільність поведінки, достатньо високий рівень вимогливості до себе та до власної поведінки. Вони переважно ініціативні в контактах, толерантні в стосунках, здатні до комунікативного впливу на учасників освітнього процесу. Порівняно з констатувальним етапом експерименту в студентів підвищено показники емпатії, а також значно зменшено емоційні переживання.

Доведено, що у більшості студентів достатній рівень знань і намірів, необхідних для включення у середовище закладу освіти інклюзивного



спрямування. Вони володіють нормами та вимогами інклюзивного навчання, спроможні до підвищення знань про сутнісні характеристики інклюзивної освіти, основні закономірності взаємодії людини з особливими потребами та суспільства. Майже всі студенти мають налагоджені навчальні контакти з викладачами та іншими студентами. Вони здатні аналізувати власну діяльність в умовах інклюзії, вирішувати різні проблемні ситуації інклюзивного навчання, виявляти та усувати помилки в стосунках з оточенням. Результати експерименту підтверджують також досягнення суттєвих позитивних змін саморегуляції та самоактуалізації у студентів з особливими потребами під впливом проведених корекційних програм.

У процесі дослідження виявлено статистично значущу кореляцію між критеріями (мотиваційно-ціннісним, соціально-психологічної інклюзивної компетентності, спеціальної інклюзивної компетентності).

Як і в межах констатувального етапу експерименту, для нас особливе значення мала інформація про інші вагомні аспекти соціально-педагогічної роботи з молоддю з вадами здоров'я. Так, встановлено, що одним із найважливіших показників упровадження розроблених нами педагогічних технологій є позитивна динаміка результатів навчальних сесій студентів, як свідчить статистична обробка даних. Доведено, що у здорових студентів, які навчаються зі студентами з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору, знижено частоту підвищеної емоційності, зменшено випадки нестабільності поведінки, значно підвищено вимогливість до себе і до власної поведінки.

Результати дослідження свідчать, що у значній кількості науково-педагогічних працівників покращилося ставлення до інклюзивного навчання, підвищилося усвідомлення його значущості, що пов'язано насамперед з поліпшенням інклюзивного дизайну ВНЗ, використанням індивідуального графіка навчання, а також спеціальної підготовки викладачів, зокрема в контексті посилення рівня знань про особливості психофізичного розвитку молоді з особливими потребами як одного з важливих свідчень інклюзивної

компетентності, формування навичок створення умов для впровадження інклюзії та володіння технікою використання допоміжних засобів навчання.

У результаті дослідження ми також частково або повністю вирішили проблеми, які мають батьки студентів з особливими потребами: здійснення психологічного консультування батьків, патронажного супроводу сімей в період навчання; розробку науково-методичних рекомендацій для батьків; допомогу батькам у формуванні розкладу дня студента, що сприяє реалізації індивідуальної програми навчання та ін.

#### Висновки до розділу 4

Аналіз процесу організації та результатів експериментального впровадження педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ дали змогу зробити наступні висновки.

Критеріями соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами виступили: мотиваційно-ціннісний, соціально-психологічної інклюзивної компетентності, спеціальної інклюзивної компетентності.

Враховуючи зазначені критерії, а також їх показники та рівні, на констатувальному етапі експерименту здійснено відбір контрольної та експериментальної груп, які є рівноцінними за показниками критеріїв. Вивчаючи результати констатувального етапу експерименту, виявили, що більшість студентів мають середній, а також низький рівень показників зазначених вище критеріїв. Так, більшість студентів не мають особливого інтересу до пізнання на підставі особистісних потреб, не всі отримують задоволення від власної інклюзивної освіти, прагнуть досягти результатів лише в межах окремих навчальних дисциплін, недостатньо наполегливі в подоланні труднощів освітнього процесу, неактивні в самоствердженні та саморозвитку, слабо усвідомлюють цінності інклюзії в освіті.

Як свідчать результати дослідження, у студентів невисока емоційна стабільність та стабільність поведінки, вимогливість до себе і до власної поведінки, слабка ініціативність і толерантність у контактах зі студентами та викладачами, здатність комунікативного впливу на учасників освітнього процесу, установлення зв'язку між цінностями спілкування та професійним зростанням, здатність вирішувати конфлікти. Молодь з вадами здоров'я недостатньо обізнана щодо норм та вимог інклюзивного навчання, методики застосування допоміжних технічних засобів навчання, пристосованість до режиму праці і відпочинку. Студенти погано аналізують власну діяльність в умовах інклюзії, виявляють та усувають помилки в стосунках з іншими

студентами та викладачами в роботі, майже не беруть участь в аналізі результатів роботи з упровадження інклюзії в університеті.

Установлено, що у більшості студентів з особливими потребами слабо виражені або взагалі відсутні такі показники саморегуляції поведінки: цілеспрямованість, зібраність, розвинений самоконтроль, упевненість у собі; стійкість психоемоційної сфери і позитивний вплив на оточення, що виявляється у здатності виходити за межі існуючих норм поведінки заради власних інтересів і бажань. Низький рівень самоактуалізації свідчить про наявність значного психологічного бар'єру на шляху їх включення в соціальні процеси закладу освіти, побудови групових відносин, комунікації і соціально-рольової поведінки в студентському колективі.

У процесі дослідження установлена статистично значуща кореляція між критеріями (мотиваційно-ціннісним, соціально-психологічної інклюзивної компетентності, спеціальної інклюзивної компетентності).

Окрім вивчення названих вище критеріїв, для нас особливе значення мала інформація про інші вагомні аспекти соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору.

Установлено, що здорові студенти, які навчаються з молоддю з особливими потребами, мають значну частоту підвищеної емоційності, у них нерідкі випадки нестабільності поведінки та недостатньої вимогливості до себе та власної поведінки. У них недостатньо проявляються вміння оцінювати соціальний статус студентів з особливими потребами та здатність визначити доцільні методи соціальної допомоги. Це пов'язано насамперед з незадовільним рівнем знань про особливості інклюзивної освіти.

Більшість викладачів висловлюють упереджене ставлення до інклюзивного навчання, допускають можливість такого навчання за певних умов, зокрема, покращення матеріальної бази ВНЗ, використання індивідуального графіка навчання, спеціальної підготовки науково-педагогічних працівників. У цілому вони не мають досвіду впровадження інклюзії молоді з особливими потребами, мало проінформовані про необхідні

умови сприяння інклюзії та про особливості психофізичного розвитку молоді з особливими потребами, не розуміють власної ролі в здійсненні необхідних перетворень у закладі освіти. Більш високою є сформованість мотивації викладачів до інклюзивного навчання переважно завдяки готовності до контактів зі студентами з особливими потребами і їх батьками та бажання досягти зміни суспільного ставлення до інклюзивного навчання. Результати дослідження свідчать про необхідність спеціальної підготовки викладачів у процесі педагогічної діяльності, адже відомо, що спочатку розвивається позитивне ставлення до інклюзивного навчання, виникає мотивація до участі в його проведенні і в подальшому засвоюються практичні навички і уміння щодо впровадження інклюзії.

У результаті дослідження ми також вивчили ставлення батьків молоді з особливими потребами до інклюзивної освіти. Нами узагальнено основні наявні проблеми: психологічне консультування батьків, патронажний супровід сімей в період навчання; допомога батькам у формуванні розкладу дня студента, що забезпечує реалізацію індивідуальної програми навчання; розробка методичних рекомендацій для батьків; навчання батьків соціально-педагогічним та здоров'язберігаючим методикам; пояснення перспектив навчання студентів.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту дозволив нам виявити проблемне поле соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору. Загалом зроблені висновки є для нас найважливішим орієнтиром, що дозволить упровадити педагогічну технологію соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в практику.

Якісний аналіз результатів проведеної роботи з впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами у ВНЗ свідчить, що впроваджуючи розроблені технології нам вдалося подолати такі основні *бар'єри* в отриманні вищої освіти молоддю з інвалідністю, як: недостатня інформованість осіб з інвалідністю по наданню послуг у сфері вищої освіти; неадекватна оцінка

інвалідами своїх можливостей і здібностей; слабка мотивація молоді з особливими потребами до вступу у вищі навчальні заклади; недостатня підготовка викладачів вищих навчальних закладів для роботи із студентами-інвалідами; непристосованість будівель вищих навчальних закладів для навчання людей з особливими потребами; недостатнє фінансування вищих навчальних закладів для реконструкції будівель згідно з принципами універсального дизайну; недостатня адаптація навчального процесу до особливих потреб студентів-інвалідів (певні обмеження в пересуванні, сприйнятті інформації); недостатній розвиток форм дистанційного навчання.

Подолання зазначених бар'єрів у сфері освіти студентів з інвалідністю у ході впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами у ВНЗ відбувалося за таких умов: зміна відношення і мотивації до освіти з боку самих студентів з інвалідністю; адаптація освітніх установ всіх видів і типів до особливостей і потреб інвалідів; підготовка викладачів до роботи в умовах інтегрованої освіти, розвиток інституту кураторства (тьюторства).

В процесі реалізації педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами вирішення проблеми інтегрованої та інклюзивної освіти передбачало соціальне партнерство державних і муніципальних органів влади, освітніх установ, громадських організацій, родин студентів з інвалідністю.

Для забезпечення процесу впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами сферах загальної і професійної освіти у ході експериментального дослідження були створені та виявилися дієвими: програми довузівської підготовки абітурієнтів з інвалідністю (у тому числі і по адаптації інвалідів до студентського середовища); система медико-реабілітаційних, соціально-психологічних послуг, супроводжуючих студента-інваліда на всьому шляху навчання; курси перепідготовки і підвищення кваліфікації для професорсько-викладацького складу ВНЗ по оволодінню спеціальними технологіями навчання

студентів з особливими потребами; робота з родинами абітурієнтів і студентів означеної категорії по організації педагогічного середовища у сім'ях, що дозволяє добитися найбільшої результативності; залучення громадських організацій до процесу експертної оцінки умов, необхідних для навчання молоді з особливими потребами; з метою розробки і реалізації освітніх проектів; програми забезпечення доступності та психологічного комфорту середовища освітніх установ; підготовка проектів необхідних змін в законодавчій базі сфери вищої освіти; залучення благодійних та волонтерських ресурсів для підтримки освітніх програм і створення умов для навчання та професіоналізації молоді з особливими потребами.

Аналіз результатів проведеного дослідження, здійснений за розробленими критеріями, а саме: мотиваційно-ціннісним, соціально-психологічної інклюзивної компетентності та спеціальної інклюзивної компетентності – показав достатньо високу ефективність соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору на основі реалізації розроблених педагогічних технологій, що є переконливою підставою вважати виконаними завдання дослідження й досягнутою його мету.

## ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення й нове наукове розв'язання проблеми соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору вищого навчального закладу, які відображено в обґрунтуванні теоретико-методичних засад досліджуваної проблеми, розробці та експериментальній перевірці технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ.

1. Аналіз літератури, вивчення сучасного стану розробленості проблеми, аналітична робота щодо визначення сутності і змісту соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами дозволили зробити висновок, що „соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами” – це різновид соціально-педагогічної діяльності, який за допомогою відповідних технологій здійснюється певною соціальною інституцією та спрямовується на створення сприятливих умов соціальної адаптації та інтеграції у суспільство молоді з обмеженими функціональними можливостями, сприяння соціалізації цієї категорії осіб у певних соціальних середовищах та інститутах суспільства.

Визначено, що результатом соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами є формування у молодій людини певного рівня соціальних якостей, самосвідомості, соціального самовираження у компенсаційній гармонії її можливостей та умов оточуючого середовища, що є якісним ступенем прояву піклування суспільства про кожну людину як соціального індивідуума, здатного, незважаючи на відмінності траєкторії розвитку та психофізичні вади, творчо взаємодіяти з соціальним середовищем в інтересах суспільства і самої особистості.

Компонентами соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в освітніх закладах виокремлено: психологічний супровід, організацію взаємодії установ масової і спеціальної освіти, інноваційні змістові технології соціальної адаптації, підготовку до самостійного життя;



застосування реабілітації, відновлювального лікування та оздоровлення; формування індивідуальності, сприяння соціалізації з урахуванням можливостей та індивідуальних потреб молоді з особливими потребами.

**2.** Аналіз нормативно-правової бази щодо забезпечення освіти молоді з особливими потребами показав, що в Україні для координації дій, пов'язаних з виконанням міжнародних документів про освіту людей з особливими потребами, існує низка законодавчих актів, згідно з якими створено передумови для розвитку інтегрованого та інклюзивного навчання, допускається закриття спеціальних закладів освіти за наявності відповідних умов для навчання і можливостей надання освітніх послуг в інклюзивному загальноосвітньому закладі.

За соціально-педагогічним змістом законодавство України в основному відповідає міжнародним документам про освіту людей з обмеженими можливостями, хоча сьогодні ще не усі механізми втілення прийнятих нормативних положень у практику вітчизняної освіти є відпрацьованими. Аналіз вітчизняного нормативно-правового забезпечення свідчить, що за соціально-педагогічним змістом нормативно-правових актів наша держава впевнено рухається до реального досягнення міжнародного рівня забезпечення освіти молоді з особливими потребами.

**3.** У міжнародній практиці накопичено значний досвід вищої освіти осіб з інвалідністю, хоч існує ще низка проблемних питань та неузгодженостей, пов'язаних, зокрема, з: недостатнім рівнем розвитку ефективних шляхів та механізмів включення інвалідизованої частки молоді студентського віку до соціуму, особливо на інституціональному рівні; переважанням у суспільній практиці таких форм надання допомоги, що передбачають формування у молодого покоління споживацької життєвої позиції, замість активних форм включення в суспільство; відсутністю належної теоретичної бази, підготовлених спеціалістів й відповідних педагогічних технологій; недостатнім рівнем можливостей освітньої галузі,

що стосується й системи вищої освіти, на надання якісних та доступних освітніх послуг студентам з нормальним рівнем здоров'я та студентам з обмеженими психофізичними можливостями на паритетних засадах; недостатнім рівнем розвитку в студентів та їх батьків, в усієї громади гуманістичних цінностей, толерантності, емпатійності, тактовності, антистигматизуючої поведінки щодо людей з обмеженими можливостями тощо.

4. В Україні сьогодні найбільш вживаним у науковому обігу є поняття „інклюзивна освіта”, тому проблематика соціальної й освітньої інтеграції та інклюзії розробляється саме у цьому контексті. Інтеграцію та інклюзію розуміємо як поступові, взаємно перехідні та невід’ємні фази одного процесу входження людини з інвалідністю у соціальне та освітнє середовища, у ході реалізації яких вирішуються різноманітні завдання: спочатку забезпечується присутність (інтеграція) у незмінному, пристосованому до потреб здорових людей середовищі, а в подальшому відбувається повне включення (інклюзія) в освітню систему й соціальне середовище, які зазнають змін відповідно до потреб людини з інвалідністю. Поєднує ці поняття те, що у процесі інтеграції, як і інклюзії, виникає необхідність зробити освітню систему достатньо гнучкою, аби вона могла відповідати запитам різних категорій людей, зокрема особам з інвалідністю.

Інклюзивна вища освіта в Україні визначена як система освітніх послуг з поєднанням елементів спеціальної та інклюзивної освіти. В основі інклюзивної вищої освіти лежать принципи: діалогізму в рамках педагогіки партнерства, суб’єкт-суб’єктних відносин зі здоровим оточенням та принципи співіснування, обопільного суверенітету, свободи співрозвитку, єдності та прийняття рішень тощо.

З’ясовано, що сучасний стан впровадження інклюзії у вітчизняних вищих навчальних закладах характеризується недостатньою навчально-методичною підготовкою викладачів до роботи зі студентами з особливими потребами, відсутністю дієвого контролю за виконанням принципів інклюзії

у закладі освіти; обмеженим вибором індивідуального освітнього маршруту внаслідок того, що відбір на навчання здійснюється за вибором особи з інвалідністю відповідно до індивідуальних можливостей щодо подолання існуючих бар'єрів; недостатньо розробкою теорії та технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з інвалідністю.

*5. Соціально-педагогічну роботу з молоддю з особливими потребами у ВНЗ* визначено системою, що має свої специфічні ознаки та структуру, а її функціонування за умови відповідного технологічного забезпечення гарантує досягнення мети, що полягає у набутті студентами з особливими потребами здатності до соціальної взаємодії через включення до інклюзивного освітнього простору шляхом розвитку можливостей вільно брати участь у соціальних зв'язках, обміні інформацією, досвідом, здібностями, уміннями, навичками та через взаємовплив усіх суб'єктів педагогічного процесу на якість здобуття студентом з інвалідністю вищої освіти і досягнення оптимального рівня соціалізації.

За результатами науково-дослідної роботи з'ясовано, що основними *складовими* соціально-педагогічної роботи, як одного з видів людської діяльності, є її *об'єкт* (студент з особливими потребами), *суб'єкт* (працівники соціально-психологічної служби ВНЗ, викладачі, куратори, тьютори та ін.), *мета* (розвиток соціальності молоді в інклюзивному освітньому просторі, 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 ВНЗ умов, що відповідають вимогам інклюзивного навчання; налагодження взаємодії між різними суб'єктами діяльності на допомогу студентам з особливими потребами та їхньому мікросередовищу; організація систематичної соціально-виховної роботи з розбудови товариських та дружніх відносин на засадах толерантності та взаєморозуміння, розширення соціальних знань та вмінь, вироблення системи гуманістичних цінностей інклюзивного суспільства, що

забезпечують осмислення кожним студентом з особливими потребами себе членом колективу закладу, визначення своїх позицій у ньому, набуття суспільно значущих соціальних якостей), *принципи* (законність; 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).

Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами відбувається в *інклюзивному освітньому просторі*, який визначено системою структурних компонентів (середовищ), де у доступному форматі для людини з інвалідністю реалізуються освітні та міжособистісні стосунки, забезпечуються можливості особистісного і соціального розвитку, соціалізації, професіоналізації, саморозвитку і самозміни кожного члена суспільства.

**6.** Інклюзивна компетентність викладача вищої школи визначена як інтегративне особистісне утворення, що зумовлює здатність здійснювати освітні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи освітні потреби студентів з обмеженими можливостями, забезпечувати їхню соціально-педагогічну адаптацію у навчально-виховному середовищі, створювати всі умови для їхнього повноцінного розвитку та саморозвитку.

Компонентами інклюзивної компетентності викладача є: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний та рефлексивно-оціночний. Особливість мотиваційно-ціннісного компоненту полягає у виділенні групи спеціальних мотивів, які стосуються виключно інклюзивної освіти, та тих цінностей – якостей особистості, які максимально відповідають вимогам до інклюзивної освіти (гуманізм, емпатія, спостережливість). Зміст когнітивно-операційного

компонента містить у собі спеціальні інклюзивні знання як сформовані у викладача уявлення, поняття, сутність та принципи педагогічної взаємодії зі студентами з особливими потребами; інклюзивні уміння (діагностичні, орієнтаційно-прогностичні, конструктивно-проектувальні, організаторські, інформаційно-пояснювальні, комунікативні, аналітико-коректувальні та дослідно-творчі) – здатність до педагогічного впливу на студентів з особливими потребами, яка заснована на актуалізації спеціальних і психолого-педагогічних знань та навичок, на творчому використанні технологій соціально-педагогічної роботи, що застосовуються в умовах інклюзивної освіти. Рефлексивно-оціночний компонент інклюзивної компетентності містить у собі появу, розвиток і удосконалення особистісних характеристик, які виникають у педагога в процесі взаємодії зі студентами з особливими потребами через такі рефлексивні процеси, як: самоаналіз, прогнозування ефективності своєї інклюзивної діяльності.

7. Педагогічні технології соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору визначено як сукупність і послідовність засобів поступового вироблення особистістю здатності до соціальної взаємодії і рольового соціального функціонування в певній ситуації: внутрішній, що визначається фізичними можливостями організму та психосоціальними характеристиками студентів з різними вадами здоров'я, та зовнішній, що зумовлюється специфічними умовами інклюзивного освітнього простору.

*Концептуальну основу розробки педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами складають дві провідні концептуальні ідеї: перша пов'язана із необхідністю орієнтування соціально-педагогічних технологій на розвиток інклюзивного освітнього простору ВНЗ як умови формування здатності молоді з особливими потребами до соціальної взаємодії зі суб'єктами інклюзії, до адаптації та самореалізації в умовах ВНЗ; друга полягає у визнанні персоніфікованої соціально-педагогічної підтримки студента з особливими потребами*

пріоритетним напрямом соціально-педагогічної діяльності з цією категорією молоді в умовах інклюзивної освіти.

Згідно з концепцією дослідження здійснено обґрунтування програмно-змістового забезпечення та методично-процесуальної частини досліджуваних технологій за двома змістовими напрямками: перший – спрямований на розвиток інклюзивного освітнього простору ВНЗ та налагодження взаємодії студентів з особливими потребами з родинами, громадськими організаціями, органами соціальної інфраструктури та місцевого самоврядування тощо; другий – забезпечував формування соціально-психологічної готовності студентів з особливими потребами до активного і продуктивного функціонування в інклюзивному освітньому просторі, їх постійну підтримку та супровід в освітньому процесі. У результаті дослідження конкретні форми, методи і засоби роботи було упорядковано за змістовими напрямками діяльності в „Комплексну програму соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі”.

Теоретичною основою конструювання *педагогічних технологій формування інклюзивної компетентності викладачів* є ідеї науково-методичного супроводу цього процесу, який розглядається як професійна педагогічна взаємодія суб'єктів інклюзивної освітньої діяльності, необхідними умовами якої є добровільність та партнерство; визначальними ознаками – особистісний і професійний розвиток усіх учасників навчально-виховного процесу, а результатом – якісно новий рівень сформованості інклюзивної компетентності.

**8.** Аналіз результатів контрольного етапу експерименту з впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами у ВНЗ засвідчив позитивні зрушення щодо подолання недостатньої інформованості інвалідів по наданню послуг у сфері вищої освіти, слабкої мотивації інвалідів до вступу у вищі навчальні заклади; підготовки викладачів вищих навчальних закладів для роботи із студентами-інвалідами; непристосованості будівель вищих навчальних

закладів для навчання інвалідів; адаптації навчального процесу до особливих потреб студентів-інвалідів (певні обмеження в пересуванні, сприйнятті інформації та ін.); розвитку форм дистанційного навчання; неадекватної оцінки інвалідами своїх можливостей і здібностей.

Подолання зазначених бар'єрів у ході впровадження розроблених педагогічних технологій відбувалося за таких умов: зміна ставлення і мотивації на здобуття освіти з боку самих студентів з інвалідністю; адаптація освітніх установ усіх видів і типів до особливостей і потреб інвалідів; підготовка викладачів до роботи в умовах інклюзивної освіти, розвиток інституту кураторства (тьюторства).

У процесі реалізації педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами вирішення проблеми інклюзивної освіти студентів цієї категорії передбачало соціальне партнерство державних і муніципальних органів влади, освітніх установ, громадських організацій, родин студентів з інвалідністю.

Для забезпечення процесу впровадження педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами у сферах загальної і професійної освіти під час експериментального дослідження було створено: програми довузівської підготовки абітурієнтів з інвалідністю (зокрема, з адаптації інвалідів до студентського середовища); систему реабілітаційних, соціально-психологічних послуг, які супроводжують студента з особливими потребами протягом навчання; курси перепідготовки і підвищення кваліфікації для професорсько-викладацького складу з оволодіння спеціальними технологіями навчання студентів-інвалідів; запроваджено роботу з родинами абітурієнтів і студентів з особливими потребами з організації педагогічного середовища у сім'ях, що дозволяє досягти найбільшої результативності; залучення громадських організацій до процесу експертної оцінки умов, необхідних для навчання інваліда з метою розробки і реалізації освітніх проектів; програми забезпечення доступності та психологічного комфорту середовища освітніх

установ; підготовка пропозицій необхідних змін у законодавчій базі сфери освіти; залучення благодійних та волонтерських ресурсів для підтримки освітніх програм і створення умов для навчання та професіоналізації молоді з особливими потребами.

**9.** Аналіз результатів проведеного дослідження, здійснений за розробленими критеріями, показав достатньо високу ефективність соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору на основі реалізації розроблених педагогічних технологій, що є переконливою підставою вважати виконаними завдання дослідження, а мету досягнутою.

За результатами експериментального дослідження підтверджено ефективність змістовно розроблених педагогічних технологій, відзначено якісні та кількісні зміни показників соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору в експериментальній групі.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми соціалізації молоді з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. Безперечно, є необхідність її подальшої розробки за такими перспективними напрямками: аналіз, узагальнення й адаптація до сучасних умов інклюзивної освіти зарубіжного та вітчизняного досвіду навчання; розширення нормативно-правової бази інклюзивного навчання молоді з особливими потребами у ВНЗ; виховання й розвиток студентів з особливими потребами; узагальнення, удосконалення та деталізація діагностичного інструментарію, програмно-методичного й ресурсного забезпечення процесу соціально-педагогічної діяльності зі студентами в інклюзивному освітньому просторі ВНЗ; підготовка майбутніх викладачів вищої школи як суб'єктів створення інклюзивного освітнього простору у вищих навчальних закладах.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агаджанян Н. А. Проблема здоровья студентов и перспектива развития / Н. А. Агаджанян, В. В. Пономарева, Н. В. Ермакова / Мат-лы 1-й Всероссийской научной конференции [„Образ жизни и здоровье студентов”]. – М., 1995. – С. 5–9.
2. Агеев В. В. Деятельность как социальный феномен / В. В. Агеев. – Алматы, 2004. – 280 с.
3. Айшервуд М. М. Полноценная жизнь инвалида / М. М. Айшервуд. – М. : Инфра-М, 2009. – 218 с.
4. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Л. И. Акатов. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
5. Аксиньева М. А. Организация педагогической поддержки студентов в среднем профессиональном образовательном учреждении : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Марина Анатольевна Аксиньева. – Ростов-на-Дону, 2006. – 26 с.
6. Актанов И. Г. Культурно-образовательная среда / И. Г. Актанов // Библиотека журнала „Директор школы”. – 2012. – № 2, січень. – С. 10 – 123.
7. Алексєенко Т. Ф. Технології соціально-педагогічної роботи в територіальній громаді / Т. Ф. Алексєенко // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2004. – № 2. – С. 19 – 24.
8. Алёхина С. В. Инклюзивное образование : От образовательной политики к образовательной практике / С. В. Алёхина // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования : [коллективная монография] / отв. ред. С. В. Алёхина. – М. : МГППУ, Буки Веди, 2013. – С. 5 – 19.
9. Андрєєва М. О. Розвиток соціальної компетентності студентів з особливими потребами у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Андрєєва Марія Олександрівна. – Харків: КЗ „ХГПА” ХОР, 2013. – 261 с.

10. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа : [учеб. для вузов по спец. „Психология”] / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МЧУ, 1990. – 367 с.

11. Астоянц М. С. Социальная инклюзия : попытка концептуализации и операционализации понятия [Электронный ресурс] / М. С. Астоянц, И. Г. Россихина. – Режим доступа : [http://pi.sfedu.ru/rspu/science/grants/social\\_orphanry/Izvestiya\\_UFY\\_12.doc](http://pi.sfedu.ru/rspu/science/grants/social_orphanry/Izvestiya_UFY_12.doc).

12. Банч Г. О. Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса : [пособие для учителей] / Гэри Оуэн Банч; [пер. с англ. С. Ю. Котова]. – М. : ООО „Издательство МБА”, 2008. – 64 с.

13. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді : теоретико-методичні основи : [монографія] / О. В. Безпалько. – К. : Наук. світ, 2006. – 408 с.

14. Безпалько О. В. Підготовка волонтерів до роботи з дітьми обмежених функціональних можливостей : [метод. рек. до проведення тренінг. занять / О. В. Безпалько, С. В. Едель]; Ліга соц. працівників м. Києва, Соц. служба для молоді м. Києва. – К. : Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 32 с.

15. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка : схеми, таблиці, коментарі : [навчальний посібник (для студентів вищих навчальних закладів)] / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.

16. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка у схемах і таблицях : [навч. посібник] / О. В. Безпалько. – К. : Логос, 2003. – 134 с.

17. Безпалько О. В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді : дис. ... доктора педагогічних наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Ольга Володимирівна Безпалько. – Луганськ, 2006. – 467 с.

18. Бех В. П. Цілісність соціальної роботи : методологічні, теоретичні та праксеологічні аспекти / В. П. Бех // Соціальна робота в Україні на початку XXI століття: проблеми теорії і практики : матеріали міжнар. наук.-практ.

конф. (Київ, 29 – 31 жовтня 2002 р.). – К. : ДЦССМ, 2002. – С. 29 – 47.

19. Бех І. Д. Духовні цінності у розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124 – 129.

20. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : [навч. посібник] / І. М. Богданова : рек. МОН України як навч. посібник для студ. ВНЗ / Богданова І. М.; Державний заклад „Південноукраїнський нац. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського”. – Харків : Бурун Книга, 2011. – 159 с.

21. Богінська Ю. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки студентів з обмеженими можливостями життєдіяльності у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук. : 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Ю. В. Богінська. – Луганськ, 2013. – 44 с.

22. Богінська Ю. В. Теорія та практика соціально-педагогічної підтримки студентів з обмеженими можливостями життєдіяльності у вищих навчальних закладах : дис. докт. пед. наук. : 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Ю. В. Богінська. – Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. – 400 с.

23. Богинская Ю. В. Социально-педагогическая поддержка студентов с ограниченными возможностями в высших учебных заведениях : теория и практика : [монография] / Юлия Валериевна Богинская. – Ялта : РИО РВУЗ „КГУ”, 2012. – 384 с.

24. Бойко А. М. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії / А. М. Бойко // Збірник наукових праць : Педагогічні науки. – Випуск 2. – Полтава, 2011. – С. 4 – 10.

25. Бойко Л. О. Соціально-педагогічні чинники інтеграції дітей-інвалідів у системі освіти / Л. О. Бойко // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : [тези доповідей]. – К. : ВМУРОЛ „Україна”, 2007. – 484 с.

26. Бойчук Ю. Д. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : теоретико-методичні аспекти : [метод. рекомендації для виклад. у вищ. пед. навч. закладах] / Ю. Д. Бойчук, О. С. Бородіна, К. І. Васильєва та ін.; за заг. ред. д. пед. наук, проф. Ю. Д. Котчуна. – Харків :

ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2014. – 32 с.

27. Бондар В. Освіта дітей з особливими потребами : пошуки та перспективи [Електронний ресурс] / В. Бондар. – Режим доступу : [refsmarket.com.ua/moreinfo.php?diplomID=20644](http://refsmarket.com.ua/moreinfo.php?diplomID=20644).

28. Бондарева Г. Сутність і значення педагогічної підтримки в процесі формування соціальної стійкості особистості старшокласника / Г. Бондарева // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2007. – № 4. – С. 22 – 30.

29. Бондаровская Е. В. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания : [учеб. пособие для сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК, учителей] / Е. В. Бондаровская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Творческий центр „Учитель”, 1999. – 560 с.

30. Борисова Н. В. Социальная политика в области инклюзивного образования : контекст либерализации и российские реалии / Н. В. Борисова // Журнал исследований социальной политики. – 2006. – Т. 4. – № 1. – С. 103 – 120.

31. Бочарова В. Г. Профессиональная социальная работа : личностно ориентированный подход : [монография] / В. Г. Бочарова. – М. : Ин-т педагогики соц. работы РАО, 1999. – 184 с.

32. Бочелюк В. Й. Психологія людини з обмеженими можливостями : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / В. Й. Бочелюк, А. В. Турубарова. – К. : Центр навчальної літератури, 2011. – 261 с.

33. Бут Т. Политика включения и исключения в Англии : в чьих руках сосредоточен контроль? / Т. Бут // Хрестоматия по курсу „Социальная эксклюзия в образовании” / [сост. Ш. Рамон и В. Шмидт]. – М. : Московская высшая школа социальных и экономических наук, 2003. – С. 36 – 44.

34. Валентик Н. Інклюзивна освіта : за і проти / Н. Валентик // Директор школи. – 2010. – № 14 – 15. – С. 45 – 58.

35. Валстром К. Идеи и технологии педагогической поддержки в образовании США, Великобритании, Голландии / К. Валстром, П. Звал, К. Мак Лафлин, П. Понте, Д. Романо // Материалы Всероссийской

конференции Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании / под ред. О. С. Газмана. – М., 1996. – С. 57 – 76.

36. Валяева Л. Адаптация детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Социально-педагогические аспекты [Электронный ресурс] / Л. Валяева. – Режим доступа : <http://www.humanities.tdu.ru/db/msg/41662>

37. Варава В. Інклюзивна освіта / В. Варава // Завуч. – 2006. – № 14. – С. 11.

38. Василенко О. М. Соціально-педагогічна діяльність у закладах освіти / О. М. Василенко, А. О. Малько. – Харків : Крок, 2003. – 53 с.

39. Васильева Н. В. Абитуриент с инвалидностью. Где и как получить высшее профессиональное образование [Электронный ресурс] / Н. В. Васильева. – Режим доступа : <http://www.unpress.ru/rtf/mttodbiblioteka/46.rtf>

40. Васильева Н. В. О механизме и агентах социализации детей-инвалидов [Электронный ресурс] / Н. В. Васильева. – Режим доступа : <http://www.hdirussia.ru/3>

41. Василькова А. П. Эмпатия как один из специфических критериев профессиональной пригодности будущих специалистов-медиков : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.03 „Психология труда, инженерная психология” / Алла Панфиловна Василькова. – СПб., 1998. – 166 с.

42. Васильченко Л. В. Профессиональная компетентность руководителя школы / Л. В. Васильченко, И. В. Гришина. – Харьков : Вид. Группа „Основа”, 2006. – 224 с.

43. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : ВТФ „Перун”, 2003. – С. 1037.

44. Вербицкий А. А. Деловая игра как метод активного обучения / А. А. Вербицкий // Современная высшая школа. – 1982. – № 3/39. – С. 129 – 142.

45. Вербицкий А. А. Контекстное обучение : формирование мотивации / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 1998. – № 1. – С. 101 – 107.

46. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе /

А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31 – 39.

47. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М., 1987. – С. 3 – 46.

48. Вербицкий А. А. Совершенствование педагогического процесса в вузе / А. А. Вербицкий // Сов. педагог. – 1986. – № 6. – С. 75 – 78.

49. Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна” : офіційний сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.vmurol.com.ua>

50. Волкова Н. П. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах : [монографія] / Н. П. Волкова, О. Б. Тарнопольський; за заг. та наук. ред. О. Б. Тарнопольського. – Дніпропетровськ, 2013. – 228 с.

51. Волосовец Т. В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании : [пособие для педагогов дошкольных учреждений] / Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова. – М. : Мозаика-синтез, 2011. – 200 с.

52. Волошко Л. Б. Дистанційна освіта як форма навчання студентів з особливими потребами / Л. Б. Волошко // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць. – К. : Університет „Україна”, 2004. – 448 с.

53. Ворон М. В. Инклюзивна освіта : українські реалії / М. В. Ворон, Ю. М. Найда // Підручник для директора. – К. : ВД „Плеяди”, 2006. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&id=19>

54. Востров И. М. Инклюзивная образовательная среда специализированного творческого вуза (из опыта Государственного специализированного института искусств) / И. М. Востров // Инклюзивное образование : методология, практика, технология : материалы международной научно-практической конференции 20–22.06.2011 / ред. О. Н. Ертанова, М. М. Гордон. – М. : Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. – 244 с.

55. Вплив глобалізаційних процесів на безпеку держави : економічний, інформаційний, соціальний та культурологічний аспекти : [монографія] / П. І. Юхименко, О. М. Загурський, М. В. Півторак та ін.; за ред. д. пед. наук, проф. П. І. Юхименка. – К. : Університет „Україна”, 2015. – 514 с.

56. Всесвітня декларація щодо забезпечення виживання, розвитку і захисту дітей (1990 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/decl\\_child90.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/decl_child90.shtml)

57. Всесвітня програма дій стосовно інвалідів (1981 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995\\_427](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_427)

58. Всесвітня програма дій стосовно інвалідів : від 3 грудня 1982 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/995\\_427](http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/995_427)

59. Всеукраїнський фонд „Крок за кроком” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ussf.kiev.ua/index.php?go=Content&id=36>

60. Вступ до абілітації та реабілітації дітей з обмеженнями життєдіяльності : [навчально-методичний посібник / Л. Б. Лյондквіст, В. В. Бурлака, А. Г. Шевцов, К. Лінгрен та ін.]; гол. ред. В. В. Бурлака. – К. : ГЕРБ, 2007. – 288 с.

61. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; [под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

62. Газман О. С. Педагогічна підтримка дітей в освіті як інноваційна проблема / О. С. Газман // Нові цінності освіти : десять концепцій та есе. – М. : Innovator, 1995. – 58 с.

63. Галагузова М. А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики / М. А. Галагузова // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. – Екатеринбург : Изд-во „СВ-6”, 1998. – Вып. 3. – С. 168 – 184.

64. Галагузова Ю. Н. Подготовка социальных педагогов : пора преодолеть противоречия / Ю. Н. Галагузова // Социальная педагогика. – 2003. – № 1. – С. 97 – 102.

65. Голдберг Д. Распространенные психические расстройства : Биосоциальная модель : [монография] / Д. Голдберг, П. Хаксли; (пер. с англ. Д. Полтавца). – К. : Сфера, 1999. – 256 с.

66. Головань М. С. Компетенція і компетентність : досвід теорії, теорія досвіду [Електронний ресурс] / М. С. Головань. – Режим доступу : [http://www.uabs.edu.ua/images/stories/docs/K\\_VM/Holovan\\_03.pdf](http://www.uabs.edu.ua/images/stories/docs/K_VM/Holovan_03.pdf).

67. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 206 с.

68. Горілий А. Г. Нагальні завдання підготовки фахівців із соціальної роботи / А. Г. Горілий // Соціальна робота : теорія, досвід, перспективи. Ч.1. – Ужгород, 1999. – С. 151 – 154.

69. Грабовенко Н. В. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями, в умовах реабілітаційного центру : автореф. дис. ... пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Н. В. Грабовенко; АПН України. Ін-т пробл. виховання. – К., 2008. – 20 с.

70. Григорьев С. И. Социология для социальной работы : [учебное пособие для студентов вузов и практических работников] / С. И. Григорьев, Л. Г. Гусякова. – М. : Изд. дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2002. – 164 с.

71. Григорьева И. В. Характеристика медиаобразовательного пространства вузов с точки зрения социальной потребности государства в медиакомпетентном педагоге [Электронный ресурс] / И. В. Григорьева // MagisterDixit : электронный научно-педагогический журнал Восточной Сибири, 2011. – №3 (9). – Режим доступа : <http://md.islu.ru/files/rar/statuya/grigorevaI.V.magisterdixitot22.08.11.p.d.f>.

72. Грозная Н. С. Включающее образование. История и зарубежный опыт / Н. С. Грозная // Вопросы образования. – 2006. – № 2. – С. 89–104.

73. Грозная Н. С. Инклюзивное образование за рубежом : от мечты к реальности / Н. С. Грозная // Синдром Дауна XXI век. – 2011. – № 1. – С. 34 – 41.



74. Губа А. В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Губа Анатолій Васильович. – Х., 2010. – 512 с.

75. Гура О. І. Сутність професійної компетентності викладача ВНЗ [Електронний ресурс] / О. І. Гура. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/1106/1/05goipkv.pdf>

76. Гуровец А. А. Опыт оказания психосоциальной помощи онкологически больным детям и их родителям в Королевстве Норвегия / А. А. Гуровец // Социально-педагогическая работа. – 1998. – № 5. – С. 81 – 90.

77. Дайсон А. Международные перспективы по образованию. Инклюзивное образование в действии в Южной Африке / А. Дайсон (A. Dyson) и С. Форлин (C. Forlin); под ред. П. Энгельбрехт и др. – Претория : Издательство „Van Schaik Publishers”, 1999. – С. 24 – 42.

78. Даніелс Р. У класі – діти з особливими потребами / Р. Даніелс, К. Стаффорд // Шкільний світ. – 2008. – № 3. – С. 18 – 19.

79. Декларация о правах инвалидов // Международные акты о правах человека : сб. докум. / Комис. по правам чел. при Презид. РФ; Ин-т гос. и права Рос. Академ. наук. – М. : Изд. Группа „НОРМА-ИНФРА”, 1999. – 784 с.

80. Декларация о правах умственно отсталых лиц : принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 20.12.1971 г. // Международные акты о правах человека : сборник документов. – М. : Изд. группа „НОРМА-ИНФРА”, 2000. – 784 с.

81. Декларация прав дитини (1959 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/995\\_384](http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/995_384)

82. Декларация социального прогрессу та розвитку (1969 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.uazakon.com/documents/date\\_5r/pg\\_ifwwog.htm](http://www.uazakon.com/documents/date_5r/pg_ifwwog.htm)

83. Денко М. В. Потенциал личности как движущая сила развития преподавателя-профессионала : автореф. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Марина Витальевна Денко. – Санкт-Петербург, 2007. – 24 с.

84. Денисова О. Формирование продуктивного копинг-поведения педагогов-дефектологов в условиях построения инклюзивного образовательного пространства [Электронный ресурс] / О. Денисова, В. Поникарова. – Режим доступа : <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1500>.

85. Депплер Д. Переосмислюючи допоміжні послуги спеціалістів в інклюзивних класах / Д. Депплер // Дефектологія. – 2009. – № 3. – С. 9 – 14.

86. Десятов Г. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття) : [монографія] / Г. М. Десятов; за ред. Н. Ч. Нічкало. – К. : Вид-во „АрТЕк”, 2005. – 472 с.

87. Деятельность : теория, методология, проблемы. – М. : Политиздат, 1990. – 366 с.

88. Диагностика эмпатии по А. Мегребяну и Н. Энштейну. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http:// www. hrliga com./ sindex. php? module=profession &op = view &d = 847](http://www.hrliga.com./sindex.php?module=profession &op = view &d = 847).

89. Дикова-Фаворская Е. М. Самореализация людей с функциональными ограничениями : потребности и возможности в современном украинском обществе / Елена Михайловна Дикова-Фаворская // Збірник наукових праць № 7 „Соціологічні дослідження”. – Луганськ, 2008. – С. 79 – 93.

90. Дікова-Фаворська О. М. Креативний метод освіти осіб з обмеженими функціональними обмеженнями здоров'я / О. М. Дікова-Фаворська // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління : зб. наук. праць ДонДУУ. – Т. Х. – Вип.116. „Соціологія державного управління”. Серія „Спеціальні та галузеві соціології”. – Донецьк : ДонДУУ, 2009. – 324 с.

91. Дікова-Фаворська О. М. Критерії і бар'єри соціалізації людей з

функціональними обмеженнями / Олена Михайлівна Дікова-Фаворська // Вісник Одеського національного університету „Соціологія і політичні науки”. – Т. 12. – Випуск 6. – Одеса, 2007. – С. 457 – 466.

92. Дікова-Фаворська О. М. Соціологічна концептуалізація освіти осіб з функціональними обмеженнями здоров'я : автореф. дис. докт. соціол. наук : спец. 22.00.04 „Спеціальні та галузеві соціології” / О. М. Дікова-Фаворська. – Запоріжжя, 2009. – 40 с.

93. Діти з особливими потребами в школі : психолого-педагогічний супровід / О. М. Романова, Л. П. Засенко, О. П. Кириліна та ін. – К. : Шк.світ, 2011. – 128 с.

94. Дмитриева Ю. П. Воспитание коллективизма в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Юлия Павловна Дмитриева; Пятигорский государственный лингвистический университет. – Пятигорск, 2003. – 186 с.

95. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : [монографія] / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.

96. Екжанова Е. А. Основы интегрированного обучения : [пособ. для вузов] / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. – М. : Дрофа, 2008. – 286 с.

97. Енциклопедія для фахівців соціальної роботи / [за заг. ред. проф. І. Д. Звереві]. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.

98. Ертанова О. Н. Москва, Россия „интеграция” и „инклюзия” в аспекте семантики / О. Н. Ертанова // Инклюзивное образование : методология, практика, технологии : Материалы международной научно-практической конференции (20 – 22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол. : С. В. Алехина и др. – М. : МГППУ, 2011. – 244 с.

99. Єжова Т. Вища освіта для осіб з порушеннями слуху в Україні : минуле та сучасність / Т. Єжова // Дефектологія. – 2004. – № 3. – С. 53 – 55.

100. Жаворонков Р. Н. Технология высшего инклюзивного образования инвалидов, применяемая в Соединенных Штатах Америки : [Электронный

ресурс] / Р. Н. Жаворонков. – Режим доступа : <http://www.rnp.mesi.ru/images/docs/Wavoronkov.doc>.

101. Жаліло Я. А. Економічна стратегія держави : теорія, методологія, практика : [монографія] / Я. А. Жаліло. – К. : НІСД, 2003. – 368 с.

102. Живогляд М. Г. Особливості соціально-педагогічної роботи з дітьми-інвалідами, які позбавлені батьківського піклування в інтернатних навчальних закладах [Електронний ресурс] / М. Г. Живогляд. – Режим доступу : [http://www.nbuiv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2007\\_13\\_1/doc\\_pdf/Jivoglyad\\_st.pdf](http://www.nbuiv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007_13_1/doc_pdf/Jivoglyad_st.pdf)

103. Жосан О. Е. Педагогічний експеримент / О. Е. Жосан // Управління школою. – 2009. – № 27 (255). – С. 2 – 33.

104. Жук В. В. Інклюзивні тенденції в освіті дітей з порушеннями слуху в Україні / В. В. Жук // Дефектологія. – 2010. – № 3. – С. 16 – 19.

105. Забезпечення інклюзії студентів шляхом розбудови безбар'єрного освітнього середовища [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://nain.org.ua/index.php?option=com\\_progalendar&month=6&day=27&year=2008](http://nain.org.ua/index.php?option=com_progalendar&month=6&day=27&year=2008).

106. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога : [навч. посіб. для ВНЗ] / Л. М. Завацька. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2008. – 240 с.

107. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : навчання, викладання, оцінювання / Рада з питань співпраці в галузі культури; Комітет з освіти; Відділ сучасних мов, Страсбург; під ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

108. Загумённов Ю. Л. Обеспечение равных возможностей для учащихся в получении качественного образования в условиях его диверсификации / Ю. Л. Загумённов // Материалы межд. конф. „Профильное обучение : состояние, проблемы, перспективы” – Минск : НИО. – 2007. – С. 481 – 485.

109. Зайцев Д. В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России / Д. В. Зайцев. – Саратов : Научная книга, 2003. – 255 с.

110. Зайцев Д. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями : дисс. ... доктора социол. наук : 22.00.04 / Дмитрий Викторович Зайцев; Поволжская академия государственной службы им. П. А. Столыпина. – Саратов, 2004. – 360 с.

111. Закон України „Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

112. Закон України „Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” від 21 березня 1991 р. № 875-XII // Права інвалідів в Україні. – К. : Сфера, 2002. – С. 165 – 169.

113. Закон України „Про охорону дитинства” від 26 квітня 2001 р. № 2402-III [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>

114. Закон України „Про реабілітацію інвалідів в Україні” від 06 жовтня 2005 р. № 2961-IV [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2961-1>

115. Закон України „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” від 5 лютого 1993 року : (остання редакція від 01.01.2013) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2998-12>.

116. Замятина Ю. В. Педагогическая поддержка личностного развития детей с ограниченными возможностями (дошкольный и младший школьный возраст / Ю. В. Замятина. – Ростов на Дону, 2002. – 180 с.

117. Зарубінська І. Б. Теоретико-методологічні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : автореферат дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Ірина Борисівна Зарубінська. – К., 2011. – 36 с.

118. Засенко В. В. К проблеме стандартизации образования детей с особенными потребностями / В. В. Засенко // Дидактические и социально-психологические аспекты коррекционной работы в специальной школе. – К.,

2005. – Вип. 6. – С. 30 – 32.

119. Зверева І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні : теорія і практика : [монографія] / І. Д. Зверева. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 333 с

120. Звіт про підсумки роботи колективу Університету „Україна” 2011/2012 н. р. і завдання на 2012/2013 н. р. / Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”. – К., 2012. – 183 с.

121. Зеленская Г. А. Качество жизни студентов и клинических ординаторов [Электронный ресурс] / Г. А. Зеленская, П. Н. Коренько, М. А. Кравчонок, А. И. Саллум. – Режим доступа : [http://www.bsmu.by/index.php?option=cpm\\_cjntent&viem=antide&id=649-&catid=53:s-420068&intemid=52](http://www.bsmu.by/index.php?option=cpm_cjntent&viem=antide&id=649-&catid=53:s-420068&intemid=52)

122. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – № 5, 2003. – С. 34 – 42.

123. Иванов А. В. Педагогическая поддержка ребенка в современном воспитании / А. В. Иванов // Вісник психології і соціальної педагогіки : [збірник наук. праць] / Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету ім. Бориса Грінченка; Московський гуманітарний педагогічний інститут. – Випуск 1 – К., М., 2009. – 161 с.

124. Ильина О. М. Международные нормы об инклюзивном образовании и имплементации их в российскую правовую систему / О. М. Ильина // Дефектология. – 2008. – № 5. – С. 67 – 72.

125. Инклюзивное образование / С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фадина; [отв. ред. Т. Н. Гусева]. – Выпуск 2 : Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. – М. : Центр „Школьная книга”, 2010. – 208 с.

126. Инклюзивное образование : методология, практика, технология : материалы международной научно-практической конференции (Москва, 20-22 июня 2011 р) / ред. С. В. Алехина и др.; Московский городской психолого-

педагогический ун-т. – М. : МГППУ, 2011. – 244 с.

127. Инклюзивное образование в России / Дизайн и верстка Д. Горнов, В. Павликов; Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). – М. : ООО „БЭСТ-принт”, 2011. – 89 с.

128. Инклюзивные школы : польза обществу. По материалам национального института по развитию городского образования (США) [Электронный ресурс] / перевод О. Дроздовой // Новый сайт людей с ограниченными возможностями здоровья г. Зеленогорска (Красноярского края). – Режим доступа : [http://ortolife3.ucoz.ru/publ/rabota\\_i\\_obrazovanie/mify\\_ob\\_inkluzivnykh\\_shkolakh/2-1-0-256](http://ortolife3.ucoz.ru/publ/rabota_i_obrazovanie/mify_ob_inkluzivnykh_shkolakh/2-1-0-256).

129. Инклюзия глазами специалиста // За достойное образование! : информационно-дискуссионное пространство для всех, кто любит учиться и думать [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.spbobrazovanie.ru/glavnye\\_temy/inkluzivnoe\\_obrazovanie/spes](http://www.spbobrazovanie.ru/glavnye_temy/inkluzivnoe_obrazovanie/spes).

130. Искрук И. В. Этапы формирования инклюзивной компетентности у будущих учителей общеобразовательной школы / И. В. Искрук, И. Н. Хаффизулина // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции „Медико-биологические и психолого-педагогические аспекты адаптации и социализации человека”. – Волгоград, 2008. – 394 с.

131. Иванова І. Б. Проблеми соціально-психологічної адаптації інвалідів / І. Б. Иванова // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції „Інтеграція аномальної людини в сучасній системі соціальних відносин”. – К., 1994. – С. 32 – 34.

132. Иванова І. Б. Соціально-педагогічна робота з дітьми-інвалідами в системі соціальних служб для молоді : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / І. Б. Иванова. – К. : Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 1998. – 17 с.

133. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі / Т. Ілляшенко // Почат. шк. – 2007. – № 12. – С. 46 – 49.

134. Інвалідність та суспільство : [навчальний посібник]; (Серія

навчальних матеріалів українсько-канадського проекту „Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні”) / [Л. Байда, О. Красюкова-Енс, С. Буров та ін.]; заг. ред. : Л. Байда, О. Красюкова-Енс. – К., 2011. – 188 с.

135. Інклюзивна школа : особливості організації та управління : [навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін.]; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К. : ФОП П. М. Придатченко, 2007. – 128 с.

136. Інтеграція молоді з обмеженими фізичними можливостями в суспільство : громадсько-правові, соціально-психологічні та інформаційно-технологічні аспекти : [методичний посібник] / Є. А. Клопота, В. Г. Бондаренко, О. А. Клопота та ін. – Запоріжжя, 2008. – 114 с.

137. Історія, теорія і практика соціальної роботи в Україні : [навч.-метод. посібник для студентів, магістрантів, аспірантів і спеціалістів у галузі соціальної педагогіки, соціальної роботи] / С. Я. Харченко, М. С. Кратінов, Л. Ц. Ваховський та ін. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 317 с.

138. Кавун Ю. Інклюзивна освіта / Ю. Кавун, М. Ворон // Дефектолог. – 2007. – № 5. – С. 4 – 11.

139. Каган М. С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1987. – 325 с.

140. Капська А. Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола; [заг. ред. А. Й. Капської]. – К., 2002. – 164 с.

141. Капська А. Й. Соціальна робота : [навч. посібник] / А. Й. Капська. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 328 с.

142. Капська А. Й. Соціальна робота : деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю : [навч.-метод. посіб.] / А. Й. Капська. – К. : УДЦССМ, 2001. – 220 с.

143. Капська А. Й. Соціально-педагогічна робота як інструмент соціальної політики [Електронний ресурс] / А. Й. Капська. – Режим доступу : <http://www.politik.org.ua>

144. Караман О. Л. Теорія і методика соціально-педагогічної роботи з



неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : дис. ... доктора педагогічних наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Олена Леонідівна Караман. – Луганськ, 2013. – 440 с.

145. Карапузова І. В. Організація педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / І. В. Карапузова. – Полтава, 2010. – 22 с.

146. Касярум Н. В. Освітній простір як характеристика сучасної системи освіти [Електронний ресурс] / Н. В. Касярум // Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2008. – № 1. – Режим доступу : [http://intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_arhiv\\_pn\\_n1\\_2008\\_st\\_2/](http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_2/).

147. Керницький О. М. Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен / О. М. Керницький // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : [зб. наук. пр.] / Укр. інж.-пед. акад. – Харків : УПА, 2013. – № 38 – 39. – С. 43 – 49.

148. Кисляк О. П. Організація психологічної підтримки студентів з особливими потребами в умовах ВНЗ / О. П. Кисляк, К. О. Кольченко, С. А. Місяк // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : тези доповідей IV Міжнар. наук.-практ. конф. – К. : Ун-т „Україна”, 2003. – С. 222 – 223.

149. Клименюк Н. В. Інклюзія людей з особливими потребами до суспільного життя : історичний аспект / Н. В. Клименюк // Наукові праці : науково-методичний журнал. – Вип. 99. – Т. 112. Педагогіка. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2009. – С. 148 – 153.

150. Клопота О. А. Соціально-педагогічні умови інтеграції старшокласників з вадами зору в соціум : автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.05. „Соціальна педагогіка” / О. А. Клопота. – Слов’янськ : Видавництво : Донбаський держ. пед. ун-т, 2012. – 20 с.

151. Клочкова Е. В. Факторы, влияющие на включение ребенка-

инвалида в жизнь общества : индивидуальный и коллективный опыт на пути инклюзии / Е. В. Ключкова // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 3. – С. 1 – 18.

152. Кобильник Л. М. Психологічні особливості самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Л. М. Кобильник. – К., 2007. – 20 с.

153. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота : [навч. посіб.] / Л. Г. Коваль, І. А. Зверева, С. Р. Хлебнік. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.

154. Ковальова Т. М. Концепция школы „Эврика-развитие” как школы индивидуально ориентированного образования / Т. М. Ковальова // Управление школой индивидуального образования. – Томск, 2002. – С. 15 – 19.

155. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование / И. Колесникова, М. Горчакова-Сибирская. – М. : Издательский центр „Академия”, 2005. – 228 с.

156. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене : [науково-методичний посібник] / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – К. : Видавнича група „АТОПОЛ”, 2011. – 273 с.

157. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : [монографія] / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.

158. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади : [монографія] / А. А. Колупаєва. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 458 с.

159. Колупаєва А. А. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : [навчально-методичний посібник] / А. А. Колупаєва, С. В. Данілавичуте, С. В. Литовченко. – К. : Видавнича група „АСК”, 2012. – 182 с.

160. Комісарова О. Ю. Специфіка інтерфейсу при навчанні людей з

особливими потребами / О. Ю. Комісарова, В. В. Депутат // Актуальні проблеми виховання та навчання студентів з особливими потребами : зб. наук праць / за заг. ред. П. М. Таланчука – К. : Ун-т „Україна”, 2004. – 448 с.

161. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

162. Комплексна програма освіти та фахової підготовки інвалідів, затвердженій спільним наказом МОН та АПН України від 26.11.2002 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.yandex.ru/clck/jsredir?from=www.yandex.ru%3Bsearch%2F%>.

163. Конвенція о правах ребёнка : конвенция ООН от 20 ноября 1989 г. – М. : РИОР, 2011. – 24 с.

164. Конвенція ООН про права інвалідів // Офіційний вісник України. – 2010. – № 17. – С. 799.

165. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти, 14 грудня 1960 року : Редакція від 14.12.1960 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/995\\_174](http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/995_174).

166. Коноплева А. Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития : [монография] / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская. – Мн. : НИО, 2003. – 232 с.

167. Коноплева А. Н. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями : [пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А. Н. Коноплева и др.]; научный редактор Т. Л. Лещинская. – Минск : Национальный институт образования, 2005. – 255 с.

168. Конституція України : офіційне видання : [прийнято на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р.] / [відп. за вип. С. Йовна]. – К., 1996. – 12 с.

169. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа :

особливості організації та управління : [навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін.]; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К. : 2007. – 128 с.

170. Концепція розвитку інклюзивної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/362->

171. Кормило О. Особливості розвитку емпатійності у студентів різного фахового спрямування / О. Кормило // Психологія особистості. – 2011. – № 1 (2). – С. 64 – 70.

172. Корніцова С. Запровадження інклюзивної освіти в ЗНЗ / С. Корніцова // Управління школою. – № 1/3. – С. 73 – 92.

173. Короткий термінологічний словник з інноваційних педагогічних технологій [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://ualib.com.ua/br\\_6601.html](http://ualib.com.ua/br_6601.html)

174. Котова С. Ю. Проблемы, с которыми сталкиваются абитуриенты и студенты-инвалиды по зрению, и возможные пути их решения / С. Ю. Котова // Комп'ютерні технології та вища освіта людей з особливими потребами : дистанційне навчання в системі соціально-трудової реабілітації : зб. наук. доп. і ст. / уклад. Л. В. Коваленко. – К. : Вища школа, 2002. – 255 с.

175. Кошманова Т. С. Коопероване навчання як модель підготовки американських вчителів / Т. С. Кошманова // Шлях освіти. – 1999. – № 2. – С. 20 – 25.

176. Кравець Н. Особливості розумової працездатності школярів в умовах інклюзивного навчання / Н. Кравець, В. Шорохова // Рідна школа – 2009. – № 11. – С. 52 – 56.

177. Крокер Ш. Політика підтримки інклюзії (канадський досвід) / Ш. Крокер // Дефектологія. – 2009. – № 4. – С. 4 – 6.

178. Крылова Н. Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребенка и взрослого / Н. Б. Крылова // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 92 – 103.

179. Лактіонова Г. М. Навчальні програми для прийомних батьків як феномен сучасного національного освітнього простору // Педагогічна освіта і освіта дорослих : європейський вимір : [зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало]. – К., 2008. – С. 131 – 140.

180. Лапицкая И. Инклюзивное образование сегодня: демократизация школы / И. Лапицкая // Завуч. – 2007. – № 7. – С. 14 – 16.

181. Ларионов М. Б. Правовые основы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в России [Электронный ресурс] / М. Б. Ларионов // Международная научно-практическая конференция „Инклюзивное образование : методология, практика и технология”. – 20 – 22 июня 2011. – М. – Режим доступа : <http://www.gosbook.ru/node/37045>

182. Левитес Д. Г. Автодидактика : теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитес. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж, 2003. – 320 с.

183. Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность / О. Леонова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2006. – № 1. – С. 36 – 40.

184. Лернер Д. Специальное образование в Соединенных Штатах / Д. Лернер // Региональные программы развития специального образования : основания, действительность, проблемы и перспективы / В. В. Коркунов. – Екатеринбург, 1993. – 20 с.

185. Леско Дж. Инклюзивные школьные сообщества : стратегии достижения успеха [Электронный ресурс] / Дж. Леско // Развитие инклюзивных школ в России : материалы международной конференции (Москва, 2005). – М., 2005. – Режим доступа : <http://obrazovanie.perspektiva-inva.ru/?465>.

186. Лепіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у педагогічній взаємодії / Л. Лепіхова // Вища освіта України. – № 3. – 2004. – С. 87 – 102.

187. Лихачев Б. Т. Педагогика : [курс лекцій] / Б. Т. Лихачев. – М. : Юрайт, 2001. – 607 с.
188. Літвінова О. В. Соціально-психологічна проблема розвитку професійно важливих якостей студентів-психологів [Електронний ресурс] / О. В. Літвінова. – Режим доступу : [http://archive.nbav.sov.ua.portal//soc.\\_gum/tipp/2009\\_1/litvinova.pdf](http://archive.nbav.sov.ua.portal//soc._gum/tipp/2009_1/litvinova.pdf)
189. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : [монографія] / О. І. Локшина, А. М. Богданова. – К., 2009. – 404 с.
190. Лубовский В. И. Психолого-педагогические проблемы дифференцированного и интегрированного обучения / В. И. Лубовский // Специальная психология. – 2008. – № 4. – С. 11 – 15.
191. Лукіна Т. О. Тьютор / Т. О. Лукіна // Енциклопедія освіти / гол. ред. акад. В. Г. Кремінь. – К., 2008. – 924 с.
192. Лупарт Д. Шкільна реформа в Канаді : перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл / Д. Лупарт, Ч. Веббер // Дефектологія. – 2010. – № 2. – С. 3 – 6.
193. Мадридська Декларація. Європейський Форум по проблемах інвалідності : від 23.03.2002 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.malteser.if.ua/tpl/ua/images/dostupnist/m/14.pdf>
194. Макаренко Т. Г. Воспитание и обучение детей с нарушениями интеллекта : (дошкольная олигофренопедагогика) : [учебно-методический комплекс] / авт.-сост. Т. Г. Макаренко. – Новосибирск : НГПУ, 2012. – 310 с.
195. Максимюк С. П. Педагогіка : [навчальний посібник] / С. П. Максимюк. – К. : Кондор, 2005. – 667 с.
196. Малиношевський Р. В. Взаємозв'язок понять „виховний простір” та „виховне середовище” / Р. В. Малиношевський // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2009. – № 2 (200). – С. 4 – 11.
197. Малков Д. Ю. Діяльність клубів за місцем проживання дітей та молоді в системі ЦССМ м. Києва : [навчально-метод. збірка] / Д. Ю. Малков,

К. С. Шендеровський. – К., 2002. – 61 с.

198. Малофеев Н. Н. Западная Европа : эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии / Н. Н. Малофеев. – М. : Изд-во „Экзамен”, 2003. – 95 с.

199. Малофеев Н. Н. Интегрированное обучение в России : задачи, проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / Н. Н. Малофеев. – Режим доступа : <http://www.1540.org.ru/intergration/incedu/art4php>

200. Малько А. Соціальна педагогіка в школі : культурологічний аспект / А. Малько // Рідна школа. – 2001. – № 3. – С. 39 – 41.

201. Мартынова Т. Н. Психолого-педагогическая поддержка становления и развития личности студента в деятельности психологической службы вуза : автореф. ... дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Татьяна Николаевна Мартынова. – Кемерово : Кемеровский гос. ун-т, 1999. – 24 с.

202. Марченко О. В. Проектування освітнього простору в умовах динамічних змін / О. В. Марченко // Гілея : науковий вісник. Збірник наукових праць. – К. : ВІР УАН, 2012. – Випуск 57 (№ 2). – С. 471 – 477.

203. Масюкова Н. А. Проектирование в образовании / Н. А. Масюкова. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.

204. Маценко Ж. М. Духовність : феномен психології та об'єкт виховання / Ж. М. Маценко. – К. : Освіта України, 2010. – 100 с.

205. Маценко Ж. М. Емпатійність як синергетична складова духовності : психолого-педагогічні умови розвитку [Електронний ресурс] / Ж. М. Маценко. – Режим доступу : <http://www.psy-genetno.Org.ua/node/116>.

206. Международная стандартная классификация образования. МСКО, 5 сентября 2011 года / Генеральная конференция, 36 сессия. – Париж, 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ifap.ru/pr/2012/n120123a.pdf>.

207. Международные акты о правах человека : [сборник документов] / сост. и авт. вступ. статьи В. А. Карташкин, Е. А. Лукашева. – М. :

Издательская группа НОРМА, ИНФРА-М, 1998. – 784 с.

208. Меморандум Міжнародної конференції „Освітня політика щодо інклюзивної освіти : міжнародний досвід та українські перспективи” (13 – 14 квітня 2006 року) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.civicua.org/library/view.html?topic=793890&folder=8698>.

209. Микляева Н. Пространство для интеграции : приоритеты родителей и оценка педагогов / Н. Микляева // Здоровье детей. – № 10 – 11. – С. 32 – 36.

210. Миронова С. Дифференцированная подготовка специалистов для инклюзивного образования / С. Миронова, О. Коган, Н. Коваль // Коррекционно-развивающее образование. – № 3. – С. 52 – 55.

211. Мирошніченко Н. О. Соціально-педагогічні умови інтегрування молоді з функціональними обмеженнями в сучасне середовище : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Наталія Олександрівна Мирошніченко. – К., 2008. – 259 с.

212. Мирошніченко Н. О. Умови інтеграції осіб із функціональними обмеженнями у суспільство / Н. О. Мирошніченко // Соціальна робота в Україні. – 2005. – № 2. – С. 63 – 69.

213. Митчел Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования : главы из книги / Дэвид Митчел; перевод с англ. И. С. Аникеев, Н. В. Борисова. – 2-е изд. – М. : ООО „БЭСТ-принт”, 2011. – 138 с.

214. Мищик Л. И. Профессиональная подготовка социального педагога (педагогический, психологический и управленческий аспекты) / Л. И. Мищик. – Запорожье : ЗГУ, 1996. – 140 с.

215. Мігалуш А. О. Дистанційна освіта для людей з особливими потребами : проблеми та шляхи подолання [Електронний ресурс] / А. О. Мігалуш. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/vkpi/FPP/2007-2-2/28\\_Migalush.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/vkpi/FPP/2007-2-2/28_Migalush.pdf)

216. Мігалуш А. О. Інклюзивна освіта – шлях до всебічного розвитку



дітей / А. О. Мігалуш // Соціальний захист. – 2009. – № 1. – С. 15.

217. Міщик Л. І. Інтеграція студентів різної інвалідності в освіту / Л. І. Міщик // Вісник Запорізького національного університету. – 2007. – С. 131 – 136.

218. Міщик Л. І. Соціально-педагогічна діяльність ВНЗ як умова адаптації студентів з особливими потребами у соціалізації / Л. І. Міщик, М. О. Гладиш // Вісник Черкаського університету : [зб. наук. ст.] / М-во освіти і науки України; Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – Вип. 122. – 161 с.

219. Моисеев Н. Н. Универсум. Информация. Общество / Н. Н. Моисеев. – М. : Устойчивый мир, 2001. – 200 с.

220. Моїсеєнко Р. О. Медико-організаційні технології в удосконаленні допомоги дітям з обмеженими можливостями здоров'я / Р. О. Моїсеєнко, В. Ю. Мартинюк // Соціальна педіатрія : збірник наукових праць. – К. : Інтемед, 2003. – С. 4 – 15.

221. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [навч. посіб.] / Н. Є. Мойсенюк. – 3-є вид., доп. – К. : ВАТ „КДНК”, 2001. – 608 с.

222. Молчан О. І. Сутність поняття „соціально-культурна реабілітація молодих інвалідів” [Електронний ресурс] / І. О. Молчан. – Режим доступу : [http://www.knukim.edu.ua/articles\\_molchan.htm](http://www.knukim.edu.ua/articles_molchan.htm)

223. Мороз Б. Упровадження нових інформаційних технологій в умовах інклюзивної системи навчання / Б. Мороз, Л. Коваль // Дефектологія. – 2010. – № 2. – С. 28 – 30.

224. Мудрик А. В. Социальная педагогика : [учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Слостенина]. – М. : Академия, 1999. – 184 с.

225. Навчання людей з особливими потребами у вищій школі / О. В. Глузман, В. Ф. Щеколодкін, Т. Ю. Подобєдова, О. О. Чуєва. – Сімферополь. – 2006. – 20 с.

226. Нагавкина Л. С. Социальный педагог : введение в должность : [сборн. материалов] / Л. С. Нагавкина, О. К. Крокинская, С. А. Косабуцкая. –

СПб. : КАРО, 2000. – 272 с.

227. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование : генезис и проблемы внедрения / Н. М. Назарова // Вестник Московского городского педагогического университета / ред. А. И. Савенкова. – 2009. – № 3 (9), 2009. – С. 8 – 18.

228. Назарова Н. М. Специальная педагогика : в 3 т. : [учеб. пособие / под. ред. Н. М. Назаровой]. – Т. 3: Педагогические системы специального образования / Н. М. Назарова, Л. В. Андреева и др. – М. : Изд. Центр „Академия”, 2008. – 400 с.

229. Назарова Е. А. Технологии высшего профессионального обучения для различных групп лиц с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Е. А. Назарова. – Режим доступа : <http://rnp.mesi.ru/imagees/doc/nazarova.doc>

230. Найда Ю. М. Інклюзивна освіта : українські реалії [Електронний ресурс] / Ю. М. Найда, М. В. Ворон // Підручник для директора. – червень 2006. – Режим доступу : <http://ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&in=view&id=19>.

231. Наказ Міністерства освіти і науки України „Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009 – 2012 роки” від 11.09.2009 р. № 855 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://document.ua/pro-zatverdzhennja-planu-dii-shodo-zaprovadzhennja-inklyuziv-doc1291.html.ua/legislation/Vishya\\_osvita/30138/](http://document.ua/pro-zatverdzhennja-planu-dii-shodo-zaprovadzhennja-inklyuziv-doc1291.html.ua/legislation/Vishya_osvita/30138/)

232. Наказ Міністерства освіти і науки України про затвердження тимчасового положення „Про організацію інтегрованого навчання осіб з інвалідністю у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації незалежно від форми власності і підпорядкування” від 02.09.2009 року № 809 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1093-01>

233. Наказ Міністерства освіти і науки України „Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю” від 02.12.2005 р. № 691 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.uazakon.com/documents/date\\_9o/pg\\_izwdow.htm](http://www.uazakon.com/documents/date_9o/pg_izwdow.htm)

234. Наказ Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України „Про затвердження Програми професійної підготовки інвалідів по слуху і зору у вищих навчальних закладах I – IV рівнів акредитації” від 17.11.2003. № 764 і № 55 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://uazakon.com/documents/date\\_1s/pg\\_ibwxsp.htm](http://uazakon.com/documents/date_1s/pg_ibwxsp.htm)

235. Наказ Президента Відкритого міжнародного університету розвитку людини „Україна” „Про затвердження організаційних заходів щодо супроводу вступу та адаптації до навчання студентів з інвалідністю” від 28.05.2012 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.vmurol.com.ua/index.php?idd=205b5f15323848a620102cb678d92aa8>

236. Наказ Президента України „Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов з життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями” від 01.06.2005 р. № 900/2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/900/2005>

237. Національний освітній глосарій [Електронний ресурс] // Вища освіта – К., 2011. – Режим доступу : <http://www.tempus.org.ua/uk/vyshha-osvita-ta-bolonskyj-proces/informacijno-analitychni-materialy/520-nacionalnij-osvitnij-glosarij-vishha-osvita.html>

238. Немов Р. С. Психологія : [учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений] : в 3 кн. – 4-е изд. / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.

239. Никитина Л. Е. Социальная педагогика : [учебное пособие для вузов] / Л. Е. Никитина. – М. : Академический проект, 2003. – 272 с.

240. Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – 6-е изд. – М. : Теревинф,

2010. – 288 с.

241. Ніколенко Л. М. Формування лідерських якостей особистості в діяльності студентських громадських об'єднань : автореф. ... дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Л. М. Ніколенко. – Слов'янськ, 2013. – 20 с.

242. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / упор. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – К. : „Аконіт”, 2007. – Т. 1. – 926 с.

243. Нормативно-правове забезпечення впровадження інклюзивної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://studopedia.net/4\\_46248\\_normativno-pravove-zabezpechennya-vprovadzheniya-inklyuzivnoi-osviti.html](http://studopedia.net/4_46248_normativno-pravove-zabezpechennya-vprovadzheniya-inklyuzivnoi-osviti.html)

244. Носкова О. Г. Деятельность / О. Г. Носкова // Энциклопедия гуманитарных наук. – 2004. – № 1. – С. 135.

245. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід в освіті : загальноєвропейські підходи [Електронний ресурс] / О. В. Овчарук. – Режим доступу : <http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em13/content/09ooveea.htm>.

246. Обоснование обучения инвалидов в вузе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://referatimespetsialaya-knigiulespechenie-obecheniyainvalidov-34029html>

247. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития : (Олигофренопедагогика) : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горскин и др. ]; под ред. Б. П. Пузанова. – М. : Издательский центр „Академия”, 2001. – 272 с.

248. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : у 2 кн. : [підруч. для студ. вищ. навч. закл.]. – Кн. 2 Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія / Л. Е. Орбан-Лембрик; голов. ред. В. М. Куценко; ред. С. М. Каверіна. – К. : Либідь, 2006. – 560 с.

249. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка : [навч. посіб.] / С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2005. – 560 с.

250. Педагогика высшей школы : [учебное пособие] / В. В. Егоров,

Э. Г. Скибицкий, В. Г. Храпченков. – Новосибирск : САФБД, 2008. – 260 с.

251. Пейст И. Г. Помощь студентам с ограниченными возможностями, обучающимся по программам дистанционного обучения [Электронный ресурс] / И. Г. Пейст. – Режим доступа : <http://www.gdenet.ru/teaching/disabled/2>

252. Перфильева М. В. Соціалізація неповносправних дітей в рамках інклюзивної освіти [Електронний ресурс] / М. В. Перфильева. – Режим доступа : [http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc\\_gum/znpkr/Sp/2009\\_11/13.pdf](http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/znpkr/Sp/2009_11/13.pdf)

253. Першко Г. О. Підготовка соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Г. О. Першко; Київський університет імені Бориса Грінченка. – К., 2011. – 20 с.

254. Петерс С. Дж. Инклюзивное образование : Стратегии ОДВ для всех детей / Петерс Сьюзен Дж.; под ред. Т. В. Марченко, В. В. Митрофаненко, В. С. Ткаченко; пер. с англ. Ю. В. Мельник. – Ставрополь : ГОУВПО „СевКавГТУ”, 2010. – 124 с.

255. Пічугіна Т. В. Обґрунтування необхідності моніторингу навчання студентів-інвалідів у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / Т. В. Пічугіна // Режим доступа : [http://www/nbuu.gov.ua/porta/soc\\_gum/znpkr/Sp/2009\\_12/24.pdf](http://www/nbuu.gov.ua/porta/soc_gum/znpkr/Sp/2009_12/24.pdf)

256. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.

257. Полат Е. С. Метод проектов [Электронный ресурс] / Е. С. Полат. – Режим доступа : <http://www/ioso.ru/distant/project/meth%20project/metod%20pro.htm>

258. Полонский В. М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики / В. М. Полонский // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 16 – 23.

259. Полулященко Ю. М. Використання педагогічних технологій адаптивної фізичної культури і спорту в процесі соціальної інтеграції осіб с

обмеженими можливостями / Ю. М. Полулященко, О. П. Глоба // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 23 (234), 2011. – С. 92 – 99.

260. Постанова Кабінету Міністрів України „Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку” від 05.07.2004 р. № 848 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/848-2004-%D0%BF>.

261. Постанова Кабінету Міністрів України „Про затвердження Державної типової програми реабілітації інвалідів” від 8.12.2006 р. № 1686 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1686-2006-%D0%BF>.

262. Постанова Кабінету Міністрів України „Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах” від 15.08.2011 р. № 872 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF>.

263. Постанова Кабінету Міністрів України „Про комплексну програму розв’язання проблем інвалідності” від 27.01.1992 р. № 31 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/31-92-%D0%BF>

264. Права человека. Сборник международных документов / сост. Г. М. Мелков. – М. : Юридическая литература, 1998. – 608 с.

265. Про становище інвалідів в Україні : нац. доп. / М-во праці та соц. пол. України; наук.-досл. ін-т соц.-труд. відн. Мінпраці України. – К., 2009. – 200 с.

266. Програма розвитку школи як ознака створення інноваційного освітнього простору в загальноосвітньому навчальному закладі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://teacherjournal.com.ua/attachments/27025>

267. Проект Закону України „Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров’я (спеціальну освіту)” від 05 жовтня 2004 р. № 6218 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/>

webproc4\_2?id=&pf3516=6218&skl=5

268. Проект „Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні” / Всеукраїнський фонд „Крок за кроком” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ussf.kiev.ua/index.php?go=Content&id=18>

269. Пронина Л. А. Открытое культурно-образовательное пространство как образовательная парадигма общества знаний [Электронный ресурс] / Л. А. Пронина // Аналитика культурологии : электронное научное издание. – 2007. – №1 (7). – Режим доступа : <http://www.anaelculturolog.ru/indtx.php?module=subjects&func=viewpage&pagtid=277>

270. Протасова Н. Зачем инвалиду интеграл? / Н. Протасова // Страна и мы – социальный информационно-аналитический журнал, 2007 – 2008. – С. 3.

271. Прочухаева М. Дом, который построили мы / М. Прочухаева // Обруч. – 2009. – № 3. – С. 38 – 39.

272. Прудникова В. А. Общественное настроение в Самарской области по вопросам интегрированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / В. А. Прудникова // Дефектология. – 2009. – № 1. – С. 77 – 84.

273. Психологія соціальної роботи : [підруч. для студ. вищ. навч. закл / авт. кол. : Ю. М. Швалб, С. М. Хоружий, О. В. Чуйко та ін.]. – К. : Київський університет, 2010. – 272 с.

274. Психофізична реабілітація хворих при лікуванні гастродуоденальних виразок : [навч. посіб.] / М. Є. Чайковський, Л. С. Кравчук, В. М. Піонтковська, В. П. Мурза. – К. : Університет „Україна”, 2015. – 281 с.

275. П’яткова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя : швейцарський досвід [Електронний ресурс] / Т. П’яткова. – Режим доступу : <http://www.deseco.admin.ch>

276. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.

277. Разуваева Т. Н. Психологические барьеры принятия нововведений

в высшей школе / Т. Н. Разуваева // Кризи життєвого простору особистості, сім'ї та соціальних інституцій : матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції (з міжнар. участю), 15 – 17 лютого 2013 р. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Полтавський нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка, Укр. спілка психотерапії. – Полтава, 2013. – С. 163 – 166.

278. Рассказова О. І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти : теорія і технологія : [монографія] / О. І. Рассказова. – Х. : ФОРМ О. В. Шейніна, 2012. – 468 с.

279. Рассказова О. І. Теорія і практика розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Ольга Ігорівна Рассказова. – Луганськ : Б. в., 2014. – 44 с.

280. Рассказова О. І. Теорія і практика розвитку соціальності школярів в умовах інклюзивної освіти : дис. ... докт. пед. наук. : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Ольга Ігорівна Рассказова. – Харків, 2014. – 400 с.

281. Расторгуева Т. Н. От специальной группы – к инклюзивному воспитанию / Т. Н. Расторгуева, Ю. Н. Наседкина, В. Н. Шадрова // Современный детский сад № 1. – С. 65 – 71.

282. Ратнер Ф. Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф. Л. Ратнер, А. Ю. Юсупова. – М. : Владос, 2006. – 175 с.

283. Редько Л. Л. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза : [монография] / Л. Л. Редько, А. В. Шумакова, В. Г. Веселова. – Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2010. – 281 с.

284. Резолюція 46 / 119 „Захист осіб з психічними захворюваннями і покращання психіатричної допомоги” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995\\_905](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_905)

285. Рекомендація ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) „Про основні компетенції для навчання протягом усього життя” від 18 грудня 2006 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua>



/laws/show/994\_975.

286. Ресурсы инноваций : организационный, финансовый, административный : [учеб. пособие для вузов / под ред. проф. И. П. Николаевой]. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 318 с.

287. Рибка Н. М. Єдиний освітній простір як інтегративна система : соціально-філософський аналіз : автореф. ... дис. канд. філос. наук : 09.00.03. „Історія філософії”/ Н. М. Рибка. – Одеса, 2005. – 24 с.

288. Ривина Е. К. Инклюзивное дошкольное образование : каким оно должно быть? / Е. К. Ривина // Современный детский сад. – 2009. – № 1. – С. 49 – 55.

289. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.05 / А. О. Рижанова. – Луганськ : Луганський Національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка, 2005. – 44 с.

290. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Алла Олександрівна Рижанова. – Луганськ, 2005. – 442 с.

291. Родименко І. М. Сучасний погляд на навчання дітей з особливими потребами / І. М. Родименко // Нива знань, 2004. – № 2 – С. 8 – 12.

292. Розенблум С. А. Обучение детей с расстройствами аутического спектра в школе с углубленным изучением ряда предметов и гимназии (общие подходы и практический опыт) / С. А. Розенблум, М. В. Моисеева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 5. – С. 20 – 25.

293. Розпорядження Кабінету Міністрів України „Про схвалення Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки” від 12.07.2006 р. № 396-р [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/396-2006-%D1%80>

294. Романовський О. Г. Філософія досягнення успіху / О. Г. Романовський, В. Є. Михайличенко. – Харків : НТУ „ХПІ”, 2003. – 696 с.

295. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. Л. Рыскина, Е. В. Самсонова. –Издательство : Форум, 2012. – 208 с.

296. Русаков Е. Проблемы социальной интеграции людей с ограниченными возможностями [Электронный ресурс] / Е. Русаков. – Режим доступа : <http://Irkutsk.Zopplata.ru/book/index.html>.

297. Рябов В. Дистанційне навчання дітей-інвалідів : потреби і можливості / В. Рябов // Соціальне партнерство. – 2005. – № 11 (112). – С. 38 – 41.

298. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : автореф. дис. докт. пед. наук. : спец. 13. 00.05 „Соціальна педагогіка” / Сергій Вікторович Савченко. – Луганськ, 2004. – 42 с.

299. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства / С. В. Савченко. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 406 с.

300. Сак Т. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі / Т. Сак // Дефектологія. – 2010. – № 1. – С. 3 – 5.

301. Сак Т. Технологія портфоліо в інклюзивному класі / Т. Сак // Дефектологія. – 2009. – № 4. – С. 6 – 9.

302. Самостійне життя людей з особливими потребами. Позитивний досвід / підг. матер. О. Ворона, В. Шакуро; Спілка громадських організацій інвалідів Києва, Фонд прав інвалідів (США). – К., 2011. – 64 с.

303. Самсонова Е. В. Ресурсный центр инклюзивного дошкольного образования / Е. В. Самсонова // „Детский сад для всех!": [учительская газета]. – № 25. – 2010. – С. 23 – 31.

304. Самыгин С. И. Педагогическое проектирование и педагогические технологии / С. И. Самыгин // Педагогика и психология высшей школы : [учебное пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова]. – Ростов-на-Дону :

Феникс, 2002. – 544 с.

305. Сатарова Л. А. Компетентность в области инклюзии как одно из условий успешной модернизации образования / Л. А. Сатарова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/04\\_2009/06.pdf](http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/04_2009/06.pdf)

306. Сбруева А. А. Оновлена парадигма базової освіти на протязі третього тисячоліття (соціально-педагогічний аспект) [Електронний ресурс] / А. А. Сбруева. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/1403/1/00saaspa.pdf>

307. Сварник М. Інклюзивна освіта в Україні : попередній аналіз ситуації / М. Сварник // Інклюзивна освіта. Збірник матеріалів проекту. – К. : 2013. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ussf.kiev.ua/index.php?go=Content&id=94>.

308. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : [учебное пособие] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

309. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. / Г. К. Селевко. – Т. 1 – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

310. Селиванова Р. Г. Изменение и оценка эмпатийности как личностного образования / Р. Г. Селиванова // Проблемы оценивания в психологии / [отв. ред. Л. П. Добраев]. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1984. – С. 92 – 99.

311. Селивоненко О. Г. Ценностные ориентации социально-педагогической деятельности на современном этапе развития социальной педагогики / О. Г. Селивоненко, И. А. Евтихова // Образование и общество. – 2001. – № 5 (11). – С. 9 – 15.

312. Семаго М. М. Алгоритм оценки эффективности включения ребенка с ОВЗ в среду образовательного учреждения / М. М. Семаго, Л. Ю. Дроздова, О. В. Шорохова, А. В. Кроткова // Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. Л. Рыскиной, Е. В. Самсоновой. – М. : ФОРУМ, 2012. – 208 с.

313. Семаго Н. Еще раз об инклюзии / Н. Семаго // Школьный

психолог. – 2010. – № 16. – 16 – 31 августа. – С. 38.

314. Семенович М. Л. Дети с проблемами развития имеют такое же право на образование, как и остальные / М. Л. Семенович; ред. Е. Ищенко // Современное дошкольное образование. – 2008. – № 5. – С. 24 – 27.

315. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование : опыт методологической рефлексии / В. В. Сериков // Целостный учебно-воспитательный процесс : исследование продолжается. – 2001. – Вып. 5. – С. 22 – 30.

316. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем : [учебное пособие] / В. В. Сериков. – М. : Издательская корпорация „Логос”, 1999. – 272 с.

317. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – М. : Речь, 2002. – 220 с.

318. Симаева И. Н. Инклюзивное образовательное пространство SWOT-анализ / И. Н. Симаева, В. В. Хитрюк // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2014. – Вып. 5. – С. 31 – 39.

319. Синьов В. М. Основи дефектології : [навч. посібник] / В. М. Синьов, Г. М. Коберник. – К. : Вища школа, 1994. – 143 с.

320. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : [монографія] / С. О. Сисоєва. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 407 с.

321. Сіданіч І. Освітнє середовище школи-дитсадка : педагогічний аспект [Електронний ресурс] / І. Сіданіч // Відкритий урок : розробки, технології, досвід. – 2005. – № 13 – 16. – Режим доступу : [http://osvita.ua/publishing/open\\_lesson/106/](http://osvita.ua/publishing/open_lesson/106/)

322. Склярів О. П. Поняття „соціально-педагогічне” в категоріальному апараті соціального пізнання : дис. ... канд. філос. наук : спец. 09.00.03. „Історія філософії” / О. П. Склярів. – Суми, 2000. – 173 с.

323. Словарь по социальной педагогике : [учебное пособие для студентов высш. учебных заведений] / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Изд.

центр „Академия”, 2002. – 368 с.

324. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. – 2-е изд. перераб. и доп. – Минск : Харвест., 2001 – 976 с.

325. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / за заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. – К., 2000. – 260 с.

326. Смолин О. Н. Эксклюзив об инклюзиве / О. Н. Смолин // Воспитание детей с нарушениями развития. – 2012. – № 8 – С. 3 – 7.

327. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.

328. Соловьева Т. А. Особые образовательные потребности интегрированных школьников с нарушенным слухом / Т. А. Соловьева // Дефектология. – 2010. – № 4. – С. 27 – 32.

329. Сопиков А. П. Механизмы эмпатии / А. П. Сопиков // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. – Краснодар, 1977. – С. 69 – 86.

330. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. ... док. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Тамара Михайлівна Сорочан. – Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2005. – 43 с.

331. Сосницкая О. Студенты-инвалиды в немецких вузах [Электронный ресурс] / О. Сосницкая. – Режим доступа : <http://www.blindlife.org.ua/node/2473>

332. Софій Н. Демократична освіта – освіта без упереджень та стереотипів. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : [наук.-метод. зб.] / ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (кер-к авт.. кол.) [та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.

333. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа : особливості організації та управління : [навчально-

методичний посібник / кол. авторів : А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін.]; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К., 2007. – 128 с.

334. Социальная педагогика : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / И. М. Бгажнокова, С. А. Беличева, О. Е. Буланова и др.]; под ред. В. А. Никитина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 270 с.

335. Социальная педагогика : [учебное пособие для студентов высш. учебных заведений / ред. В. А. Никитин]. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – 272 с.

336. Социальная педагогика : курс лекций : [учебное пособие для студентов высш. учебных заведений / ред. М. А. Галагузова]. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 416 с.

337. Социальная работа : [учебное пособие / ред. В. И. Курбатов]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 480 с.

338. Социологический энциклопедический словарь на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / [З. Голенкова, Л. Костомахина, А. Кречмар и др.]; под ред. Г. Осипова. – М. : Издательская группа ИНФРА М–НОРМА, 1998. – 488 с.

339. Соціальна педагогіка : [підручник / ред. А. Й. Капська]. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 256 с.

340. Соціальна педагогіка : [підручник]. – 4-те вид., виправ. та доп. / за ред. проф. А. Й. Капської. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 488 с.

341. Соціальна педагогіка : теорія і технології : [підручник / ред. І. Д. Зверєва]. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – 316 с.

342. Соціальна робота в Україні : [навч. посіб. / І. Д. Зверєва, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.]; за заг. ред. І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.

343. Соціальна робота в Україні : перші кроки / [під ред. В. Полтавця]; Нац. ун-т „Києво-Могилянська академія”, Школа соціальної роботи ім. В. І. Полтавця. – К. : КМ „Academia”, 2000. – 233 с.

344. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з обмеженими

функціональними можливостями / за ред А. Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2003. – 146 с.

345. Стангвик Г. Интегрированное обучение : мировой опыт / Г. Стангвик; под ред. С. Пейла, К. Нейера и С. Хегерта. – Лондон, 1997. – 156 с.

346. Стандарти соціальних послуг : [збірка проектів документів] / під ред. Л. Л. Сідельнік. – К. : Український фонд соціальних інвестицій, 2007. – 175 с.

347. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів // Права інвалідів в Україні. – К. : Сфера, 2002. – 357 с.

348. Створення інклюзивних класів // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : [наук.-метод. зб. / ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков]. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.

349. Стратегии командного сотрудничества в реализации инклюзивной практики образования : [сборник материалов] / составители : Наталья Борисова, Мария Перфильева; перевод : И. Аникеев, Н. Борисова. – М. : ООО „БЭСТ-принт”, 2012. – 138 с.

350. Сучасний стан і світові тенденції розвитку дистанційної освіти (інформаційно-аналітичні матеріали) / [за ред. П. М. Таланчука]. – К. : Університет „Україна”, 2010. – 470 с.

351. Сучасний тлумачний словник української мови : для школярів, абітурієнтів, студентів, викладачів / [уклад. Л. П. Олексієнко, О. Л. Шумейло]. – К. : Кобза, 2002. – 543 с.

352. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-Канадський досвід) : матеріали міжнар. конф, Київ, 25 – 26 травня 2004 р.; Ін-т спец. педагогіки АПН України, Ун-т провінції Альберта; за ред. В. І. Бондаря, Р. Петришина. – К.; Едмонтон : Науковий світ, 2004. – 20 с.

353. Таланчук П. М. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі : [навчально-методичний посібник] / П. М. Таланчук, К. О. Кольченко, Г. Ф. Нікуліна. – К. : Соцінформ. 2004. – 128 с.

354. Таранченко О. Можливості оптимізації навчання дітей зі

зниженим слухом в умовах інклюзивного навчального закладу / О. Таранченко // Дефектологія. – 2009. – № 2. – С. 8 – 11.

355. Тесленко В. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні : автореф. дис. д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / В. В. Тесленко. – Луганськ, 2007. – 44 с.

356. Технологии социальной работы : [учебник для преподавателей, аспирантов и студентов / общ. ред. Е. И. Холостова]. – М. : ИНФРА-М, 2001. – 400 с.

357. Технології соціально-педагогічної роботи : [навч. посібник / за заг. ред. А. Й. Капської]. – К., 2000. – 372 с.

358. Ткачук В. В. Інклюзивна освіта [Електронний ресурс] / В. В. Ткачук. – Режим доступу : <http://chutosvita.at.ua/publ/pmpk/1/7-1-0-16>

359. Трус И. Модель социально-педагогического сопровождения подростков с акцентуациями характера / И. Трус // Воспитание школьника. – 2003. – № 3. – С. 26 – 29.

360. Турецька Х. І. Психологічні чинники ставлення педагогів до інклюзивної освіти / Х. І. Турецька, М. А. Шляхтіна // Вища освіта України – Додаток 2 до № 3, том IV (29). – 2011. – 716 с.

361. Тюрин А. В. Инклюзивное образование как процесс интеграции / А. В. Тюрин // Инклюзивное образование : методология, практика, технологии : матер. межд. нау.-практ. конф. (20 – 22 июня 2011 г., Москва). – М. : МГППУ, 2011. – С. 207.

362. Тюрин А. В. Технологии и виды высшего инклюзивного образования в России / А. В. Тюрин // Вестник МГСГИ, № 2 (6), 2011. – С. 90 – 95.

363. Указ Президента України „Про національну програму професійної реабілітації та зайнятості осіб з обмеженими фізичними можливостями на 2001 – 2005 рр.” від 13.07.2001 р. № 519/2001 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?code=519/2001>



364. Український тлумачний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://language.br.com.ua/>

365. Ульєнкова У. В. Интеграция детей с умеренными нарушениями развития в общеобразовательную среду : проблемы и перспективы / У. В. Ульєнкова, Е. Е. Дмитриева // Коррекционная педагогика. – 2008. – № 4. – С. 5 – 12.

366. Феоктистова В. А. Опыт интегрированного образования инвалидов по зрению в негосударственном вузе / В. А. Феоктистова, Л. М. Шипицына // Комп'ютерні технології та вища освіта людей з особливими потребами : Дистанційне навчання в системі соціально-трудової реабілітації : зб. наук. доп. і ст. / уклад. Л. В. Коваленко. – К. : Вища школа, 2002. – 255 с.

367. Фрумин И. Д. Образовательное пространство как пространство развития („школа взросления”) / И. Фрумин, Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 24 – 32.

368. Фудорова О. М. Вища освіта як чинник підвищення соціального статусу осіб з обмеженими можливостями : автореф. ... дис. канд. соціолог. наук. : спец. 22.00.04 „Спеціальні та галузеві соціології” / Олена Миколаївна Фудорова. – Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2011. – 20 с.

369. Фудорова О. М. Интеграция осіб з обмеженими можливостями в соціум через механізми університет ської освіти [Електронний ресурс] / Олена Миколаївна Фудорова. – Режим доступу : [http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/\\_123456789/4795/2/Fudorovapdf](http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/_123456789/4795/2/Fudorovapdf).

370. Фудорова О. М. Інформаційні, технологічні, організаційні ресурси реалізації інклюзивних принципів в сучасному університеті / О. М. Фудорова // Молодь в умовах нової соціальної перспективи : матеріали XII Міжнар. наук.-практ. конф. Житомир, 24 – 25 березня 2010 р. – Житомир, 2010. – С. 305 – 308.

371. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности / С. Я. Харченко. – Луганск : Альма-матер, 1999. – 138 с.

372. Харченко С. Я. Особливості соціальних контактів зі студентами з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання / С. Я. Харченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : [збірник наукових праць]. – Випуск 43. / ред. кол. В. І. Шахов та ін. – Вінниця : ТОВ „Нілан ЛТД”, 2015. – 456 с.

373. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності : теорія та практика : [монографія] / С. Я. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с.

374. Харченко С. Я. Соціально-педагогічні технології : [навч.-метод. посіб. для студ. вищих навч. закладів] / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 552 с.

375. Хатфилд А. Б. Как выжить с психическим заболеванием. Стресс, приспособительное поведение, адаптация / Агнес Б. Хатфилд, Гарриет П. Лефли; пер. с англ. О. Бессонова, И. Полтавец, В. Штенгелов. – Киев : Издательство „Сфера”, 2002. – 299 с.

376. Хафизулина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. ... дис. канд. пед. наук. : 13.00.08 „Теория и практика профессионального образования” / И. Н. Хафизулина. – Астрахань, 2008. – 22 с.

377. Хитрюк В. В. Готовность педагогов к инклюзивному образованию : ценностный аспект / В. В. Хитрюк // Вестник Московского городского педагогического университета : научный журнал. – М., 2013. – № 4 (Серия „Педагогика и психология”). – С. 102 – 111.

378. Хитрюк В. В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / В. В. Хитрюк // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 3 (79). – С. 189 – 194.

379. Холл Дж. Студенты-инвалиды и высшее образование / Дж. Холл, Т. Тинклин // Журнал исследований социальной политики. – 2004. – Т. 2,

№ 1. – С. 115 – 126.

380. Холостова О. И. Социальная реабилитация : [уч. пособие]. – 4-е изд. / О. И. Холостова. – М. : Издательско-торговая корпорация „Дашков и К0”, 2006. – 340 с.

381. Хорошайло О. С. Виховання духовно-моральних цінностей у студентів з обмеженими фізичними можливостями : автореф. ... дис. канд. пед. наук. 13.00.07. „Теорія та методика виховання” / О. С. Хорошайло. – Луганськ, 2008. – 20 с.

382. Храпай О. В. Тьюторський підхід до викладання у вищих медичних навчальних закладах / О. В. Храпай, Т. В. Козицька, Н. О. Мельник // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. [Серія 21]: Історико-педагогічні студії : [збірник наукових праць]. Вип. 6/7. II Всеукраїнські Морозівські педагогічні читання / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова; редкол. Н. М. Дем'яненко та ін. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – 265 с.

383. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] / А. В. Хуторско // Интернет-журн. „Эйдос”. – 2002. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

384. Хуторской А. В. Современная дидактика : [учебное пособие]; (2-е издание, переработанное) / А. В. Хуторской. – М. : Высшая школа, 2007. – 639 с.

385. Цимбалару А. Д. Компетентнісно-структурний аналіз поняття „освітній простір” [Електронний ресурс] / А. Д. Цимбалару. – Режим доступу :

[http://www.rusnauka.com/20\\_PRNiT\\_2007/Pedagogica/23997.doc.htm](http://www.rusnauka.com/20_PRNiT_2007/Pedagogica/23997.doc.htm)].

386. Цимбалару А. Д. Моделювання інноваційного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу [Електронний ресурс] / А. Д. Цимбалару. – Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net>

387. Чайковський М. Є. Вітчизняне законодавство щодо забезпечення освітою молоді з особливими потребами / М. Є. Чайковський // Десяті педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського : розвиток системи освіти України в умовах євроінтеграційних процесів : здобутки і перспективи : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. / Хмельницька обласна державна адміністрація, Хмельницька обласна рада, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. – Хмельницький : ХГПА, 2015. – С. 129 – 131.

388. Чайковський М. Є. Вітчизняний досвід інтегрованого та інклюзивного навчання у системі вищої освіти / М. Є. Чайковський // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія „Педагогіка” / ред. кол. М. Чепіль та ін. – Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка. – Випуск 1/33, 2015. – С. 227 – 233.

389. Чайковський М. Є. Зарубіжний досвід інтегрованого та інклюзивного навчання в системі вищої освіти / М. Є. Чайковський // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – випуск 43 / Редкол. : В. І. Шахов та ін. – Вінниця : ТОВ „Нілан ЛТД”, 2015. – С. 448 – 451.

390. Чайковський М. Є. Здобутки і перспективи впровадження інклюзивного навчання у Хмельницькому інституті соціальних технологій Університету „Україна” / М. Є. Чайковський // Соціально-педагогічна реабілітація в закладах освіти : проблеми та перспективи : Тези доповідей IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Хмельницький : Хмельницький інститут соціальних технологій Університету „Україна”, 2009. – С. 13 – 20.

391. Чайковський М. Є. Здобутки і перспективи соціально-педагогічної роботи в закладах освіти інклюзивної орієнтації у Хмельницькому регіоні / М. Є. Чайковський // Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації: Тези доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Хмельницький : Хмельницький інститут

соціальних технологій Університету „Україна”, 2011. – С. 13 – 16.

392. Чайковський М. Є. Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти / М. Є. Чайковський, Т. В. Соловей // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету „Україна” – Хмельницький : ХІСТ, 2013. – № 1 (7). – С. 220 – 224.

393. Чайковский М. Е. Инклюзивность вуза как условие внедрения инклюзии и социализации студентов с особыми потребностями / М. Е. Чайковский // Актуальные проблемы педагогической теории и практики : материалы международной научной конференции / под общей ред. проф. О. И. Кирикова; проф. Н. И. Сметанского. – М. : Наука : информ; Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2013. – С. 12 – 19.

394. Чайковский М. Е. Инклюзивность вуза как условие успешной социализации студентов с особыми потребностями / М. Е. Чайковский // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов / под ред. В. В. Иванова. – Курск, 2014. – № 4 (94). – С. 253 – 257.

395. Чайковский М. Е. Инклюзия как условие развития свободной личности / М. Е. Чайковский // Азимут научных исследований : педагогика и психология : [ежеквартальный научный журнал]. – № 1 (6). – Тальятти, 2014. – С. 77 – 81.

396. Чайковський М. Є. Інклюзивна компетентність викладачів ВНЗ як критерій ефективності соціально-педагогічної роботи / М. Є. Чайковський // Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць. – Вип. 589. – Педагогіка і психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. – С. 188 – 195.

397. Чайковський М. Є. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу / М. Є. Чайковський // Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал. – 2012. – № 2. – С. 15 – 21.

398. Чайковський М. Є. Інклюзивний освітній простір як сучасний педагогічний феномен / М. Є. Чайковський // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : Зб. наук. праць. – Вип. 15, книга 1. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволенко Д. Г., 2011. – С. 16 – 24.

399. Чайковський М. Є. Інклюзивність ВНЗ як умова впровадження інклюзії та соціалізації студентів з особливими потребами / М. Є. Чайковський // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів : тези доповідей XIII міжнародної науково-практичної конференції (20 – 21 листопада 2013 р., м. Київ). – К. : Університет „Україна”, 2013. – С. 77 – 78.

400. Чайковський М. Є. Інклюзія як умова розвитку вільної особистості / М. Є. Чайковський // Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації : Тези доповідей VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Хмельницький : Хмельницький інститут соціальних технологій Університету „Україна”, 2013. – С. 107 – 109.

401. Чайковський М. Є. Інноваційні напрями розвитку освіти молоді з особливими потребами / М. Є. Чайковський, В. П. Фесенко, О. С. Бацман // Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери : Тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Хмельницький : Хмельницький інститут соціальних технологій Університету „Україна”, 2010. – С. 39 – 42.

402. Чайковський М. Є. Інтеграція та інклюзія молоді з особливими потребами: соціально-педагогічна складова / М. Є. Чайковський // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету „Україна” – Хмельницький : ХІСТ, 2015. – № 10. – С. 69 – 74.

403. Чайковський М. Є. Концептуальні засади соціально-педагогічної роботи з молоддю в інтегрованих закладах освіти / М. Є. Чайковський // Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. – Випуск 28 / гол. ред. М. І. Сметанський. –

Вінниця : ТОВ фірма „Планер”, 2009. – С. 300 – 306.

404. Чайковський М. Є. Концепція соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі ВНЗ / М. Є. Чайковський // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі : Тези доповідей. – К. : Університет „Україна”, 2012. – С. 93 – 95.

405. Чайковський М. Є. Міжнародне законодавство щодо забезпечення освітою молоді з особливими потребами / М. Є. Чайковський // Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць. – Вип. 739. – Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2015. – С. 199 – 207.

406. Чайковський М. Є. Модель соціально-педагогічної роботи в інклюзивному освітньому просторі / М. Є. Чайковський // Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. – Випуск 29 / гол. ред. В. І. Шахов. – Вінниця : ТОВ фірма „Планер”, 2009. – С. 266 – 271.

407. Чайковський М. Є. Модель соціально-педагогічної роботи у ВНЗ інклюзивної орієнтації / М. Є. Чайковський // Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери : Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький : Хмельницький інститут соціальних технологій Університету „Україна”, 2011. – С. 10 – 12.

408. Чайковський М. Є. Моделювання соціально-педагогічної роботи в ЗОШ інклюзивної орієнтації / М. Є. Чайковський // Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. – / гол. ред. В. І. Шахов. – Вінниця : ТОВ фірма „Планер”, 2011. – Випуск 35. – С. 367 – 370.

409. Чайковський М. Є. Можливості стимуляції інклюзивного розвитку ВНЗ з використанням матеріалів „індексу інклюзії” / М. Є. Чайковський // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету „Україна” – Хмельницький : ХІСТ, 2014. – № 1 (9). – С. 129 – 132.

410. Чайковський М. Є. Основи реабілітології : [навч.-метод. посіб.] / М. Є. Чайковський. – К. : Університет „Україна”, 2015. – 172 с.

411. Чайковський М. Є. Основи фізичної реабілітації : [навч.-метод. посіб.] / М. Є. Чайковський. – К. : Університет „Україна”, 2014. – 282 с.

412. Чайковський М. Є. Особливості впровадження інклюзії у вищому навчальному закладі : [навчальний посібник] / М. Є. Чайковський. – К. : Університет „Україна”, 2015. – 152 с.

413. Чайковський М. Є. Особливості соціально-педагогічної роботи у ВНЗ інклюзивної орієнтації / М. Є. Чайковський // Комплексний супровід дітей з психофізичними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (27 – 28 квітня 2014 р., м. Луганськ) / за заг. ред. Т. В. Махукової. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2014. – С. 237 – 238.

414. Чайковский М. Е. Проблемы семейного воспитания детей с ограниченными возможностями / М. Е. Чайковский // Odpowiedzialnosc za wychowanie : Kontekst edukacyjno-historyczny / redakcja Pona Blaszczyk, Nikolaj Iwanowicz Smetanski. – Bydgoszcz, 2010. – S. 205 – 220.

415. Чайковський М. Є. Програма соціально-педагогічної підтримки студентів з особливими потребами в закладі освіти інклюзивної орієнтації / М. Є. Чайковський // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : Збірник наукових праць. – Вип. 16, книга 3. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2012. – С. 312 – 322.

416. Чайковський М. Є. Психологічна готовність студентів з особливими потребами до інклюзії в соціум ВНЗ / М. Є. Чайковський // Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць. – Вип. 629. – Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2012. – С. 176 – 185.

417. Чайковський М. Є. Ресурсний потенціал інклюзії студентів з особливими потребами у соціально важливі сфери ВНЗ / М. Є. Чайковський // Сучасні педагогічні технології XXI століття : збірник матеріалів IX



Міжнародної науково-практичної конференції (19 жовтня 2012 р.) / ред. кол. : В. П. Петков, Т. Т. Дмитренко та ін. – Кіровоград : Видавничий центр КІРоЛ, 2012. – С. 9 – 17.

418. Чайковський М. Є. Самоактуалізація студентів з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ / М. Є. Чайковський // Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал. – 2013. – № 3. – С. 181 – 190.

419. Чайковский М. Е. Саморегуляция поведения студентов с особенными потребностями в условиях инклюзивного образовательного пространства вуза / М. Е. Чайковский // Педагогика и жизнь : материалы международной научной конференции / под. общей ред. проф. О. И. Кирикова. – Выпуск XVII. – Воронеж : ВГПУ, 2012. – С. 98 – 106.

420. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічна робота в умовах інклюзивного дистанційного навчання студентів з особливими потребами / М. Є. Чайковський // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : Збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету. – Херсон, 2012. – Вип. 1 (6). – С. 403 – 408.

421. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі : [монографія] / М. Є. Чайковський. – К. : Університет „Україна”, 2015. – 435 с.

422. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічні умови трансформації інтегрованого навчання в інклюзивне / М. Є. Чайковський // Materialy VIII mezinarodni vedecko-prakticka conference „Aktualni vymozenosti vedy – 2012”. – Dil 11. Pedagogika : Praga. Publishing House „Education and Science” s. r. o – S. 50 – 52.

423. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічні умови формування інклюзивної компетентності студентів – майбутніх фахівців соціальних професій / М. Є. Чайковський // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету. – Херсон, 2011. – Вип. 2 (5). –

С. 392 – 398.

424. Чайковський М. Є. Стан та перспективи нормативно-правового регулювання інтегрованого та інклюзивного навчання в Україні / М. Є. Чайковський // Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації: Тези доповідей V Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету „Україна”, 2010. – С. 169 – 171.

425. Чайковський М. Є. Структура і напрями соціально-педагогічної роботи Центру інклюзивного навчання ВНЗ / М. Є. Чайковський // Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 32 / гол. ред. В. І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма „Планер”, 2010. – С. 277 – 282.

426. Чайковський М. Є. Структура і функції Центру інклюзивного навчання у ВНЗ інклюзивної орієнтації / М. Є. Чайковський // Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації: Тези доповідей VII Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету „Україна”, 2012. – С. 71 – 76.

427. Чайковський М. Є. Структурно-логічне моделювання соціально-педагогічної роботи у ВНЗ інклюзивної орієнтації / М. Є. Чайковський // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету „Україна”. – Хмельницький: ХІСТ, 2011. – № 4. – С. 179 – 182.

428. Чайковський М. Є. Сучасний стан підготовки соціальних працівників до роботи з дітьми і молоддю з особливими потребами / М. Є. Чайковський // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету „Україна” – Хмельницький: ХІСТ, 2012. – № 5. – С. 215 – 219.

429. Чайковський М. Є. Технології формування інклюзивної компетентності викладачів як суб'єктів соціально-педагогічної роботи зі студентами з обмеженими можливостями / М. Є. Чайковський // Соціальна

педагогіка і соціальна робота : виклики сьогодення : [збірник наукових праць за матеріалами III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю] / за заг. ред. В. А. Поліщук, С. М. Калаур, Г. І. Слозанської. – Тернопіль : Вектор, 2015. – С. 181 – 185.

430. Чайковський М. Є. Формування соціальної активності студентів з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору / М. Є. Чайковський // Збірник наукових праць № 60. Серія : Педагогічні та психологічні науки / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. – Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2011. – С. 114 – 119.

431. Чайковський М. Є. Формування якості життя студентів з особливими потребами в інклюзивному просторі ВНЗ / М. Є. Чайковський // Вісник Національного університету оборони України : збірник наукових праць. – К. : НУОУ, 2012. – Вип. 5 (30). – С. 160 – 165.

432. Чайковський М. Є. Шляхи впровадження інклюзивного навчання в інтегрованому ВНЗ інклюзивної орієнтації / М. Є. Чайковський // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету „Україна”. – Хмельницький : ХІСТ, 2011. – № 3. – С. 34 – 37.

433. Чепурышкин И. П. Моделирование воспитательного пространства школ-интернатов для детей с ограниченными возможностями : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 „Общая педагогика и история педагогики” / Игорь Петрович Чепурышкин. – Казань, 2006. – 273 с.

434. Чигирина А. Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Анна Яковлевна Чигирина; Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского. – Нижний Новгород, 2011. – 24 с.

435. Чубар О. Навчання учнів з особливостями психофізичного розвитку. Інклюзивна освіта / О. Чубар, Т. Луценко // Дефектолог. – 2006. – С. 34 – 43.

436. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального

педагога : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / М. В. Шакурова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр „Академия”, 2004. – 272 с.

437. Шапран Ю. О. Дискусійні поняття компетенції та компетентності [Електронний варіант] / Ю. О. Шапран. – Режим доступу : [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/eda\\_technology/28937/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/eda_technology/28937/)

438. Шевелева Г. М. Образовательное пространство. Современный взгляд. Подходы к формированию / Г. М. Шевелева. – Воронеж, 2001. – 103 с.

439. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності : [навчальний посібник для студ. вузів] / Зоя Михайлівна Шевців. – К. : Центр учбової літ. (ЦУЛ), 2012. – 246 с.

440. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : [монографія] / А. Г. Шевцов. – К. : „МП Леся”, 2009. – 484 с.

441. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И. Г. Шендрик. – М. : АПКиПРО, 2003. – 156 с.

442. Шептенко П. А. Методика и технология работы социального педагога : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина]; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издательский центр „Академия”, 2002. – 208 с.

443. Шеремет М. К. Вопросы подготовки слабослышащих детей к школьному обучению / М. К. Шеремет // Проблемы коррекционно-воспитательной работы в специальных школах Молдавии. – Кишинёв, 1980. – С. 25 – 36.

444. Шипицина Л. М. Детский церебральный паралич / Л. М. Шипицина, И. И. Мамайчук. – СПб., „Дидактика плюс”, 2001. – 272 с.

445. Шипицина Л. М. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира : [хрестоматия] / состав. Л. М. Шипицына. – СПб., 1997. – 256 с.

446. Школа, открытая для всех : [пособие для учителей

общеобразовательных школ, работающих с детьми-инвалидами / сост. Е. Н. Брешенкова]; ред. А. И. Кардашина. – Тула : ТОСБС, 2006. – 24 с.

447. Шматко Н. Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников / Н. Д. Шматко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 5. – С. 12 – 19.

448. Штефан Л. А. Соціально-педагогічна теорія та практика в Україні (20-90-ті р.р. ХХ ст.) / Л. А. Штефан. – Харків : ТОВ „ТО Ексклюзив”, 2002. – 264 с.

449. Якимчук О. Національний простір освіти як предмет філософського та психолого-педагогічного дискурсу / О. Якимчук // Вісник інституту розвитку дитини. Серія : Філософія. Педагогіка. Психологія : збірник наукових праць. Вип. 32 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова; [ред. кол. В. П. Андрущенко та ін.]. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – 173 с.

450. Якушкина М. С. Образовательная среда и образовательное пространство как понятия современной педагогической науки / М. С. Якушкина // Академический вестник института педагогического образования и образования взрослых РАО / Человек и образование, № 2 (35), 2013. – С. 66 – 69.

451. Ярмошук І. На шляху до інклюзивного навчання / І. Ярмошук // Математика в школі. – 2010. – № 1/2. – С. 51 – 54.

452. Ярская-Смирнова Е. Р. Доступность высшего образования для инвалидов [Электронный ресурс] / Е. Р. Ярская-Смирнова, П. В. Романов. – Режим доступа : [http://paralife.narod.ru/1sociology/politika\\_invalidnosti\\_2006/04\\_dostupnost.htm](http://paralife.narod.ru/1sociology/politika_invalidnosti_2006/04_dostupnost.htm).

453. Ярская-Смирнова Е. Р. Политика в сфере высшего образования инвалидов / Е. Р. Ярская-Смирнова, П. В. Романов, Д. В. Зайцев, Э. К. Наберушкина // Журнал исследований социальной политики. – 2004. – Т. 2, № 1. – С. 91 – 114.

454. Ярская-Смирнова Е. Р. Социальная работа с инвалидами : [учебное пособие]. – (Издание 2-е, пере- работанное и дополненное) / Е. Р. Ярская-Смирнова, Э. К. Наберушкина. – СПб. : „Питер”, 2004. – 316 с.
455. Andrews J. The inclusiv Classroom Educational Exceptional Children / J. Andrews, J. Lupart; The University of Calgary : Nelson. Thomson Learning. – 561 p.
456. Ash A. The experience of disabled students in colleges of further educafion / A. Ash, J. Bellew, M. Davies, T. Newman and Richardson. – Essex : Barnardo’s, 1996.
457. Bailey. A. Electronic message to Disablet Student Services in Higher Education Listserv, 1994.
458. Banathy Bela H. Designing Education as a Social System / Bela H. Banathy // Educational technology. – 1998. – November-December. – P. 51 – 55.
459. Baron S. Barriers to Nraining for Disabled Social Work Students / S. Baron, R. Phillips and K. Stalker // Disability & Society, 1996. – Vol. 11. – № 3. – P. 361 – 377.
460. Berringan C. Schools in Itali : A National Policy made Actual. rison [Electronic source] / C. Bemingan. – Regime of access : [http:// soeweb.syr.edu/thechp/Itali. Html](http://soeweb.syr.edu/thechp/Itali.html).
461. Building Capacity of Teachers / Facilitatjrs in Technology Integration for Improved Teaching and Learning: Final Report / UNESCO – Bangkok : UNESCO Dangkok, 2004. – 72 p.
462. Chaikovskiy M. Self-regulation of behavior of students with special needs in conditions of inclusive educational space / M. Chaikovskiy // European applied sciences / editor-in-chief : Stephan Herzberg. – Stuttgart, 2014. – № 4. – С. 43 – 45.
463. Czajkowski M. Doswiadczenie we wprowadzeniu inkluzywnego nauczania na uniwersytecie „Ukraina”/ Mychailo Czajkowski // Miejsce innego we wspolzesnych naukach o wychowaniu : Inny wobec wyzwan wspolczesnego swiata. –Tom 4. – Lodz : Wydawnictwo Naukowe, 2011. – S. 477 – 483.

464. Corlett S. and Cooper D. Students with Disabilities in Higher Education. – London: Skill: Nacional Dureau for Students with Disabilities, 1992.

465. Gilberman M. Entering the debate about school vouchers: a social work perspective [Electronic source] / M. Gilberman, V. Lens // Children & Schools. – Washington. – 2002. – P. 24. – Regime of access : [http:// proquest. umi.com/ pqdweb?did](http://proquest.umi.com/pqdweb?did).

466. Heward W. L. Exceptional children : An introductory survey of special education [study guide to accompany] / W. L. Heward, M. D. Orlansky. – 4<sup>th</sup> ed. – Toronto : Maxwell Macmillan Canada, 1992. – P. 123 – 156.

467. Inclusive Education and Classroom Practices [Electrjnic source]. – Regime of access : <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/inclusive-education-and-classroom-practices>.

468. Leicester M. Disability Voice : educational experimence and disability / M. Leicester, T. Lovell // Disability & Society, 1996. – Vol. 12. – № 1. – P. 111 – 118.

469. Linda Allas Moffier Lucie Lopes // Formative Assessment. Impraving Lrarning in Secandary Glassrooms. – OESD centre for Educational Research and Innovation. – Paris : OECD Publshing, 2005. – P. 241 – 264.

470. Low J. Negotiating Identities, Negotiating Environments : an interpretation of the experiences of students with disabilities. / J. Low // Disability & Society. – 1996. – № 11 (2), – P. 235 – 248.

471. McCarthy B. The Role of Relatives // Community Care in Practice: Services for the Continuing Care Client / A. Lavender, F. Holloway (Eds.). – Chichester : Wiley, 1988.

472. Offener Tadgeitsbericht 1994 – 2009 desa Behinderten Referats der Bergischen Universitat Wuppertal ( BRUW). – Wuppertal. 2009. – 17 p.

473. Quality education and competencies for life // Workshop 3 / Baskground Paper. – 2004. – P. 6.

474. Paist E. H. Serving Students with Disabilities in Distance Education

Programs. *The American Journal of Distance Education* – 9 (1). – P. 11 – 12.

475. Peters S. J. Inclusive education : achieving education for all by including those with disabilities and special education needs / S. J. Peters // Disability group. – The World Bank, 2003. – 133 p.

476. Review of the Present Situation of Special Education – ED – 88 wsi 38 – Unesco. – 1988. – 150 p.

477. Reid G. Specific Learning Difficulties (Dyslexia) : a handbook for study and practice // Edinburg: Moray House Publications, 1994.

478. Riddell S. Specific Learning Difficulties : policy, practice and provision / S. Riddell, J. Duffield, S. Brown and C. Ogilvi. – Stirling : Department of Education, Stirling University, 1992.

479. Silver P. and Silver H. Students with Disabilities in Higher Education: a project report. Oxford: Oxford Polytechnic, 1990.

480. Stowell R. Catching U. Provision for students with special educational needs in further and higher education, London: Skills: National Bureau for Students with Disabilities, 1987.

481. World Declaration on Education for All and Framework for action to meet basic learning needs [Electronic source] : adopted by the World Conference on Education for All Meeting basic learning needs. – Jomtien, Thailand. – 1990. – 5–9 March. – Regime of access : [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF).

482. The Salamanca statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special needs education: access and quality, Salamanca, Spain, 7–10 June 1994 [Electronic source] / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; Ministry of Education and Science of Spain. – Regime of access : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>.



## ДОДАТКИ

## Додаток А

**Концептуальні основи розробки технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ**

Концептуальна ідея	Основні положення щодо розробки педагогічних технологій	Стратегії та шляхи реалізації
Необхідність створення інклюзивного освітнього простору ВНЗ як умови формування здатності молоді з особливими потребами до соціальної взаємодії із суб'єктами інклюзії, до адаптації та самореалізації в умовах ВНЗ	інклюзивний освітній простір відображає систему соціальних зв'язків і відносин у галузі освіти, особливості взаємовідносин студента з особливими потребами та соціальних інститутів, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб суспільства	<p><i>Стратегія використання сильних сторін, що передбачає:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- участь педагогів і батьків у обговоренні та реалізації нормативно-правової основи інклюзивних процесів в освіті та соціальному співтоваристві;</li> <li>- популяризація позитивних змін та успіхів студентів з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору;</li> <li>- розробка критеріїв стимулювання творчих знахідок педагога у професійній діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору;</li> <li>- розробка та впровадження дидактичної моделі формування інклюзивної готовності та інклюзивної компетентності педагогів-психологів, дефектологів, соціальних педагогів;</li> <li>- розробка змісту тематичних курсів підвищення кваліфікації для педагогічних працівників з оволодіння реальними прийомами роботи та участь у соціально-професійному партнерстві в інклюзивному освітньому просторі та проведення цих курсів;</li> <li>- розробка методики діагностики та моніторингу інклюзивності освітнього простору, що включає всі суб'єкти освітньої інклюзії.</li> </ul>
	інклюзивний освітній простір – структурована система педагогічних факторів, що забезпечують входження студента з інвалідністю до спеціально організованого педагогічного середовища	<p><i>Стратегія позбавлення від недоліків та запобігання загрозам, що передбачає:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- доведення нормативно-правової основи інклюзивних процесів у освіті до відома всіх зацікавлених суб'єктів та її чітке виконання;</li> <li>- системну роботу щодо посилення розуміння ролі соціалізації всіх студентів як основного завдання освітнього процесу ВНЗ;</li> <li>- проведення серії заходів (семінари, тренінги, зустрічі, інформаційні кампанії) з формування позитивного іміджу осіб з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти;</li> <li>- позиціонування ролі батьківської громадськості як повноправного учасника інклюзивного</li> </ul>

		<p>освітнього простору;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- залучення засобів масової інформації до популяризації ідей і переваг інклюзивних підходів і практик в освіті;</li> <li>- розробку та впровадження в процес підготовки та підвищення кваліфікації педагогів спецкурсів, тренінгів, зміст яких передбачає формування комплексу компетенцій, необхідних для роботи в умовах освітньої інклюзії („Основи інклюзивної освіти”, „Толерантний педагог”, „Інклюзивна освіта: сутність, цінності, переваги” тощо).</li> </ul>
	<p>інклюзивний освітній простір – місце перетинання діяльності всіх учасників освітнього процесу, де забезпечується використання та активізація їх творчого потенціалу</p>	<p>Стратегія командного співробітництва, що може реалізовуватися в наступних напрямках:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- проведення ярмарків професій із залученням представників соціальної спільноти (батьки дітей з ООП, громадські об'єднання та організації) і бізнес-структур регіону з метою професійної орієнтації та працевлаштування випускників закладів освіти;</li> <li>- розробка реальних технологій, стратегій, методів, прийомів супроводу інклюзивної практики за рахунок залучення позабюджетних коштів (участь у грантовій підтримці);</li> <li>- створення учасниками інклюзивного освітнього простору спільних творчих продуктів: фото- і відеосюжетів, публікацій, виставок робіт, виробів тощо;</li> <li>- спрямування педагогічних технологій на посилення міжособистісних контактів суб'єктів та об'єктів освітнього процесу ВНЗ;</li> <li>- застосування комунікативно-тренінгових засобів, ділових та рольових ігор;</li> <li>- активне запровадження у навальному процесі форм консультування та інформування;</li> <li>- збагачення освітнього процесу ВНЗ спільними творчими заходами;</li> <li>- використання потенціалу спільних форм дозвілєвої діяльності.</li> </ul>
	<p>інклюзивний освітній простір має часові характеристики суспільного розвитку, що існує в модусах минулого, теперішнього та майбутнього</p>	<p><i>Стратегія контекстного навчання</i>, що може реалізовуватися в наступних напрямках:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- позиціонування історій успіху в навчанні „особливого” студента в інклюзивному освітньому просторі (зустрічі з людьми з інвалідністю, що досягли успіхів у професійній діяльності та житті; читання літератури, перегляд фільмів, роликів соціальної реклами з подальшим обговоренням);</li> <li>- застосування активних форм навчання, що передбачають позитивне використання минулого досвіду студентів з особливими потребами у нових навчальних умовах з орієнтуванням на реалії майбутньої професійної діяльності;</li> <li>- підтримання в освітньому процесі ВНЗ традицій</li> </ul>

		<p>спілкування та взаємодії для вироблення у студентів позитивних звичок, закріплення навичок взаєморозуміння та спільної діяльності;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- упровадження засобів набуття колективного досвіду, створення системи знань, умінь та навичок, що втілена у матеріально-суспільні елементи, зразки та традиції діяльності;</li> <li>- надання переваги формам організації колективної праці як для активного використання і закріплення досвіду, так і для співтворчості, пошуку нових форм, зразків, результатів діяльності;</li> <li>- заохочення студентів з особливими потребами до участі в суспільно необхідних планах, проектах з використанням усіх можливих для них засобів.</li> </ul>
	<p>інклюзивний освітній простір завжди має певні особливості залежно від „географії” (території розташування ВНЗ, місця освітнього процесу)</p>	<p><i>Стратегія використання регіональних можливостей у створенні та підтримці функціонування інклюзивного освітнього простору,</i> що передбачає:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- застосування місцевих традицій, свят, образів для популяризації ідей інклюзивної освіти;</li> <li>- заохочення бюджетних джерел фінансування, засобів місцевої бізнес-спільноти з метою формування адекватної потребам інклюзивного освітнього простору матеріально-технічної бази закладів освіти, об'єктів соціально-культурного призначення (інклюзивних спортивних комплексів і майданчиків, читальних зал тощо);</li> <li>- пошук союзників серед місцевої спільноти для залучення до вирішення питань щодо просування ідей інклюзивної освіти: фахівців територіальних управлінь освіти, місцевих органів влади; представників асоціацій громадянського суспільства; громадських організацій; громади людей з інвалідністю; батьків дітей з інвалідністю;</li> <li>- залучення регіональних засобів масової інформації для проведення інформаційної кампанії на підтримку інклюзивної освіти, використовуючи можливості та ресурси партнерських організацій та установ.</li> </ul>
	<p>інклюзивний освітній простір виокремлюється в соціальному просторі як сукупність просторово доступних об'єктів, характеризується обсягом освітніх послуг, потужністю, інтенсивністю освітньої інформації, освітньою інфраструктурою (якісний і кількісний</p>	<p><i>Стратегія створення безбар'єрного середовища,</i> що передбачає:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- позиціонування інклюзивності освітнього простору ВНЗ як соціального феномена, що відображає забезпечення доступності освіти для всіх, зокрема для студентів з особливими потребами;</li> <li>- широке використання у вдосконаленні середовища ВНЗ принципу універсального дизайну середовища, який передбачає рівні можливості для всіх;</li> <li>- створення структур, які забезпечують соціальну експертизу доступності освітнього простору</li> </ul>

	<p>склад її елементів, їх розташування у просторі та взаємодія) та функціонує на принципах взаємодії різних освітніх систем, породжених певною культурою</p>	<p>закладів освіти (фізичне середовище; навчальне, дидактичне і методичне забезпечення; засоби навчання тощо).</p>
	<p>проектування інклюзивного освітнього простору є організаційною основою інноваційного розвитку закладу освіти</p>	<p><i>Програмно-цільова стратегія</i> створення інклюзивного освітнього середовища, що передбачає:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- створення та популяризацію серед педагогічної громадськості програми розвитку інклюзивного освітнього середовища як компоненту стратегічного управління навчальним закладом;</li> <li>- розробка навчальних, навчально-методичних, дидактичних матеріалів, що забезпечують формування готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, їх апробацію в навчальному процесі;</li> <li>- організація наукових досліджень з вивчення освітніх потреб студентів з інвалідністю в умовах освітньої інклюзії.</li> </ul>
<p>Визнання персоналізованої соціально-педагогічної підтримки студента з особливими потребами пріоритетним напрямом соціально-педагогічної діяльності з цією категорією молоді в умовах інклюзивної освіти</p>	<p>Процес включення студентів з особливими потребами в соціум ВНЗ як ступінь участі в житті академічної групи і колективу закладу в цілому вимагає спеціальної персоналізованої уваги до процесу формування у молоді людини соціальних якостей, знань, умінь, відповідних навичок, засвоєння нею соціальних цінностей та зразків поведінки, що дає індивіду змогу стати дієздатним учасником соціальних відносин з колегами і педагогічними працівниками</p>	<p><i>Соціально-середовищна реабілітація</i> – комплекс заходів, спрямованих на створення можливості повноцінного функціонування осіб з інвалідністю у соціальному середовищі, забезпечення умов для відновлення соціального статусу і втрачених суспільних зв'язків; реабілітація забезпечує досягнення основної мети соціально-педагогічної підтримки – становлення соціальної позиції особистості.</p>
	<p>Студенту з особливими потребами необхідна адресна допомога, що реалізується у звичних для нього умовах життєдіяльності</p>	<p><i>Соціально-педагогічний патронаж</i> – форма тісної взаємодії соціального педагога з клієнтом у звичних для нього умовах життєдіяльності, у результаті чого фахівець впливає на події – розподіляється на: медико-соціальний (навчання студентів та їх близького оточення методам відновлення позитивних психофізичних станів у „домашніх умовах”); культурно-дозвільний</p>

		<p>(сприяння розвитку особистості, включення її до звичного для її здорових однолітків проведення вільного часу, залучення до соціально активних занять, самоосвіти, участі у спортивних заходах); соціально-захисний (корекція стосунків молоді людини з інвалідністю з соціальним оточенням, допомога в отриманні соціальних послуг, дотримання законних прав та пільг).</p>
	<p>Студент з особливими потребами потребує постійної персоніфікованої уваги та супроводу в процесі особистісного зростання у закладі освіти</p>	<p><i>Тьюторство (підкувальництво)</i> – стратегія соціально-педагогічної роботи зі студентом з особливими потребами, управління ним своєю освітньою траєкторією, що забезпечує індивідуалізацію освіти та передбачає створення реальних умов для входження кожного студента з його потребами і можливостями в процес навчання; технологія індивідуального супроводу процесу освоєння певної діяльності.</p>

## Додаток Б

### Комплексна програма соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі

*1-й напрям* – забезпечення розвитку внутрішнього та зовнішнього інклюзивного освітнього середовища ВНЗ.

**Мета:** організація соціальної взаємодії студентів з особливими потребами, здорових однолітків, викладачів, допоміжного персоналу в процесі адаптації і включення в мікросередовище академічної групи та навчання, а також налагодження взаємодії студентів з особливими потребами з їх родинами, громадськими організаціями, органами соціальної інфраструктури та місцевого самоврядування тощо.

#### Зміст соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі з забезпечення розвитку внутрішнього та зовнішнього інклюзивного освітнього середовища ВНЗ

Стратегії соціально-педагогічної діяльності	Зміст діяльності
„Стратегія використання сильних сторін”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- організація участі педагогів, студентів з особливими потребами та їх батьків в обговоренні нових державних нормативних документів щодо упровадження інклюзивної освіти у ВНЗ, внесенні коректив у Статут ВНЗ та інші освітні документи;</li> <li>- популяризація позитивних змін та успіхів студентів з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору;</li> <li>- розробка критеріїв стимулювання творчих знахідок педагога у професійній діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору;</li> <li>- розробка та впровадження дидактичної моделі формування інклюзивної готовності та інклюзивної компетентності майбутніх учителів, педагогів-психологів, учителів-дефектологів, соціальних педагогів;</li> <li>- розробка змісту тематичних курсів підвищення кваліфікації для педагогічних працівників з оволодіння реальними прийомами роботи та участь в соціально-професійному партнерстві в інклюзивному освітньому просторі;</li> <li>- розробка методики діагностики та моніторингу інклюзивності освітнього простору, що включає всіх суб'єктів освітньої інклюзії.</li> </ul>

<p>„Стратегія позбавлення від недоліків та запобігання загрозам”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- доведення нормативної правової основи інклюзивних процесів у освіті до відома всіх зацікавлених суб'єктів та її чітке виконання;</li> <li>- системна робота щодо посилення розуміння ролі соціалізації всіх студентів як основне завдання освітнього процесу ВНЗ;</li> <li>- проведення комплексу заходів (семінари, тренінги, зустрічі, інформаційні кампанії) з формування позитивного іміджу осіб з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти;</li> <li>- позиціонування ролі батьківської громадськості як повноправного учасника інклюзивного освітнього простору;</li> <li>- залучення засобів масової інформації до популяризації ідей і переваг інклюзивних підходів і практик в освіті;</li> <li>- розробка та впровадження у процес підготовки та підвищення кваліфікації педагогів спецкурсів, тренінгів, зміст яких передбачає формування комплексу компетенцій, необхідних для роботи в умовах освітньої інклюзії („Основи інклюзивної освіти”, „Толерантний педагог”, „Інклюзивна освіта: сутність, цінності, переваги” тощо).</li> </ul>
<p>Стратегія командного співробітництва</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- проведення ярмарків професій із залученням представників соціальної спільноти (батьки дітей з ООП, громадські об'єднання та організації) і бізнес-структур регіону з метою професійної орієнтації та працевлаштування випускників закладів освіти;</li> <li>- розробка реальних технологій, стратегій, методів, прийомів супроводу інклюзивної практики за рахунок залучення позабюджетних коштів (участь у грантовій підтримці);</li> <li>- створення учасниками інклюзивного освітнього простору спільних творчих продуктів: фото- і відеосюжетів, публікацій, виставок робіт, виробів тощо;</li> <li>- спрямування педагогічних технологій на посилення міжособистісних контактів суб'єктів та об'єктів освітнього процесу ВНЗ;</li> <li>- застосування комунікативно-тренінгових засобів, ділових та рольових ігор;</li> <li>- активне запровадження у навчальному процесі форм консультування та інформування;</li> <li>- збагачення освітнього процесу ВНЗ спільними творчими заходами;</li> <li>- використання потенціалу спільних дозвіллевих форм діяльності.</li> </ul>
<p>Стратегія контекстного навчання</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- позиціонування історій успіху в навчанні „особливого” студента в інклюзивному освітньому просторі (зустрічі з людьми з інвалідністю, що досягли успіхів у професійній діяльності та житті; читання літератури, перегляд фільмів, роликів соціальної реклами з подальшим обговоренням);</li> <li>- застосування активних форм навчання, що передбачають позитивне використання минулого досвіду студентів з особливими потребами у нових навчальних умовах з орієнтуванням на реалії майбутньої професійної діяльності;</li> <li>- підтримання в освітньому процесі ВНЗ традицій спілкування та взаємодії для вироблення у студентів позитивних звичок,</li> </ul>

	<p>закріплення навичок взаєморозуміння та спільної діяльності;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- упровадження засобів набуття колективного досвіду, створення системи знань, умінь та навичок, що втілена у матеріально-суспільні елементи, зразки та традиції діяльності;</li> <li>- надання переваги формам організації колективної праці як для активного використання і закріплення досвіду, так і для співтворчості, пошуку нових форм, зразків, результатів діяльності;</li> <li>- заохочення студентів з особливими потребами до участі у суспільно необхідних планах, проектах, з використанням усіх можливих для них засобів їхнього досягнення та здійснення.</li> </ul>
<p>Стратегія використання регіональних можливостей створенні підтримці функціонування інклюзивного освітнього середовища</p>	<p>у та</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- застосування місцевих традицій, свят, образів у популяризації ідей інклюзивної освіти;</li> <li>- заохочення бюджетних джерел фінансування, засобів місцевої бізнес-спільноти з метою формування адекватної потребам інклюзивного освітнього простору матеріально-технічної бази закладів освіти, об'єктів соціально-культурного призначення (інклюзивних спортивних комплексів і майданчиків, читальних зал тощо);</li> <li>- пошук союзників серед місцевої спільноти, залучення до вирішення питань щодо просування ідей інклюзивної освіти: фахівців територіальних управлінь освіти, місцевих органів влади, представників асоціацій громадянського суспільства – громадських організацій, громад людей з інвалідністю, батьків дітей з інвалідністю;</li> <li>- залучення регіональних засобів масової інформації для проведення інформаційної кампанії на підтримку інклюзивної освіти, використовуючи можливості і ресурси партнерських організацій та установ.</li> </ul>
<p>Стратегія створення безбар'єрного середовища</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- позиціонування інклюзивності освітнього простору ВНЗ як соціального феномена, що відображає забезпечення доступності освіти для всіх, зокрема для студентів з особливими потребами;</li> <li>- широке використання у вдосконаленні середовища ВНЗ принципу універсального дизайну середовища, який передбачає рівні можливості для всіх;</li> <li>- створення структур, які забезпечують соціальну експертизу доступності освітнього простору закладів освіти (фізичне середовище; навчальне, дидактичне і методичне забезпечення; засоби навчання тощо).</li> </ul>
<p>Програмно-цільова стратегія створення інклюзивного освітнього середовища</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- створення та популяризація серед педагогічної громадськості програми розвитку інклюзивного освітнього середовища як компоненту стратегічного управління навчальним закладом;</li> <li>- розробка навчальних, навчально-методичних, дидактичних матеріалів, що забезпечують формування готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, їх апробація в навчальному процесі;</li> <li>- організація наукових досліджень з вивчення освітніх потреб студентів з інвалідністю в умовах освітньої інклюзії.</li> </ul>



2-й напрям – формування психологічної готовності студентів з особливими потребами до активного і продуктивного функціонування в інклюзивному освітньому просторі

**Мета:** корекція відхилень психологічних характеристик студентів з особливими потребами, сприяння вирішенню соціально-педагогічних проблем, стимулювання розвитку їх соціальних якостей, суб'єктності, налагодження конструктивної співпраці з членами родин студентів з інвалідністю.

**Зміст соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі з формування психологічної готовності студентів з особливими потребами до активного і продуктивного функціонування в інклюзивному освітньому просторі**

Стратегії соціально-педагогічної діяльності	Зміст діяльності
Соціально-педагогічна підтримка процесу входження студента з інвалідністю в освітній простір ВНЗ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- створення можливості повноцінного функціонування осіб з інвалідністю у соціальному середовищі, забезпечення умов для відновлення соціального статусу і втрачених суспільних зв'язків;</li> <li>- сприяння включенню студентів у соціум ВНЗ шляхом удосконалення взаємодії зі здоровими однолітками, викладачами, командою фахівців, допоміжним персоналом закладу для набуття соціальних знань, умінь, цінностей, розвитку соціальних якостей та здібностей особистості, що забезпечує становлення індивідуальності особистості у колективі, повноцінне міжособистісне спілкування, активну життєву позицію.</li> </ul>
Соціально-педагогічний патронаж студентів з особливими потребами	<ul style="list-style-type: none"> <li>- медико-соціальний патронаж (навчання студентів та їх близького оточення методам відновлення позитивних психофізичних станів у „домашніх умовах”);</li> <li>- культурно-дозвільний патронаж (сприяння розвитку особистості, включення її до звичного для її здорових однолітків проведення вільного часу, залучення до соціально активних занять, самоосвіти, участі у спортивних заходах);</li> <li>- соціально-захисний патронаж (корекція стосунків молоді людини з інвалідністю з соціальним оточенням, допомога в отриманні соціальних послуг, дотримання законних прав та пільг).</li> </ul>
Тьюторство (піклувальництво)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- індивідуалізація освітнього процесу;</li> <li>- створення умов для входження кожного студента з його потребами і можливостями в процес навчання, управління ним своєю освітньою траєкторією;</li> <li>- здійснення індивідуального супроводу процесу освоєння навчальної діяльності.</li> </ul>

## Додаток В

**Методично-процесуальна частина педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами у ВНЗ**

Концептуальна ідея	Напрямок соціально-педагогічної роботи	Стратегії соціально-педагогічної роботи	Технології, форми, методи, засоби роботи
Необхідність створення інклюзивного освітнього середовища ВНЗ як умови формування здатності молоді з інвалідністю до соціальної взаємодії зі суб'єктами інклюзії, до адаптації та самореалізації в умовах ВНЗ	Забезпечення розвитку внутрішнього інклюзивного освітнього середовища ВНЗ	Стратегія „використання сильних сторін”	<p><b>Круглий стіл</b> „Інноваційні форми виховної роботи зі студентами з інвалідністю”.</p> <p><b>Міжвузівський семінар</b> „Студенти з особливими потребами в інтегрованому просторі вищого навчального закладу”.</p> <p><b>Вебінар</b> „Сучасне законодавство на допомогу родині студента з інвалідністю” для ознайомлення батьків з останніми новинами в законодавстві у сфері державного права щодо молоді з інвалідністю.</p> <p><b>„Робочі зустрічі”</b> педагогів, студентів з особливими потребами та їх батьків для обговорення нових державних нормативних документів щодо упровадження інклюзивної освіти у ВНЗ, внесення коректив у Статут ВНЗ та інші освітні документи.</p> <p><b>Виховна година „Уроки толерантності”</b> у студентських групах із застосуванням ігор, розгляд соціально-педагогічних ситуацій, театралізацій, обговорень.</p> <p>Організація силами студентської молоді <b>благодійних акцій</b> для дітей з особливими потребами у закладах освіти; <b>просвітницьких акцій</b> з формування позитивного ставлення вихованців ДНЗ та учнів шкіл до ідей інклюзивного навчання.</p> <p>Проведення <b>виставок творчих робіт</b> студентів для популяризації успіхів студентів з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ.</p> <p><b>„Ярмарок педагогічних ідей”</b> учителів щодо вдосконалення професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору.</p>
		Стратегія позбавлення від недоліків та запобігання загрозам	<b>„Педагогічні майстерні”</b> – підвищення кваліфікації педагогічних працівників та майбутніх фахівців із метою залучення їх до участі у соціально-професійному

			<p>партнерстві в інклюзивному освітньому просторі; „<b>Банк цікавих ідей</b>” – розробка методики підвищення рівня „інклюзивності” освітнього простору, що включає всіх суб'єктів освітньої інклюзії.</p> <p><b>Науково-методичні семінари</b> для педагогів та студентів з розробки та впровадження дидактичної моделі формування інклюзивної готовності та інклюзивної компетентності майбутніх вчителів, педагогів-психологів, учителів-дефектологів, соціальних педагогів.</p>
		<p>Стратегія командного співробітництва</p>	<p><b>Технології організації соціальних контактів і конструктивної співпраці</b> суб'єктів інклюзії через посередницьку діяльність спеціально створеного підрозділу для роботи зі студентами з особливими потребами (Центру соціальної інклюзії).</p> <p><b>Технології взаємодії фахівців центру соціальної інклюзії</b> (<i>технології вироблення спільного бачення стратегії діяльності, використання взаємодоповнюючих можливостей, форми дотримання взаємних зобов'язань й вираження довіри, методики підвищення діяльнiсно зорiєнтованої згуртованості, підвищення функціонально-рольової мобільності тощо</i>) обґрунтовані на принципах роботи професійної команди з вирішення конкретних питань профільними спеціалістами і колеґіальним винесенням узагальненого рішення стосовно змісту індивідуальних програм супроводу навчання, форм і методів соціально-педагогічної роботи.</p> <p><b>Інтерактивний семінар-тренінг</b> „Студенти з особливими потребами – забезпечення навчально-виховного процесу”.</p> <p><b>Засідання „Клубу кураторів”</b> для обговорення питань щодо налагодження міжособистісної взаємодії в студентських групах</p> <p><b>Відкриті виховні години</b> досвідчених кураторів академічних груп на теми толерантності та взаємодопомоги.</p> <p><b>Зустрічі</b> кураторів та викладачів з <b>соціальним педагогом та психологом ВНЗ</b> з обговорення проблем організації виховної роботи в інтегрованих групах.</p> <p><b>Семінари</b> для кураторів та викладачів з</p>

		<p>використанням практичних методів підготовки до роботи (кейс-метод, метод проблемних ситуацій, творчих завдань, вправ, „Мозковий штурм” тощо) „Типи конфліктів та шляхи їх вирішення”, „Використання рольових ігор для налагодження порозуміння в групі”, „Соціальні ігри як засіб виховання дружнього колективу”.</p> <p><b>Виставки-презентації</b> методичних рекомендацій викладачів із проведення виховної роботи в інтегрованих студентських групах.</p> <p><b>Відкриті звіти</b> провідних кураторів з організації виховної роботи в інтегрованих академічних групах.</p>	
	<p>Стратегія контекстного навчання</p>		<p><b>Технології позиціонування історій успіху</b> в житті „особливого” студента в інклюзивному освітньому просторі;</p> <p><b>форми мотивації та позитивного налаштування студентів:</b> організації зустрічей з людьми з інвалідністю, що досягли успіхів у професійній діяльності та житті; книжкові виставки та відкриті читальні, присвячені питанням самореалізації людей з інвалідністю, „інклюзивний кінотеатр”, перегляд фільмів, роликів соціальної реклами щодо проблем людей з інвалідністю з подальшим обговоренням на кураторських годинах;</p> <p><b>Активні форми навчання,</b> що передбачають позитивне використання минулого досвіду студентів з особливими потребами у нових навчальних умовах з орієнтуванням на реалії майбутньої професійної діяльності;</p> <p><b>Технологія створення традицій</b> спілкування та взаємодії для вироблення у студентів позитивних звичок, закріплення навичок взаєморозуміння та спільної діяльності;</p> <p><b>Форми набуття колективного досвіду:</b> різноманітні змагання, походи та екскурсії, тематичні кураторські години, заняття-ознайомлення з традиціями ВНЗ;</p> <p><b>Форми організації колективної праці</b> як для активного використання і закріплення досвіду, так і для співтворчості, пошуку нових форм, зразків, результатів діяльності;</p> <p><b>Заохочувальні заходи</b> для студентів з</p>

		особливими потребами до участі у суспільно необхідних планах, проєктах з використанням усіх можливих для них засобів.
	Стратегія використання регіональних можливостей у створенні та підтримці функціонування інклюзивного освітнього простору	<p><b>Фандрайзингові технології</b>, покликані сприяти організації громадського суспільства для лобіювання прав молоді з особливими потребами, надання послуг у розбудові інклюзивної громади та поширення специфічних послуг щодо покращення якості життя молоді з інвалідністю, усунення ментальних бар'єрів доступу до вищої освіти.</p> <p><b>Благодійницькі акції</b> „Простягни руку допомоги”, „Вшанування Міжнародного дня людей з інвалідністю”, „Дорогою добра” тощо.</p> <p><b>Концерти на підтримку людей з інвалідністю</b> та за їхньою участю „Свято талантів”, „Танцюють усі” тощо.</p> <p><b>Технологія створення соціальних міні-проєктів</b> „День обіймів”, „Створимо свято разом”, „Квест на інвалідних візках” тощо.</p>
	Стратегія створення безбар'єрного середовища	<p><b>Регіональний семінар</b> „Доступність і безбар'єрність ВНЗ для молоді з особливими потребами”.</p> <p><b>Технологія комплексної діагностики середовища ВНЗ „Аудит доступності”</b> передбачає перевірку експертів, студентів з особливими потребами, батьків щодо стану та можливостей покращення освітнього простору закладу.</p> <p><b>Технології формування універсального дизайну</b> покликані покращити насамперед існуючий дизайн, забезпечити більшу доступність та максимальну функціональність; забезпечити потреби усіх учасників навчально-виховного процесу, враховуючи індивідуальні функціональні можливості користувачів освітніх послуг.</p>
	Програмно-цільова стратегія створення інклюзивного освітнього простору	<p><b>Евристичні методи</b> („мозковий штурм”, „експертні оцінки”, „асоціації та аналогії”) – для створення програми розвитку інклюзивного освітнього простору як компоненту стратегічного управління навчальним закладом; <b>PR-технології, комп'ютерні інформаційні технології</b> – для популяризації серед педагогічної громадськості програми розвитку інклюзивного освітнього</p>

		<p>простору як компоненту стратегічного управління навчальним закладом, розробки та просування навчальних, навчально-методичних, дидактичних матеріалів, що забезпечують формування готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, їх упровадження в навчальному процесі;</p> <p><b>Методи організації наукових досліджень</b> з вивчення освітніх потреб студентів з інвалідністю в умовах освітньої інклюзії.</p> <p><b>Технології організації соціальних контактів і конструктивної співпраці</b> суб'єктів інклюзії через посередницьку діяльність (медіацію).</p>
--	--	---

## Додаток Г

### **Програма спецкурсу з формування інклюзивної компетентності майбутніх суб'єктів соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору „Базові основи інклюзивного навчання”**

**Мета спецкурсу:** формування знань та вмінь, які входять до інклюзивної компетентності майбутніх педагогів.

Для досягнення мети необхідно виконати наступні **завдання:**

- зорієнтувати майбутніх педагогів здобуття знань з ключових змістовних компетентностей, які входять до інклюзивної компетентності, та їх апробацію в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ;

- формувати вміння описувати, пояснювати, прогнозувати проблемні ситуації, які виникають під час інклюзивного навчання, набувати досвіду їх аналізу та вирішення;

- набувати здатності конструктивного спілкування в умовах, які модулюють професійну діяльність під час інклюзивного навчання, приймати індивідуальні та колективні рішення;

- отримати вміння рефлексувати власну співпрацю зі студентами з особливими потребами.

Для реалізації поставлених завдань програма спецкурсу передбачає використання в ході лекцій, семінарів, практичних занять активних методів навчання: неімітаційних – проблемні лекції і семінари, дискусія, завдання дослідницького характеру, а також імітаційних – аналіз конкретних ситуацій і вирішення педагогічних завдань; ділові (ситуативні і рольові) ігри.

Програма спецкурсу розрахована на 36 годин, із них 8 годин – лекції, 12 – семінарські і 14 – практичні заняття.

#### **Принципи відбору, зміст і організація навчального матеріалу:**

Відбір змісту пов'язаний з реалізацією:

- принципу гуманізації освіти, що передбачає реалізацію особистісно-орієнтованого підходу до організації процесу навчання;

- принципу системності, що визначає педагогічну діяльність як систему професійних функцій та забезпечує майбутнім педагогам умови для формування ключових компетенцій, і сприяння процесу інклюзії студентів з особливими потребами.

Провідними є також загальні принципи контекстного навчання з урахуванням специфіки інклюзивного навчання студентів з особливими потребами.

### **Поточна атестація:**

Перевірка якості засвоєння знань протягом семестру здійснюється в усній і письмовій формі завдяки виконанню практичних завдань індивідуальної та колективної форм. Крім завдань, що дозволяють провести поточну атестацію, пропонується використовувати різноманітні діагностичні методики сформованості ключових змістовних компетентностей, які входять до інклюзивної компетентності суб'єктів інклюзії.

### **Підсумкова атестація:**

Підсумкова атестація здійснюється у вигляді комплексного оцінювання рівня сформованості ключових змістовних компонентів інклюзивної компетентності: мотиваційної, когнітивної, рефлексивної, діагностичної, прогностичної, конструктивної, організаційної, комунікативної, технологічної, корекційної, дослідницької.

### **Навчально-тематичний план:**

№	Назва та зміст тем занять	Кількість аудиторних годин			
		Всього	Лек.	Сем.	Практ.
1.	Професійна компетентність як наукова категорія. Сутність інклюзивної компетентності суб'єктів інклюзії.	4	4		
2.	Сучасний стан роботи з молоддю з особливими потребами в інтегрованих ВНЗ.	2	2		



3.	Інклюзивний освітній простір ВНЗ; основні напрями та організація діяльності	4		4	
4.	Види і особливості соціально-педагогічної роботи у ВНЗ інклюзивної орієнтації.	2	2		
5.	Особливості спілкування і співпраці з молоддю з особливими потребами; педагогічне спілкування в умовах інклюзивного навчання.	6		2	4
6.	Діагностика і прогнозування в умовах інклюзивного навчання.	4		2	2
7.	Моделювання соціально-педагогічної роботи в умовах інклюзивного навчання.	6		2	4
8.	Здійснення заходів щодо формування ресурсного потенціалу до інклюзії у сфері суспільного життя студентів з особливими потребами	6		2	4
9.	Рефлексія	2		2	
Всього:		36	8	12	14

### Зміст програми

#### **Тема 1. Професійна компетентність як наукова категорія. Сутність інклюзивної компетентності суб'єктів інклюзії.**

Компетентнісний підхід у вищій інтегрованій освіті. Структура професійної компетентності викладача закладу освіти інклюзивної орієнтації. Інклюзивна компетентність як сукупність основних змістовних компонентів.

#### **Тема 2. Сучасний стан проблеми інклюзії молоді з особливими потребами у сфері суспільного життя у ВНЗ інклюзивної орієнтації.**

Моделі інтегрованого та інклюзивного навчання молоді з особливими потребами.

### **Тема 3. Інклюзивний освітній простір ВНЗ.**

Особливості інклюзії в соціум ВНЗ молоді з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату. Вивчення та аналіз досвіду соціально-педагогічної роботи зі студентами з різними вадами здоров'я

### **Тема 4. Особливості педагогічної діяльності викладачів ВНЗ в умовах інклюзивного навчання.**

Сутність інклюзивного навчання. Цілі, задавання, стратегія і тактика педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Види соціально-педагогічної роботи викладача ВНЗ в умовах інклюзивного навчання. Моделювання педагогічних ситуацій і вирішення педагогічних завдань як підготовка до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Педагогічне проектування.

### **Тема 5. Особливості педагогічного спілкування в умовах інклюзивного навчання.**

Організація конструктивного педагогічного спілкування в умовах інклюзивного навчання: з колективом, у складі якого є студенти з особливими потребами; окремо з кожним студентом – для сприяння ефективної соціалізації і розвитку особистості; встановлення доброзичливих відносин у колективі між студентами, що мають різні освітні потреби; з батьками; з колегами по роботі. Практикум з розв'язання педагогічних завдань.

### **Тема 6. Діагностика та прогнозування в умовах інклюзивного навчання.**

Сутність діагностики та прогнозування в умовах інклюзивного навчання. Розробка програми педагогічної діагностики в умовах інклюзивного навчання. Прогноз наслідків прийняття педагогічних рішень.

### **Тема 7. Конструювання педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання.**

Формування цілей в умовах інклюзивного навчання, постановка загальних й індивідуальних, стратегічних, тактичних і ситуативних цілей.

Планування педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Конструювання змісту освіти, методів навчання і виховання в умовах інклюзії. Проектування індивідуального освітнього маршруту для студента з особливими потребами, проектування етапів педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Практикум з розв'язання педагогічних завдань.

### **Тема 8. Здійснення педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання.**

Організація педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Здійснення процесу навчання в умовах інклюзивного навчання для студентів з особливими потребами. Корекція ходу педагогічного процесу з урахуванням результатів діагностики на різних етапах процесу. Практикум з розв'язання педагогічних завдань.

### **Тема 9. Рефлексія.**

Аналіз власної пізнавальної та квазіпрофесійної діяльності. Самооцінка рівня сформованості інклюзивної компетентності.

**Основні поняття:** професійна компетентність педагога вищого навчального закладу; ключові компетентності; інклюзивне навчання; інклюзивна компетентність; індивідуальний освітній маршрут.

### **Семінарські та практичні заняття:**

#### **Заняття № 1. Педагогічні системи спеціальної освіти.**

*Питання для обговорення:*

1. Освіта осіб з порушенням слуху.
2. Освіта осіб з порушенням зору.
3. Освіта осіб з порушенням опорно-рухового апарату.
4. Освіта осіб з порушенням розумового і психічного розвитку.
5. Освіта осіб з порушенням мови.

*План доповіді:*

1. Вступ (актуальність).
2. Предмет і завдання цього напрямку спеціальної педагогіки.

3. Загальна характеристика, види і причини порушення.

4. Спеціальна освіта для студентів з певним видом порушень:

а) диференційоване навчання в спеціальній (корекційної) школі. Зміст, форми, методи і засоби навчання і виховання;

б) інтегроване навчання у вищому навчальному закладі. Проблеми і перспективи. Зарубіжний і вітчизняний досвід роботи. Умови ефективного застосування;

5. Висновки (Ваша думка про ефективність диференційованого і інтегрованого навчання цієї категорії дітей).

6. Використана література зі складанням бібліографії по темі: (Журнали: „Педагогіка”, „Дефектологія”, „Питання освіти”, „Виховання і навчання дітей з порушеннями у розвитку” та ін.).

## **Заняття № 2. Особливості педагогічного спілкування в умовах інклюзивного навчання.**

### **Питання для обговорення:**

1. Організація конструктивного педагогічного спілкування в умовах інклюзивного навчання з колективом, який має у своєму складі студентів з особливими потребами.

2. Сприяння встановленню доброзичливих стосунків у колективі між студентами, що мають різні освітні потреби.

3. Організація конструктивного педагогічного спілкування в умовах інклюзивного навчання зі студентами з особливими потребами для сприяння ефективної соціалізації і розвитку його особистості.

4. Організація конструктивного педагогічного спілкування з батьками в умовах інклюзивного навчання.

5. Організація конструктивного педагогічного спілкування з колегами по роботі в умовах інклюзивного навчання.

## **Заняття № 3. Практикум з вирішення педагогічних ситуацій і завдань.**

**Заняття № 4. Ділова гра „Батьківські збори”.****Заняття № 5. Діагностика та прогнозування в умовах інклюзивного навчання.**

*Питання для обговорення:*

1. Сутність діагностики в умовах інклюзивного навчання.
2. Методики діагностики.
3. Сутність прогнозування в умовах інклюзивного навчання.
4. Прогнозування наслідків прийняття педагогічних рішень.

**Заняття № 6. Розробка програми педагогічної діагностики в умовах інклюзивного навчання.****Заняття № 7. Конструювання педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання.**

*Питання для обговорення:*

1. Цілепокладання в умовах інклюзивного навчання, постановка загальних і індивідуальних, стратегічних, тактичних і ситуативних цілей.

2. Планування педагогічної діяльності педагога в умовах інклюзивного навчання.

3. Планування педагогічної діяльності класного керівника в умовах інклюзивного навчання.

4. Конструювання змісту освіти, методів навчання і виховання в умовах інклюзивного навчання.

5. Проектування індивідуального освітнього маршруту для студентів з особливими потребами, проектування етапів педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

**Заняття № 8. Складання зразкових планів виховної та навчальної роботи викладача.****Заняття № 9. Практикум з виконання педагогічних вправ.**

1. Субкультури

**Хід:** кожен учасник отримує роль представника субкультури (панк, хіпі, байкер, металіст, хіп-хопер тощо), у межах якої має вивчити стиль, сленг і суть

цієї субкультури. Далі в ході імпровізованих „сценок” учасники повинні вирішити певні ситуації в межах своєї ролі.

**Результат:** дати змогу відчувати себе в незвичній соціальній ролі, розкрити приховані в підсвідомості риси та побажання.

## 2. Німий малюнок

**Хід:** студенти повинні намалювати спільний плакат на соціально значущу тематику, але зробити це необхідно, не використовуючи вербальної мови.

**Результат:** згуртування колективу, налагодження міжособистісних стосунків, розвиток порозуміння між членами колективу.

## **Заняття № 10. Здійснення педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання.**

*Питання для обговорення:*

1. Організація педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання.
2. Специфіка процесу навчання в умовах інклюзії для студентів з різними освітніми потребами та різними видами порушень у розвитку.
3. Корекція педагогічного процесу з урахуванням результатів діагностики на різних етапах інклюзивного навчання.

## **Заняття № 11. Практикум з розв'язання педагогічних ситуацій і завдань.**

## **Заняття № 12. Рефлексія.**

Аналіз власної пізнавальної та квазіпрофесійної діяльності. Самооцінка рівня сформованості інклюзивної компетентності [100; 103; 106; 256; 308].

## Додаток Г

### Анкета для аналізу факторів впливу на процес включення молоді з особливими потребами у мікросоціум групи

Шановний (а) \_\_\_\_\_

Просимо відповісти на запитання, які враховуватимемо у подальшому для вдосконалення соціально-педагогічної роботи в інституті.

**1. Які джерела інформації про сучасне суспільство є для Вас найбільш значущими?** (допускається кілька варіантів відповідей):

001 – навчально-виховний процес ВНЗ;

002 – телебачення;

003 – радіо;

004 – газети;

005 – художня література;

006 – образотворче мистецтво, кіно, музика;

007 – спілкування з друзями й ровесниками;

008 – спілкування з батьками й родичами;

009 – комп'ютер і система Інтернет;

010 – неформальне спілкування з викладачами;

011 – самоосвіта;

012 – інше (що саме) \_\_\_\_\_

**2. Чи є важливою для Вас участь у громадському житті?**

(допускається один варіант відповіді):

001 – дуже важлива;

002 – середня значимість;

003 – неважлива;

004 – важко відповісти.

**3. У яких видах позанавчальної діяльності Ви брали участь?**

(допускається кілька варіантів відповідей):

- 001 – художня самодіяльність;
- 002 – спорт;
- 003 – робота в органах студентського самоврядування (студрада, старостат, профком і т. ін.);
- 004 – участь у роботі студентських наукових товариств;
- 005 – волонтерський рух;
- 006 – участь у студентських і молодіжних клубах і об'єднаннях за інтересами (англійський, історичний, етнографічний клуби, музичні групи тощо);
- 007 – участь у команді КВК;
- 008 – участь у студентських будівельних загонах, експедиціях, походах.
- 009 – інше (що саме?) \_\_\_\_\_

#### **4. Як Ви дізнаєтеся про те, що відбувається в університеті?**

- 001 – під час спілкування з друзями;
- 002 – особисто беру участь у громадській роботі;
- 003 – завдяки рекламі, оголошенням, університетській пресі;
- 004 – від викладачів, працівників деканатів тощо;
- 005 – постійного джерела інформації не маю.

#### **5. Чи задоволені Ви організацією позанавчальної діяльності?**

- 001 – так, цілком;
- 002 – швидше задоволений, ніж незадоволений;
- 003 – швидше незадоволений, ніж задоволений;
- 004 – незадоволений.

#### **6. Якщо незадоволені, то хто, на Вашу думку, винен у ситуації, що склалася?**

- 001 – деканати;
- 002 – студентське самоврядування;
- 003 – кафедри;
- 004 – куратори груп;



005 – профком студентів;

006 – ректорат;

007 – самі студенти.

### **7. Який з видів спілкування для Вас найбільш важливий і цікавий?**

001 – міжособистісне спілкування;

002 – спілкування під час позанавчальної діяльності;

003 – спілкування в сім'ї, у гуртожитку тощо;

004 – спілкування зі студентськими лідерами, активом;

005 – спілкування з викладачами.

### **8. Чи займаєтесь Ви політичною діяльністю?**

001 – є членом політичної організації;

002 – беру участь в окремих політичних акціях;

003 – цікавлюсь політикою;

004 – не займаюсь і не цікавлюсь політикою;

005 – важко відповісти.

**9. З яких джерел складається Ваш бюджет?** (допускається кілька варіантів відповідей):

001 – живу на стипендію;

002 – отримую гроші від батьків;

003 – займаюсь дрібною торгівлею;

004 – підробляю в школі, на підприємстві, у закладі;

005 – маю випадкові заробітки;

006 – заробляю гроші неофіційно.

### **10. Наскільки важливими для Вас є такі цінності?**

№ з/п	Цінності	Дуже важливі	Важливі	Неважливі	Важко відповісти
1.	Багатство				
2.	Побутовий комфорт				
3.	Здоров'я				
4.	Розваги				
5.	Сім'я й родинні стосунки				
6.	Особиста незалежність				

7.	Престижна робота				
8.	Влада над людьми				
9.	Освіта				
10.	Багате духовне життя				
11.	Любов, секс				
12.	Повага оточення				
13.	Інше (що саме)				

**11. Як Ви ставитеся до релігії?** (допускається один варіант відповіді):

001 – я вірю в Бога;

002 – іноді сумніваюсь в існуванні Бога;

003 – моя віра зумовлена обставинами (критичні ситуації в житті, екзамени, погіршення здоров'я й т. ін.);

004 – вірю в гороскопи, прикмети, замовляння, духів, НЛО та ін.

005 – вірю в сатану;

006 – я атеїст;

007 – не замислювався (-лась) над цими питаннями.

**12. Чи є у Вас необхідність заробляти гроші?**

001 – так, майже завжди;

002 – іноді через матеріальні труднощі;

003 – рідко, зазвичай це випадкові заробітки;

004 – ні, ніколи.

**13. Що для Вас є найважливішим у людях для побудови міжособистісних відносин із ними?** (допускається кілька варіантів відповідей):

001 – зовнішність;

002 – вік;

003 – сексуальність;

004 – матеріальне становище;

005 – соціальний статус;

006 – посада й престижна робота;

007 – інтелектуальний потенціал;

008 – комунікативні здібності (товариськість, життєрадісність, доброта тощо);

009 – їх можливість вплинути на Вашу подальшу долю (працевлаштування, покращення Вашого матеріального стану, знайомство з „потрібними” людьми);

010 – інше (укажіть, що саме) \_\_\_\_\_

#### 14. Чи задовольняє Вас ваше життя?

001 – цілком задовольняє;

002 – більше задовольняє, ніж ні;

003 – скоріше не задовольняє;

004 – зовсім не задовольняє;

005 – важко відповісти.

#### 15. Як Ви ставитесь до таких проявів державного й суспільного життя?

№ з/п	Назва	Позитивно	Байдуже	Негативно	Важко відповісти
1.	Військова могутність				
2.	Гуманізм				
3.	Корупція				
4.	Криміналізм				
5.	Націоналізм				
6.	Патріотизм				
7.	Рівність перед законом				
8.	Розшарування суспільства на багатих і бідних				
9.	Сексуальна свобода				
10.	Справедливість				
11.	Прагнення до багатства будь-якою ціною				
12.	Тероризм				
13.	Толерантність				

**16. Від яких з перерахованих державних і громадських інститутів найбільше залежить становище студентства? (укажіть не більше 5 пунктів):**

001 – особисто від Президента України та інших президентських структур;

002 – від Верховної Ради України;

003 – від Кабінету Міністрів України;

004 – від Міністерства освіти і науки України;

005 – від обласної державної адміністрації;

006 – від обласної Ради;

007 – від адміністрації вищих навчальних закладів;

008 – від позиції громадськості;

009 – від політичних партій і рухів;

010 – від студентських організацій і студентського руху в цілому;

011 – інших (яких саме?) \_\_\_\_\_

**17. Як часто Ви вживаєте спиртні напої?**

001 – узагалі не вживаю;

002 – іноді вживаю слабоалкогольні напої (пиво, вино, шампанське);

003 – регулярно вживаю спиртні напої, зокрема міцні;

004 – не можу відповісти.

**18. Чим для Вас є алкоголь? (допускається кілька варіантів відповіді):**

001 – природною потребою;

002 – необхідним елементом дорослого життя;

003 – стимулятором міжособистісного спілкування;

004 – атрибутом сексуального спілкування;

005 – засобом подолання комплексів;

006 – інше (що саме) \_\_\_\_\_

007 – не можу відповісти.

**19. Чи вживали Ви коли-небудь наркотики?**

001 – знаю про наркотики та їх дію, але сам їх не вживаю;

- 002 – один раз пробував наркотики;
- 003 – регулярно вживаю наркотики;
- 004 – маю друзів і знайомих, які вживають наркотики;
- 005 – не можу відповісти.

## **20. Чи маєте Ви вільний час?**

- 001 – у мене багато вільного часу;
- 002 – іноді маю вільний час;
- 003 – у мене майже не буває вільного часу;
- 004 – не можу відповісти.

## **21. Як Ви зазвичай проводите вільний час?**

- 001 – читаю художню літературу;
- 002 – читаю газети, журнали;
- 003 – слухаю музику;
- 004 – дивлюсь телевізор;
- 005 – проводжу час у компанії друзів і знайомих;
- 006 – відвідую дискотеки;
- 007 – займаюсь літературною творчістю;
- 008 – ходжу в театр;
- 009 – відвідую кафе, ресторани;
- 010 – займаюсь спортом;
- 011 – ходжу в кінотеатри;
- 012 – займаюсь бізнесом;
- 013 – виїжджаю на природу;
- 014 – випиваю з друзями;
- 015 – зустрічаюсь з дівчиною (хлопцем);
- 016 – займаюся хобі (марки, значки й т. ін.);
- 017 – за комп'ютером;
- 018 – нічого не роблю;
- 019 – інше (напишіть, що саме)\_\_\_\_\_

***Вкажіть деяку інформацію про себе.***

*Стать:*

001 – чоловіча;

002 – жіноча.

*Курс навчання:*

001 – I;

002 – II;

003 – III;

004 – IV;

005 – V.

*Місце проживання:*

001 – з батьками;

002 – у гуртожитку;

003 – приватна квартира.

*Соціально-професійна приналежність батьків:*

001 – робітники;

002 – селяни;

003 – службовці;

004 – інтелігенція;

005 – підприємці;

006 – безробітні;

007 – інше.

*Дякуємо за співпрацю!*

**Додаток Д**  
**Анкета для учасників семінару-тренінгу**  
**„Аналіз потреб молоді з обмеженими функціональними**  
**можливостями”**

*Шановні колеги!*

Це анкетування проводиться з метою самоперевірки вашої готовності здійснювати аналіз потреб студентської молоді з особливими потребами, покращення змісту оцінювання, вивчення особливостей його впровадження у практику соціально-педагогічної роботи в Україні. Просимо відверто відповісти на запитання, зазначені в анкеті. Ваші відповіді будуть проаналізовані лише узагальнено.

**1. Які потреби соціальні працівники традиційно оцінюють на діагностичному етапі роботи зі студентською молоддю з особливими потребами (назвіть не більше 5-ти)?**

**2. Здійсніть ранжування за ступенем значущості показники оцінки потреб (1 – зовсім не важливо, 7 – дуже важливо)**

Щодо дитини:

<i>Здоров'я</i>	1	2	3	4	5	6	7
<i>Освіта</i>	1	2	3	4	5	6	7
<i>Емоційний розвиток і поведінка</i>	1	2	3	4	5	6	7
<i>Сімейні та соціальні стосунки</i>	1	2	3	4	5	6	7
<i>Самоусвідомлення</i>	1	2	3	4	5	6	7
<i>Соціальна презентація</i>	1	2	3	4	5	6	7
<i>Навички самообслуговування</i>	1	2	3	4	5	6	7

Щодо сім'ї:

<i>Гарантія безпеки</i>	1	2	3	4	5	6	7
<i>Стимулювання</i>	1	2	3	4	5	6	7
<i>Емоційне тепло</i>	1	2	3	4	5	6	7
<i>Життєві орієнтири і бар'єри</i>	1	2	3	4	5	6	7
<i>Стабільність</i>	1	2	3	4	5	6	7

Інше:

<i>Історія сім'ї та її функціонування</i>	1	2	3	4	5	6	7
<i>Родичі</i>	1	2	3	4	5	6	7
<i>Зайнятість</i>	1	2	3	4	5	6	7
<i>Доходи</i>	1	2	3	4	5	6	7
<i>Ресурси громади</i>	1	2	3	4	5	6	7
<i>Житлово-побутові умови</i>	1	2	3	4	5	6	7

**3. Чи вважаєте Ви доцільним упровадження аналізу потреб молоді з особливими потребами у практику соціальної Впровадження аналізу потреб є своєчасним і доцільним, має відбутися якнайшвидше.**

1. Впровадження аналізу потреб суттєво не вплине на результат роботи соціальних працівників.

2. Впровадження аналізу потреб є недоцільним для України через завантаженість соціальних працівників.

**4. Як Ви оцінюєте методика аналізу потреб молоді з особливими потребами?**

1. Методика аналізу потреб є чіткою, зрозумілою і нескладною у використанні.

2. Методика аналізу потреб є зрозумілою, але складною у використанні.

3. Методика аналізу потреб не зовсім зрозуміла і складна у використанні.

4. Інше.

**5 Чи проводили Ви особисто аналіз потреб молоді з особливими потребами?**

1. Так.

2. Ні, але з методикою аналізу ознайомена/ний.

3. Ні, з методикою оцінки не ознайомена/ний



**6. Яке значення, на Вашу думку, має аналіз потреб молоді з особливими потребами:**

<i>Твердження</i>	<i>Відповідь</i>		
	так	частково	ні
1. Аналіз потреб сприяє кращому розумінню молоддю з особливими потребами свого потенціалу			
2. Аналіз потреб сприяє налагодженню довірливих стосунків з сім'єю і соціальним працівником			

**7. Чи погоджуєтесь Ви із твердженням (відмітьте позначку в кожному рядку):**

<i>Твердження</i>	<i>Цілком погоджуюся</i>	<i>Швидше так, ніж ні</i>	<i>Швидше ні, ніж так</i>	<i>Не погоджуюся</i>
1. Аналіз проблем молоді з особливими потребами – інструмент, який визначає зміст роботи (дає відповідь на запитання: про що говорити, що роботи)				
2. Незважаючи на місце перебування молоді, робота з нею повинна починатися з аналізу потреб				
3. Аналіз потреб дає можливість фахівцям, котрі залучаються до його проведення, краще зрозуміти проблему молоді, усвідомити її запити, інтереси				
4. Успішність впровадження аналізу насамперед залежить від його змісту і чіткості виконання				
5. Аналіз потреб дає можливість соціальним працівникам та іншим фахівцям				

визначити доцільні форми роботи з молоддю				
6. Аналіз потреб повинен бути дуже простим				
7. Комплексний аналіз потреб потрібно проводити якнайшвидше, не більше 7 днів				
8. Аналіз потреб повинен проводити фахівець, належним чином до цього підготовлений				

**8. Оцініть власну готовність до проведення аналізу потреб молоді з особливими потребами**(1 – найнижчий рівень, 10 – найвищий)

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

**9. Як Ви вважаєте, чи пов'язані потреби молоді з її правами?**  
(обґрунтуйте свою відповідь)

1. Так

---

2. Ні

---

3. Важко відповісти

**10. Чи погоджуєтесь ви з твердженням** (відмітьте позначку у кожному рядку):

	<i>Цілком погоджуюся</i>	<i>Швидше так, ніж ні</i>	<i>Швидше ні, ніж так</i>	<i>Не погоджуюся</i>
1. Щоб захищати права молоді, потрібно усвідомлювати її потреби для гармонійного розвитку				
2. Аналіз потреб молоді дає можливість виявити порушення їхніх прав				
3. Аналіз потреб молоді – обов'язкова умова забезпечення їхніх прав				

***Дякуємо за співпрацю!***

## Додаток Е

### Тренінгова програма розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами

**Мета:** розвиток соціальної компетентності студентів з особливими потребами.

**Цільова категорія:** студенти з особливими потребами, які навчаються за освітньо-кваліфікаційним рівнем „бакалавр”.

**Тренери:** психолог, соціальний педагог, куратори груп.

**Тривалість тренінгового циклу:** 64 год.

№	Змістові блоки, теми тренінгових занять	Мета тренінгового заняття	Завдання тренінгового заняття	Обсяг годин
<b>І. Ефективна самопрезентація</b>				
1.	Контакт і самопросування	Вивчення основних понять, пов'язаних з управлінням, впливом, які мають перше враження в процесі ділової та міжособистісної взаємодії, ознайомлення з поняттям „феномен першого враження”	Відпрацювання навичок вступу в контакт, безпосередньої та опосередкованої самопрезентації (аттрактивна поведінка), розвиток індивідуальної концепції самопросування; усвідомлення бар'єрів у сприйнятті та соціальних стереотипів; підвищення впевненості при ініціюванні соціальних контактів	6 год.
2.	Стратегії і тактики самопрезентації (асертивний та захисний типи)	Ознайомлення з різними стратегіями і тактиками самопрезентації в процесі спілкування	Вміння ідентифікувати тактики самопрезентації, що застосовуються іншими; вміння обирати ефективну стратегію й тактику самопрезентації залежно від ситуації взаємодії.	4 год.
3.	Загальне	Відпрацювання	Осмислення власного стилю	4 год.

	враження	ефективних зразків самопрезентаційної поведінки студентів.	комунікації; усвідомлення необхідності аналізу наслідків застосування різних стратегій і тактик поведінки; набуття безпечного соціального досвіду самопрезентації.	
4.	Публічний виступ	Оволодіння вмінням справляти позитивне враження на публічну аудиторію та партнерів із взаємодії	Опанування вміннями публічно позиціонувати свої особистісні й професійні якості та сильні сторони.	6 год.
<b>II. Оволодіння досвідом групової роботи</b>				
1.	Робота та ефективне спілкування в команді	Опанування вміннями ефективного спілкування в команді	Ознайомлення з принципами ефективної взаємодії в команді; формування вмінь командної взаємодії.	4 год.
2.	Рольові моделі та розподіл командних ролей в групі	Оволодіння вміннями ефективної командної взаємодії на основі продуктивного розподілу ролей	Ознайомлення з принципами розподілу ролей у команді; оволодіння вміннями командоутворення та ефективної групової поведінки.	4 год.
3.	Розв'язання проблем і прийняття рішень в команді	Оволодіння ефективними стратегіями прийняття командних рішень	Вміння ідентифікувати фактори, що заважають і допомагають у прийнятті командних рішень; оволодіння техніками конструктивного переконання; ознайомлення з продуктивною та непродуктивною поведінкою під час прийняття вирішального рішення; вироблення алгоритму прийняття рішень в команді.	6 год.

<b>III. Поведінка в конфліктній ситуації</b>					
1.	Конфліктні ситуації, конфлікти та їх типологія	Ознайомлення з поняттям „конфлікт”, визначення його типів та видів	З	Вміння ідентифікувати різні типи конфліктів та конфліктних ситуацій; побудова класифікацій конфліктів; усвідомлення їх негативних та позитивних, розвивальних складових	4 год.
2.	Поведінка під час конфлікту	Оволодіння вміннями ефективної взаємодії в конфлікті	В	Ознайомлення зі складовими конфлікту; виокремлення об’єктивних і суб’єктивних причин конфлікту; усвідомлення ролі емоцій та почуттів у цьому процесі; вміння конструктивної вербалізації почуттів та об’єктивного аналізу ситуації; усвідомлення психологічної множинності та суб’єктивності трактування ситуації як причини конфлікту та бар’єру у його конструктивному розв’язанні.	4 год.
3.	Способи розв’язання конфлікту	Ознайомлення з конструктивними та неконструктивним способами розв’язання конфлікту	З	Усвідомлення способів розв’язання конфліктів; вироблення рекомендацій щодо управління конфліктом; набуття досвіду конструктивної поведінки, спрямованої на розв’язання конфлікту	6 год.
<b>IV. Розвиток соціальної перцепції</b>					
1.	Перцепція невербальної поведінки	Ознайомлення з основними прийомами невербальної поведінки	З	Вміння розпізнавати прояви невербальної комунікації та аналізувати їх із врахуванням загального контексту взаємодії	4 год.

2.	Ідентифікація причин поведінки суб'єктів соціальної взаємодії	Вміння об'єктивного аналізу причин поведінки учасників взаємодії	Ознайомлення з ситуаційними та диспозиційними факторами, що впливають на поведінку людини; опанування алгоритму аналізу поведінки (за Келлі); ознайомлення з стереотипами сприйняття причин поведінки інших та загальною помилкою атрибуції; вироблення конструктивної схеми пояснення причин поведінки учасників соціальної взаємодії.	3 та 6 год.
<b>V. Формування вмінь ефективної рольової взаємодії</b>				
1.	Рольова компетентність в процесі міжособистісної взаємодії	Оволодіння вміннями соціально компетентної поведінки залежно від соціальної ролі	Вміння швидко реагувати на зміни ситуації взаємодії та демонструвати ефективну поведінку незалежно від зміни соціальної ролі (підлеглий, керівник, член команди, лідер, товариш, сім'янин та ін.)	6 год.

## Додаток Є

### Психолого-педагогічна діагностика щодо визначення ролі ціннісних орієнтацій, саморегуляції поведінки, намірів до самоактуалізації та психологічної сфери якості життя в соціальному функціонуванні молоді з особливими потребами

#### Додаток Є.1.

##### Модифікована анкета оцінки якості життя SF – 36 [238, с. 469]

*Інструкція:* Ця анкета містить запитання, які стосуються Ваших поглядів на здоров'я. Надана інформація допоможе слідкувати за тим, як Ви себе почуваєте і наскільки добре справляєтесь зі своїми навантаженням. Дайте відповідь на кожне запитання, обвівши цифру обраної Вами відповіді. Якщо Ви не впевнені в тому, як відповісти на запитання, оберіть таку відповідь, яка найточніше відображає Ваші переконання.

**1. У цілому Ви б оцінили стан Вашого здоров'я як (обведіть одну цифру):**

Поганий	1
Задовільний	2
Добрий	3
Дуже добрий	4
Відмінний	5

**2. Чи було за останні 4 тижні таке, що Ваш фізичний стан викликав занепокоєння, тому що (обведіть одну цифру в стрічці):**

№	Варіант відповіді	Так	Ні
а	Ви менше витрачали часу на роботу чи інші справи, ніж потрібно	1	2
б	Виконали менше роботи, ніж хотіли	1	2
в	Ви були обмежені у виконанні будь-якого певного виду роботи чи іншої діяльності	1	2
г	Були труднощі при виконанні своєї роботи чи інших справ (наприклад, вимагали додаткових зусиль)	1	2

**3. Якою мірою біль протягом останніх 4-х тижнів заважав Вам займатись звичайною діяльністю, зокрема роботу по дому і за межами дому? (обведіть одну цифру)**

Дуже сильно	1
Сильно	2
Помірно	3
Майже не заважав	4
Зовсім не заважав	5

**4. Наступні запитання стосуються фізичних навантажень, які Ви, можливо, виконуєте протягом дня. Чи обмежує Вас стан Вашого здоров'я на сьогоднішній день виконувати перераховані нижче фізичні навантаження? Якщо так, то якою мірою? (обведіть одну цифру в кожній стрічці)**

№	Вид фізичної активності	Так, значно обмежує	Дещо обмежує	Ні
а	Такі важкі фізичні навантаження, як: біг, підняття важких предметів, заняття силовим видом спорту	1	2	3
б	Такі помірні фізичні навантаження, як: спроба пересунути стіл, збирання грибів чи ягід тощо	1	2	3
в	Підняти та нести сумку з продуктами	1	2	3
г	Підніматись сходами	1	2	3
д	Нахилитись, стати на коліна, присісти	1	2	3
е	Пройти відстань понад кілометр	1	2	3
ж	Пройти відстань в один квартал	1	2	3
з	Пройти відстань в декілька кварталів	1	2	3
й	Самостійно помитись, одягтись	1	2	3



**4. На скільки правильним чи неправильним є кожне з перерахованих тверджень стосовно Вас (обведіть одну цифру в кожній стрічці):**

<b>№</b>	<b>Твердження</b>	<b>Правильне</b>	<b>В основному правильне</b>	<b>Не знаю</b>	<b>В основному неправильне</b>	<b>Неправильне</b>
<b>а</b>	Мені здається, що я більш схильний до хвороб, ніж інші	1	2	3	4	5
<b>б</b>	Моє здоров'я гірше, ніж у більшості моїх знайомих	1	2	3	4	5
<b>в</b>	Я очікую, що моє здоров'я погіршиться	1	2	3	4	5
<b>г</b>	У мене прекрасне здоров'я	1	2	3	4	5

**5. На скільки Ваш фізичний чи емоційний стан протягом останніх 4-х тижнів заважав Вам відпочивати з сім'єю, друзями, сусідами чи в колективі? (обведіть одну цифру):**

- Зовсім не заважав      5
- Не дуже заважав      4
- Помірно                      3
- Сильно                        2
- Дуже сильно                1

**6. Чи бувало за останні 4 тижні, що Ваш емоційний стан причиняв труднощі у роботі чи повсякденній діяльності, внаслідок чого (обведіть одну цифру в кожній стрічці):**

№	Твердження	Так	Ні
<b>а</b>	Довелось скоротити кількість часу, який витрачався на роботу чи інші справи	1	2
<b>б</b>	Довелось виконати менше роботи, ніж хотілося	1	2
<b>в</b>	Довелось виконати роботу не так ретельно, як звичайно	1	2

**7. Як Ви почували себе і яким був Ваш настрій протягом останніх 4-х тижнів, на кожне запитання дайте одну відповідь, яка найбільше відповідає Вашим відчуттям. Як часто Ви протягом останніх 4-х тижнів: (обведіть одну цифру в кожній стрічці)**

№	Твердження	Увесь час	Більшу частину дня	Часто	Інколи	Рідко	Жодного разу
<b>а</b>	Відчуваєте бадьорість	1	2	3	4	5	6
<b>б</b>	Сильно нервуєте	1	2	3	4	5	6
<b>в</b>	Відчуваєте таку пригніченість, що Вас неможливо збадьорити	1	2	3	4	5	6
<b>г</b>	Відчуваєте спокій і утихомирення	1	2	3	4	5	6
<b>д</b>	Відчуваєте силу та енергію	1	2	3	4	5	6
<b>е</b>	Відчуваєте пригнічення і смуток	1	2	3	4	5	6
<b>ж</b>	Відчуваєте втому	1	2	3	4	5	6
<b>з</b>	Відчуваєте себе щасливим	1	2	3	4	5	6
<b>й</b>	Відчуваєте втому	1	2	3	4	5	6

*Дякую за співпрацю!*

## Додаток Є.2

### Інструкція з проведення тестів для визначення ціннісних орієнтацій за методикою М. Рокича [238, с. 496]

Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості та є основою її ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до самої себе, основою її світогляду та джерелом мотивації життєдіяльності, основою життєвої концепції.

На сьогоднішній день є найбільш розповсюдженою методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича, що базується на прямому ранжуванні переліку цінностей. Багато дослідників сумніваються в надійності методики, оскільки її результат помітно залежить від адекватності самооцінки респондента.

Тому дані, отримані за допомогою тесту М. Рокича, бажано доповнювати даними інших методик.

М. Рокич розрізняє два класи цінностей:

- термінальні – переконання в тому, що кінцева мета існування варта того, щоб до неї прагнути;
- інструментальні – переконання в тому, що певні дії чи властивість особистості є найкращими в будь-якій ситуації.

Цей розподіл відповідає традиційному поділу на цінності-цілі та цінності-засоби.

Кожному респонденту надаються два переліки цінностей (по 18 у кожному), розміщені в алфавітному порядку. У цьому переліку респондент присвоює кожній цінності ранговий номер, а потім записує у порядку значущості. Остання форма подання матеріалу забезпечує достовірніші результати. Спочатку пред'являється набір термінальних, а потім набір інструментальних цінностей.

*Інструкція для респондентів:* „Зараз Ви отримаєте 18 карток з позначенням цінностей. Ваше завдання – розмістити їх у порядку значущості для Вас. Працюйте не поспішаючи, вдумливо”.

Аналізуючи ієрархію цінностей, слід звернути увагу на їх групування респондентом у змістовні блоки. Так, наприклад, виділяються „конкретні” та „абстрактні” цінності, цінності професійної самореалізації та особистого життя тощо.

Інструментальні цінності можуть групуватися в етичні цінності, цінності спілкування, цінності справи, альтруїстичні цінності; цінності самоствердження та цінності прийняття інших тощо. Це далеко не всі можливості суб'єктивного структурування системи ціннісних орієнтацій. Педагог чи психолог повинен спробувати визначити індивідуальну закономірність. Якщо не вдається виявити жодної закономірності, можна припустити несформованість у респондента системи цінностей чи недостовірність відповідей.

#### **Перелік А (термінальні цінності):**

- активне життя (повнота та емоційна насиченість життя);
- життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);
- здоров'я (фізичне та психічне);
- цікава робота;
- краса природи та мистецтва (переживання прекрасного в природі та в мистецтві);
- кохання (духовна та фізична близькість із коханою людиною);
- матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних складнощів);
- хороші та вірні друзі;
- громадська робота (повага колективу, товаришів по роботі);
- пізнання (можливість розширення світогляду, загальної культури, інтелектуального розвитку, покращення освіти);

- продуктивне життя (максимальне використання своїх можливостей, сил і здібностей);
- розвиток (робота над собою, постійне фізичне та духовне вдосконалення);
- розваги (приємне проведення часу, відсутність обов'язків);
- свобода (самостійність, незалежність у вчинках і судженнях);
- щасливе сімейне життя;
- щастя інших (добробут, розвиток та вдосконалення інших людей, усього народу, людства в цілому);
- творчість (можливість творчої діяльності);
- упевненість у собі (внутрішня гармонія, відсутність сумнівів).

### **Перелік Б**

#### **(інструментальні цінності):**

- акуратність (охайність), уміння зберігати речі в порядку тощо;
- вихованість (гарні манери);
- високі потреби (вимоги до життя);
- життєрадісність (почуття гумору);
- ретельність (дисциплінованість);
- незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);
- непримиримість до недоліків у собі та інших;
- освіченість (знання, загальна культура);
- відповідальність (почуття обов'язку, уміння дотримуватися свого слова);
- раціоналізм (вміння розсудливо та логічно мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення);
- самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
- сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів;
- сила волі (вміння досягати свого, не відступати перед перешкодами);
- терпимість (до поглядів і думок інших людей, уміння пробачати помилки);

- широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички);
- чесність (правдивість, щирість);
- ефективність у справах (працелюбність, продуктивність у праці);
- чуйність (турботливість).

### Додаток Є.3

#### Тест-опитувальник А. Зверькова і Е. Ейдмана „Дослідження вольової саморегуляції” [238, с. 469]

*Мета дослідження:* визначити рівень розвитку рольової саморегуляції.

Дослідження вольової саморегуляції за допомогою тесту-опитувальника проводиться або з однією людиною, або з групою людей. Щоб забезпечити незалежні відповіді, кожен отримує текст опитувальника, бланк для відповідей, на якому надруковані номери питань і поряд із ними графа для відповідей.

*Інструкція:* „Вам запропоновано тест, у якому 30 тверджень. Уважно прочитайте кожне з них і визначте, правильне чи неправильне це твердження, на Вашу думку. Якщо правильне, то на аркуші для відповідей навпроти номера цього твердження поставте знак „плюс” (+), а якщо неправильне – „мінус” (-).

#### *Тест*

1. Якщо в мене щось не виходить, то з'являється бажання залишити цю справу.
2. Я не відмовлюся від своїх планів і справ, навіть якщо доведеться обирати між ними і приємною компанією.
3. Мені неважко стримати гнів, якщо це необхідно.
4. Зазвичай я спокійний(а), коли чекаю приятеля, який запізнюється.
5. Мене важко відволікти від розпочатої роботи.
6. Фізичний біль мене сильно “вибиває з колії”.
7. Я завжди намагаюсь вислухати співрозмовника.
8. Я завжди доводжу свою думку.
9. Якщо потрібно, я можу не спати вночі (наприклад, робота, чергування) і бути у „хорошій формі” наступного дня.
10. Зовнішні чинники часто негативно впливають на мої плани.

11. Я вважаю себе терплячою людиною.
12. Мені складно холоднокровно спостерігати за ситуацією, яка хвилює.
13. Мені рідко вдається змусити себе продовжити роботу після невдач.
14. Якщо я ставлюсь до когось погано, мені важко це приховувати.
15. Я можу зайнятись своїми справами у невідповідних ситуаціях, якщо це необхідно.
16. Мені важче виконувати роботу, на реалізацію якої є визначений термін.
17. Вважаю себе рішучою людиною.
18. Фізичну втому я переношу легше, ніж моральну тощо.
19. Краще почекати ліфт, який щойно поїхав, ніж підніматися сходами.
20. Зіпсувати настрій мені не так просто.
21. Іноді якась дрібниця охоплює мої думки, не дає спокою, і я не можу про неї забути.
22. Мені важче зосередитись на завданні або роботі, ніж іншим.
23. Сперечатися зі мною не варто.
24. Я завжди прагну закінчити розпочаті справи.
25. Мене легко відволікти від справ.
26. Помічаю, що іноді я намагаюсь досягти своєї мети, незважаючи на обставини.
27. Люди інколи заздять моєму терпінню і ретельності.
28. Мені важко зберігати спокій у стресовій ситуації.
29. Інколи під час монотонної роботи я несвідомо змінюю спосіб її виконання, навіть якщо це призводить до погіршення результатів.
30. Мене зазвичай дуже дратує момент, коли „перед носом” зачиняються двері транспорту або ліфта, який від'їжджає.



### *Обробка результатів.*

Мета: визначити величину індексів вольової саморегуляції за пунктами загальної шкали (В) й індексів за субшкалами „настирливість” (Н) і „самоконтроль” (С).

Кожен індекс – це сума балів, отримана при підрахунку збігів відповідей респондента з ключем загальної шкали або субшкали.

В опитувальнику шість маскувальних тверджень, тому загальний сумарний бал за шкалою „В” має перебувати у діапазоні від 0 до 24, за субшкалою „настирливість” – від 0 до 16 і за субшкалою „самоконтроль” – від 0 до 13.

### *Ключ для підрахунку індексів вольової саморегуляції:*

Загальна шкала	1-, 2+, 3+, 4+, 5+, 6-, 13-, 14-, 16-, 17+, 22-, 24+, 25-, 27+,	7+, 9+, 10-, 11+, 18+, 20+, 21-, 28-, 29-, 30-
„Настирливість”	1-, 2+, 5+, 6-, 9+, 10 17+, 18+, 20+, 22-,	11+, 13- 16-24+, 25- 27+
„Самоконтроль”	3+, 4+, 5+, 7+, 13-, 24+, 27+, 28-	14 -, 16 -, 21 -, 29 -, 30 -

### **Аналіз результатів**

Під рівнем вольової саморегуляції мають на увазі вміння володіти власною поведінкою у різних ситуаціях, свідомо управляти своїми діями, бажаннями.

Рівень розвитку вольової саморегуляції може бути охарактеризований у цілому й окремо за такими рисами характеру, як настирливість і самоконтроль.

Рівні вольової саморегуляції визначаються у порівнянні з середніми значеннями кожної шкали. Якщо вони становлять максимальну кількість збігів, то цей показник відображає високий рівень розвитку загальної саморегуляції, настирливості або самоконтролю. Для шкали „В” – 12, для шкали „Н” – 8, для шкали „С” – 6.

Високий бал за шкалою „В” властивий особам емоційно зрілим, активним, незалежним, самостійним. Вони спокійні, впевнені у собі, реалісти, у них розвинене почуття обов'язку. Як правило, вони добре рефлексують особисті мотиви, реалізують бажання, вміють розподіляти зусилля і здатні контролювати свої вчинки; їм властива виражена соціально-позитивна спрямованість. Іноді можливе зростання внутрішньої напруги, пов'язаної із бажанням контролювати свою поведінку.

Низький бал спостерігається у людей чуттєвих, емоційно нестійких, вразливих, невпевнених у собі. Рівень рефлексивності у них невисокий, активність знижена, їм властива імпульсивність і нестійкість намірів.

Субшкала „настирливість” характеризує силу намірів людини – її прагнення закінчувати розпочаті справи. Позитивні риси характеру – діяльні, працездатні люди, які активно прагнуть виконати заплановане, їх мобілізують перешкоди на шляху до мети, але відволікають альтернативи та різні можливості, головна їх цінність – розпочата справа. Ці люди позитивно ставляться до соціальних норм, воліють повністю підпорядкувати їм власну поведінку. Як виняток, є можливість до змін у поведінці, поява маніакальних станів. Низькі значення за цією шкалою свідчать про підвищену лабільність, невпевненість, імпульсивність, які можуть призводити до непослідовної та навіть хаотичної поведінки. Знижена активність і працездатність, як правило, компенсується у таких осіб підвищеною чутливістю, гнучкістю, винахідливістю, а також тенденцією до власного трактування соціальних норм.

Субшкала „самоконтроль” відображає рівень вільного контролю емоційних реакцій і станів. Високий бал за субшкалою мають люди емоційно стійкі, які добре володіють собою у різних ситуаціях. Для них притаманний внутрішній спокій, впевненість у собі, вони не бояться невідомого, швидко адаптуються до нового, неочікуваного. Зазвичай ці риси поєднуються зі свободою вчинків, тенденцій до новаторства і радикалізму. Прагнення до постійного самоконтролю, надмірне свідоме обмеження спонтанності може

призвести до підвищення внутрішньої напруженості, переваги постійного занепокоєння і втоми.

Негативні риси цієї субшкали – спонтанність й імпульсивність, образливість і надання переваги традиційним поглядам, відгороджують людину від інтенсивних переживань та внутрішніх конфліктів, сприяють спокійному настрою.

Соціальна бажаність високих показників за шкалою неоднозначна. Високі рівні розвитку вольової саморегуляції можуть бути пов'язані з проблемами в організації життєдіяльності та стосунках із людьми. Часто вони відображають появу дезадаптивних рис і форм поведінки. Низькі рівні настирливості та самоконтролю у багатьох випадках виконують компенсаторні функції, проте також свідчать про порушення у розвитку властивостей особистості, її вміння будувати свої стосунки з іншими людьми й адекватно реагувати на різноманітні ситуації.

Отримавши інформацію про усвідомлювані особливості саморегуляції, можна розробити програму вдосконалення, зазначивши ті риси, які насамперед потребують розвитку або корекції.

#### Додаток Є.4

### Модифікований опитувальник діагностики самоактуалізації особистості САМОАЛ (А. Лазукін в адаптації Н. Калини) [238, с. 469]

*Інструкція:* „З двох тверджень оберіть той, який Вам більше подобається, точніше відображає Ваші думки. Немає правильних або неправильних відповідей”.

*Текст опитувальника:*

1. а) прийде час, коли я заживу по-справжньому, не так, як зараз;  
б) я впевнений, що живу по-справжньому вже зараз.
2. а) я люблю своє хобі;  
б) не можу сказати, що мені подобається моє хобі чи те, чим я займаюся.
3. а) якщо незнайома людина зробить мені послугу, у мене з'явиться відчуття обов'язку;  
б) я не відчуваю себе зобов'язаним, якщо незнайома людина зробить мені послугу .
4. а) інколи мені важко розібратися у своїх почуттях;  
б) я завжди можу розібратися у власних почуттях.
5. а) я часто замислююся над тим, чи правильно я вчинив у тій чи іншій ситуації;  
б) я рідко замислююся над тим, наскільки правильною є моя поведінка.
6. а) я ніяковію, коли мені говорять компліменти;  
б) я рідко ніяковію, коли мені говорять компліменти.
7. а) здатність до творчості – природна властивість людини;  
б) не всі люди творчі.
8. а) у мене не завжди вистачає часу на те, щоб стежити за новинками літератури і мистецтва;  
б) я докладно зусиль, намагаючись стежити за новинами в літературі

та мистецтві.

9. а) я часто приймаю ризиковані рішення;  
б) мені важко приймати ризиковані рішення.
10. а) іноді я можу дати співрозмовнику зрозуміти, що він здається мені нерозумним і нецікавим;  
б) я вважаю неприпустимим дати зрозуміти людині, що вона мені здається нерозумною та нецікавою.
11. а) я люблю залишати приємне „на потім”;  
б) я не люблю залишати приємне „на потім”.
12. а) я вважаю неввічливим переривати розмову, якщо вона є цікавою тільки моєму співрозмовникові;  
б) я можу швидко і невимушено перервати розмову, яка для мене нецікава.
13. а) я прагну досягти внутрішнього спокою;  
б) стан внутрішнього спокою, швидше за все, є недосяжним.
14. а) не можу сказати, що я собі подобаюся;  
б) я собі подобаюся.
15. а) я думаю, що здебільшого людям можна довіряти;  
б) думаю, що не завжди людям можна довіряти.
16. а) погано оплачувана робота не може приносити задоволення;  
б) цікава, творча справа вже є нагородою.
17. а) досить часто мені нудно;  
б) мені ніколи не буває нудно.
18. а) я не відмовлятимуся від своїх принципів навіть заради справ, за які люди були б мені вдячні;  
б) я б із задоволенням відступив від своїх принципів заради справ, за які люди були б мені вдячні.
19. а) іноді мені важко бути щирим;  
б) мені завжди вдається бути щирим.

20. а) коли я подобаюся собі, мені здається, що я подобаюся іншим людям;  
б) навіть коли я собі подобаюся, я розумію, що є люди, яким я є неприємним.
21. а) я довіряю своїм несподіваним бажанням;  
б) свої раптові бажання я завжди намагаюся обдумати.
22. а) я прагну досконалості в усьому, що я роблю;  
б) я не дуже переживаю, якщо мені не вдається досягти досконалості.
23. а) егоїзм – природна властивість будь-якої людини;  
б) егоїзм властивий не всім.
24. а) якщо я не одразу знаходжу відповідь на питання, то можу відкласти його на невизначений час;  
б) я буду шукати відповідь на питання, яке мене цікавить, незважаючи на час.
25. а) я перечитую книги, які мені подобаються;  
б) краще прочитати нову книгу, ніж ту, яку вже читав.
26. а) я намагаюся поводитися так, як очікують від мене люди;  
б) я не схильний замислюватися над тим, чого очікують від мене люди.
27. а) минуле, сьогоднішня і майбутнє здаються мені єдиним цілим;  
б) думаю, моє сьогоднішня не так уже й пов'язане з минулим або майбутнім.
28. а) більшість з того, що я роблю, приносить мені задоволення;  
б) лише деякі з моїх занять по-справжньому мене радують.
29. а) люди часто бувають безпардонними, намагаючись розібратися в характері й почуттях інших;  
б) бажання розібратися в інших людях є цілком природним.
30. а) я знаю, які почуття я здатний відчувати, а які ні;  
б) я ще не цілком розумію, які почуття я можу відчувати.
31. а) я відчуваю докори сумління, якщо серджуся на тих, кого люблю;  
б) я не відчуваю докорів сумління, коли серджуся на тих, кого люблю.

32. а) людина повинна спокійно ставитися до того, що вона може почути про себе від інших;  
б) цілком природно образитися, почувши критику про себе.
33. а) зусилля, витрачені на пізнання чогось нового, варті того, тому що приносять користь;  
б) зусилля, витрачені на пізнання чогось нового, варті того, тому що приносять задоволення.
34. а) у складних ситуаціях треба діяти випробуваними способами – це гарантує успіх;  
б) у складних ситуаціях треба знаходити принципово нові рішення.
35. а) люди рідко дратують мене;  
б) люди часто мене дратують.
36. а) якби була можливість повернути минуле, я б багато чого змінив;  
б) я задоволений своїм минулим і не хочу в ньому нічого змінювати.
37. а) головне в житті – приносити користь і подобатися людям;  
б) головне в житті – робити добро і служити правді.
38. а) іноді я не хочу здатися занадто чутливим;  
б) я ніколи не боюся здатися занадто чутливим.
39. а) я вважаю, що виразити свої почуття важливіше, ніж обдумувати ситуацію;  
б) не варто необдуманно виражати свої почуття, не вивчивши ситуації.
40. а) я вірю в себе, коли відчуваю, що можу виконати завдання, поставлені переді мною;  
б) я вірю в себе навіть тоді, коли не можу вирішити свої проблеми.
41. а) люди все роблять з корисливих міркувань;  
б) люди схильні піклуватися лише про свою вигоду.
42. а) мене цікавлять всі новинки у сфері моїх інтересів і захоплень;  
б) я скептично ставлюся до більшості нововведень у своїй сфері інтересів і захоплень.

43. а) я вважаю, що творчість повинна приносити користь людям;  
б) я вважаю, що творчість повинна приносити людині задоволення.
44. а) у мене завжди є своя точка зору з важливих питань;  
б) формуючи свою точку зору, я схильний прислухатися до думок авторитетних людей.
45. а) сексуальні стосунки без кохання не є цінними;  
б) навіть без кохання сексуальні стосунки – важливий аспект життя.
46. а) я відчуваю себе відповідальним за настрої співрозмовника;  
б) я не відчуваю себе відповідальним за настрої співрозмовника.
47. а) я визнаю свої слабкості;  
б) визнати свої слабкості мені нелегко.
48. а) успіх у спілкуванні залежить від того, наскільки людина здатна бути відвертою з іншими;  
б) успіх у спілкуванні залежить від уміння підкреслити свої переваги і приховати недоліки.
49. а) моє почуття гідності залежить від того, чого я досягнув,  
б) моя самоповага не залежить від моїх досягнень.
50. а) більшість людей звикли діяти „за лінією найменшого опору”;  
б) думаю, що більшість людей до цього не схильні.
51. а) вузька спеціалізація необхідна для справжнього вченого;  
б) поглиблене вивчення вузької спеціалізації робить людину обмеженою в знаннях.
52. а) важливо, чи є у людини в житті радість пізнання та творчості;  
б) у житті важливо приносити користь людям.
53. а) мені подобається сперечатися;  
б) я не люблю сперечатися.
54. а) я цікавлюся гороскопами, астрологічними прогнозами;  
б) така інформація мене не цікавить.
55. а) людина повинна працювати для задоволення своїх потреб і своєї



сім'ї;

б) людина повинна працювати, щоб реалізувати свої здібності та бажання.

56. а) у вирішенні особистих проблем я керуюся загальноприйнятими уявленнями;

б) свої проблеми я вирішую так, як вважаю за потрібне.

57. а) воля потрібна для того, щоб стримувати бажання і контролювати почуття;

б) головне призначення волі – додавати зусиль і збільшувати енергію людини.

58. а) я не соромлюся своїх слабкостей перед друзями;

б) мені нелегко визнавати свої слабкості перед друзями.

59. а) людині властиво прагнути нового;

б) люди прагнуть нового, лише якщо є потреба.

60. а) я вважаю, що вислів „вік живи – вік учись” неправильний;

б) вислів „вік живи – вік учись” вважаю правильним.

61. а) я думаю, що сенс життя – у творчості;

б) творчість не може бути сенсом життя.

62. а) мені буває непросто познайомитися з людиною, яка здається мені цікавою;

б) я не відчуваю труднощів, коли знайомлюсь з людьми.

63. а) мене засмучує, що значна частина життя проходить даремно;

б) не можу сказати, що якась частина мого життя проходить даремно.

64. а) талановитій людині нехтувати своїм обов'язком непросто;

б) талант і здібності – це більше, ніж обов'язок.

65. а) мені легко „використовувати” людей у своїх цілях;

б) я вважаю, що „використовувати” людей непристойно.

66. а) намагаюся уникати неприємностей;

б) роблю те, що вважаю за потрібне, незважаючи на можливі

неприємності.

67. а) здебільшого я не можу дозволити собі пустощів;  
б) існує безліч ситуацій, де я можу дозволити собі пустощі.
68. а) критика сильно впливає на мою самооцінку;  
б) критика практично не впливає на мою самооцінку.
69. а) заздять лише невдахи, які вважають, що їх обманюють,  
б) більшість людей заздять, хоча й намагаються це приховати.
70. а) обираючи для себе професію, людина повинна враховувати її суспільну корисність;  
б) людина повинна займатися насамперед тим, що приносить їм задоволення.
71. а) для творчості необхідні знання з певної галузі;  
б) я думаю, що особливі знання для творчості зовсім не обов'язкові.
72. а) мабуть, я можу сказати, що я щасливий;  
б) я не можу сказати, що я щасливий.
73. а) вважаю, що люди повинні аналізувати себе і своє життя;  
б) вважаю, що самоаналіз приносить більше шкоди, ніж користі.
74. а) я намагаюся знайти пояснення навіть для тих своїх вчинків, які здійснюю просто тому, що мені цього хочеться;  
б) я не виправдовую свої дії та вчинки.
75. а) впевнений, що будь-хто може прожити своє життя так, як йому хочеться;  
б) вважаю, що у людини мало шансів прожити своє життя так, як хотілося б.
76. а) про людину ніколи не можна сказати з упевненістю, добра вона чи зла;  
б) зазвичай оцінити людину дуже легко.
77. а) для творчості потрібно дуже багато вільного часу;  
б) мені здається, що в житті завжди можна знайти час для творчості.

78. а) зазвичай мені легко переконати співрозмовника у своїй правоті;  
б) у суперечці я намагаюся зрозуміти точку зору співрозмовника, а не переконати його.
79. а) якщо я роблю щось виключно для себе, мені буває ніяково;  
б) я не відчуваю незручності в такій ситуації.
80. а) я вважаю себе творцем свого майбутнього;  
б) навряд чи я сильно впливаю на власне майбутнє.
81. а) вислів „добро повинне бути з кулаками” вважаю правильним;  
б) вислів „добро повинне бути з кулаками” вважаю неправильним.
82. а) по-моєму, людські вади є помітнішими, ніж їхні достоїнства;  
б) людські чесноти помітніші, ніж її вади.
83. а) іноді я боюся бути самим собою;  
б) я ніколи не боюся бути самим собою.
84. а) я намагаюся не згадувати про свої колишні неприємності;  
б) час від часу я згадую свої невдачі.
85. а) вважаю, що метою життя повинне бути щось важливе;  
б) я не вважаю, що метою життя неодмінно має бути щось важливе.
86. а) люди прагнуть взаєморозуміння та взаємодовіри;  
б) люди не розуміють один одного, дбаючи лише про власні інтереси.
87. а) я намагаюся не бути „білою вороною”;  
б) я дозволяю собі бути „білою вороною”.
88. а) під час довірливої бесіди люди зазвичай щирі;  
б) людям важко бути щирими навіть під час довірливої бесіди.
89. а) іноколи я соромлюся проявляти свої почуття;  
б) я ніколи цього не соромлюся.
90. а) я можу робити щось для інших, не вимагаючи, щоб вони це оцінили,  
б) я хочу, щоб люди оцінили те, що я для них роблю.
91. а) я добре ставлюсь до людини незалежно від її ставлення до мене;  
б) я рідко проявляю свою прихильність до людей, якщо не впевнений,

що вона взаємна.

92. а) вважаю, що в спілкуванні треба відкрито проявляти своє незадоволення;  
б) мені здається, що в спілкуванні люди повинні приховувати взаємне незадоволення.
93. а) я мирюся з протиріччями у самому собі;  
б) внутрішні протиріччя знижують мою самооцінку.
94. а) я прагну відкрито виражати свої почуття;  
б) думаю, що у відкритому вираженні почуттів завжди є елемент нестриманості.
95. а) я впевнений у собі;  
б) не можу сказати, що я впевнений у собі.
96. а) досягнення щастя не може бути головною метою людських стосунків;  
б) досягнення щастя – головна мета людських стосунків.
97. а) мене люблять, тому що я цього заслуговую;  
б) мене люблять, бо я здатний любити.
98. а) нещасне кохання може зробити життя нестерпним;  
б) життя без кохання гірше, ніж нещасне кохання.
99. а) якщо розмова не вдалася, я пробую побудувати її по-іншому;  
б) зазвичай у тому, що розмова не склалася, винна неувважність співрозмовника.
100. а) я намагаюся справляти на людей гарне враження  
б) люди бачать мене таким, який я насправді.

*Дякуємо за співпрацю!*

## Додаток Ж

## Показники та критерії соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами

Критерій	Рівні	Показники
<b>Мотиваційно-цінісний критерій</b>	високий	студенти з особливими потребами із зацікавленням ставляться до інклюзивної освіти, вони вважають її важливою частиною свого майбутнього, переконані у значущості інклюзивного навчання, знання його специфіки; самостійні у виборі навчальних завдань, наполегливі у подоланні труднощів, завжди допомагають іншим студентам з особливими потребами; активні у самоствердженні, саморозвитку, особисто зацікавлені в інклюзивній освіті; беруть активну участь у культурно-розважальних заходах і науковій роботі, цілком задоволені навчальним процесом, прагнуть досягти вагомих результатів, успіхів, розуміють цінність освіти.
	середній	студенти без особливого інтересу ставляться до інклюзивної освіти, уважають, що вона не є найважливішою цінністю, мають певний пізнавальний інтерес, неповністю переконані в значущості інклюзивного навчання, знанні його специфіки, лише деякі студенти самостійні у виборі навчальних завдань, наполегливі при подоланні труднощів, не завжди допомагають іншим студентам з особливими потребами; недостатньо активні у самоствердженні, саморозвитку, не всі зацікавлені в інклюзивній освіті; беруть участь у культурно-розважальних заходах, науковій роботі, але не активно; не всі отримують задоволення від навчання.
	низький	студенти з особливими потребами посередньо ставляться до інклюзивної освіти,

		<p>зовсім не вважають її найважливішою цінністю, мають слабкий пізнавальний інтерес, не переконані у значущості інклюзивного навчання та необхідності знання його специфіки; не самостійні у виборі навчальних завдань, не спрямовані на подолання труднощів у процесі роботи з ними; не активні у самоствердженні, саморозвитку, вони особисто не зацікавлені в інклюзивній освіті; майже не беруть участь у культурно-розважальних заходах і науковій роботі та незадоволені власною навчальною діяльністю.</p>
<p><b>Критерій соціально-психологічної інклюзивної компетентності</b></p>	<p>високий</p>	<p>студенти з вадами здоров'я емоційно стабільні, вимогливі до себе і до власної поведінки; вони ініціативні в контактах, толерантні в стосунках, здатні до комунікативного впливу на учасників освітнього процесу та вміють успішно вирішувати конфлікти, установлювати зв'язки між цінностями спілкування та професійним зростанням; добре розуміють власний соціальний статус, володіють методами соціальної допомоги іншим студентам з особливими потребами, вміють установлювати партнерські стосунки в інклюзивному освітньому просторі; легко адаптуються і працюють в групі, у студентів сформоване відчуття приналежності до колективу, є позитивна самоідентифікація, емоційний контакт з соціумом, вони демонструють особистісну активність.</p>
	<p>середній</p>	<p>студенти не зовсім емоційно стабільні, недостатньо вимогливі до себе, своєї поведінки; вони розуміють важливість ініціативності в контактах і толерантності в стосунках, але не завжди ініціативні та толерантні, у складних ситуаціях їм важко здійснювати комунікативний вплив на учасників освітнього процесу, вирішувати конфлікти та встановлювати зв'язки між цінностями спілкування та професійним зростанням; загалом адекватно оцінюють</p>

		власний соціальний статус та визначають методи соціальної допомоги іншим студентам з особливими потребами; у складних ситуаціях зазнають труднощів під час встановлення партнерських стосунків, групових стосунків у інклюзивному освітньому просторі, не у всіх сформоване відчуття позитивної самоідентифікації, емоційного контакту з соціумом, не всі студенти активні.
	низький	у студентів низька емоційна стабільність, низький рівень вимогливості до себе і до своєї поведінки; студенти майже не ініціативні в контактах, не здатні до комунікативного впливу на учасників освітнього процесу та не спроможні вирішувати конфлікти, установлювати зв'язки між цінностями спілкування та професійним зростанням; недостатньо ідентифікують власний соціальний статус, не володіють методами соціальної допомоги іншим студентам з особливими потребами, не вміють установлювати партнерські стосунки в інклюзивному освітньому просторі; з труднощами адаптуються до групи, не працюють у групах, у них не сформоване відчуття приналежності до колективу, вони не проявляють позитивної самоідентифікації, не мають емоційного контакту з соціумом та не демонструють особистісну активність.
<b>Критерій спеціальної інклюзивної компетентності</b>	високий	у студентів з особливими потребами достатній рівень знань і вмінь, необхідних для включення у середовище закладу освіти інклюзивного спрямування, вони володіють нормами та вимогами інклюзивного навчання, готові до підвищення знань про специфіку інклюзивної освіти, основні закономірності взаємодії людини з особливими потребами і суспільства; у студентів є досвід виконання конкретних навчальних завдань, вони володіють практичними навичками сприяння процесу інклюзії; налагоджено співпрацю між викладачами та студентами, студенти з

		<p>особливими потребами аналізують власну діяльність в умовах інклюзії, успішно вирішують різні проблемні ситуації інклюзивного навчання, виявляють та усувають помилки в стосунках зі студентами та викладачами; активно беруть участь в аналізі результатів роботи з упровадження інклюзії.</p>
	середній	<p>у студентів є певні знання та вміння, пристосованість до режиму праці і відпочинку, необхідні для включення у середовище закладу освіти інклюзивного спрямування; студенти готові до підвищення знань про особливості інклюзивної освіти, основні закономірності взаємодії людини з особливими потребами і суспільства, але не дуже цього прагнуть; вони не мають достатнього досвіду виконання конкретних навчальних завдань і володіння необхідними практичними навичками для сприяння процесу інклюзії, малоініціативні в налагодженості навчальних контактів з викладачами і студентами; недостатньо спроможні здійснювати аналіз власної діяльності в умовах інклюзії, вирішувати різні проблемні ситуації інклюзивного навчання, виявляти та усувати помилки в стосунках зі студентами та викладачами; майже не беруть участь в аналізі результатів роботи з упровадження інклюзії.</p>
	низький	<p>у студентів з вадами здоров'я майже відсутні знання про норми та вимоги інклюзивного навчання, допоміжні засоби навчання, пристосованість до режиму праці і відпочинку, необхідні для включення у середовище закладу освіти інклюзивного спрямування; вони не готові підвищувати знання про особливості інклюзивної освіти, основні закономірності взаємодії людини з особливими потребами і суспільства; у них відсутній досвід виконання конкретних навчальних завдань і володіння необхідними практичними навичками</p>



		<p>сприяння процесу інклюзії; вони не вміють налагоджувати навчальні контакти з викладачами та студентами; не здатні аналізувати власну діяльність в умовах інклюзії, вирішувати різні проблемні ситуації інклюзивного навчання, виявляти та усувати помилки в стосунках зі студентами та викладачами; студенти з особливими потребами не беруть участь в аналізі результатів роботи з упровадження інклюзії у ВНЗ.</p>
--	--	---

### Додаток 3

## Діагностичні методики на визначення рівня сформованості інклюзивної компетентності викладачів та співробітників ВНЗ

### Додаток 3.1

#### Бланк самооцінки соціальної компетентності викладачів закладу освіти інклюзивної орієнтації

*Шановний колего!*

Оцініть рівень володіння нижче перерахованими вміннями за 5-бальною шкалою, де 1 – важко визначитися, 2 – не володію, 3 – володію незначною мірою, 4 – достатньо володію, 5 – володію добре.

№ п/п	Назва уміння	Самооцінка				
		1	2	3	4	5
1.	Визначати соціальний статус молоді з особливими потребами					
2.	Визначати проблеми у молоді з особливими потребами					
3.	Розробляти індивідуальний план роботи з молоддю					
4.	Застосовувати доцільні форми, методи роботи з молоддю з особливими потребами					
5.	Добирати оптимальні прийоми, способи та засоби комунікативного впливу					
6.	Планувати роботу щодо інклюзії молоді з особливостями здоров'я в освітній простір ВНЗ					
7.	Здійснювати соціально-педагогічний супровід молоді з особливими потребами у закладі					
8.	Налагоджувати взаємодію між студентами та педагогічними працівниками					
9.	Надавати соціально-педагогічну підтримку молоді з особливими потребами у закладі					

10.	Консультувати родичів з питань надання послуг з інклюзії					
11.	Забезпечувати реалізацію прав молоді з особливими потребами в закладі					
12.	Виховувати у молоді повагу до прав іншої людини					
13.	Вирішувати конфлікти, розв'язувати проблемні ситуації					
14.	Попереджати соціальну стигматизацію молоді, як людини з дефектом, неповносправної, неповноцінної					
15.	Проводити роботу зі здоровими студентами і допоміжним персоналом щодо забезпечення умов сприятливого середовища у закладі					
16.	Організовувати роботу, спрямовану на реалізацію творчого потенціалу молоді з особливими потребами					
17.	Налагоджувати партнерство з установами та організаціями, які опікуються молоддю з особливими потребами					
<b>Підсумок</b>						

*Дякуємо за співпрацю!*

## Додаток 3.2

### **Анкета самооцінки інклюзивної компетентності викладача закладу освіти інклюзивної орієнтації**

У зв'язку з впровадженням в інституті інклюзивного навчання пропонуємо відповісти на запитання (підкресліть Ваш варіант відповіді):

**1. Ви розглядаєте впровадження інклюзивного навчання молоді з особливими потребами в звичайних закладах освіти як проблему:**

- актуальну;
- несвоєчасну;
- неактуальну.

**2. На Вашу думку, найбільш ефективним і доцільним є здобуття вищої освіти молоддю з особливими потребами:**

- у спеціальному вищому навчальному закладі;
- у спеціальній групі звичайного вищого навчального закладу;
- в інклюзивному закладі вищої освіти.

**3. Як Ви ставитесь до спільного навчання молоді з особливими потребами зі здоровими ровесниками:**

- як до способу навчання у виняткових випадках;
- як до можливого способу здобуття вищої освіти;
- як до найдоцільнішого способу навчання.

**4. Як Ви оцінюєте свої знання про специфіку роботи з різними категоріями студентів з особливими потребами:**

- поверхневі;
- лише теоретичні знання;
- теоретичні знання і практичний досвід.

**5. Чи бажаєте Ви підвищити рівень своєї інклюзивної компетентності та працювати в інклюзивному закладі освіти:**

- ще не визначився (-лась);
- лише у зв'язку зі службовими чи матеріальними обставинами;

- так, звичайно.

**6. Знання і виконання Вами конкретних професійних дій в інклюзивному навчанні:**

- в обмеженому обсязі;
- володію знаннями, але виникають труднощі у вирішенні педагогічних проблем;
- повністю володію знаннями, можу поділитись досвідом.

**7. На Вашу думку, які фактори стримують впровадження інклюзивної вищої освіти?**

- неготовність навчальної бази закладів освіти;
- небажання викладачів і адміністрації закладів вищої освіти;
- неготовність молоді з особливими потребами до інклюзії в соціум закладу вищої освіти

**8. Чи усвідомлюєте Ви свою роль в розбудові інклюзивного освітнього простору в інституті:**

- цілком усвідомлюю;
- не зовсім усвідомлюю;
- усвідомлюю частково.

**9. У яких наукових дослідженнях з проблем інклюзивного навчання Ви берете участь:**

- у роботі наукових конференцій, семінарів з проблем інклюзивного навчання;
- пишу наукові статті, які публікуються в періодичних виданнях;
- працюю над дисертаційним дослідженням.

*Дякуємо за співпрацю!*

## Додаток I

### Діагностичні методики на визначення рівня сформованості інклюзивної компетентності студентів з обмеженими можливостями

#### Додаток I.1

##### Анкета: “Визначення самооцінки з інклюзивної компетентності студента навчального закладу інклюзивної орієнтації”

У зв'язку з підготовкою до впровадження в інституті інклюзивного навчання, пропонуємо висловити Ваше ставлення до цього процесу, відповівши на поставлені запитання.

##### **1. Ваше ставлення до інклюзивного навчання:**

- позитивне;
- невизначене;
- негативне.

##### **2. Ваше ставлення до спільного навчання зі студентами з особливими потребами:**

- позитивне;
- можливе за певних обставин;
- можливе лише як виняток.

##### **3. Чи маєте Ви бажання поглиблювати знання з проблем інклюзивного навчання:**

- так, цілком;
- так, у зв'язку з навчальними вимогами;
- частково.

##### **4. Чи маєте Ви бажання співпрацювати та підтримувати дружні стосунки зі студентами з особливими потребами:**

- так, повністю;
- так, під час навчального процесу;
- у разі потреби.

**5. Якщо буде потреба, чи зможете Ви надати необхідну допомогу людям з особливими потребами:**

- так;
- після додаткової підготовки;
- частково.

**6. Визначіть причини, які заважають молоді з особливими потребами навчатися у ВНЗ:**

- побоювання відчуття дискомфорту серед здорових студентів;
- непристосованість навчальних закладів;
- недостатній рівень шкільної підготовки.

**7. Чи можете Ви критично оцінити результати співпраці зі студентами з особливими потребами:**

- так, цілком;
- частково;
- із допомогою викладача.

**8. Чи користуєтеся Ви допоміжними технічними засобами навчання:**

- так;
- ні;
- частково.

**9. Чи вмієте Ви надавати допомогу людям з особливими потребами:**

- так;
- ні;
- частково.

*Дякуємо за співпрацю!*

## Додаток І.2

### Модифікований тест-опитувальник емпатійних якостей

(Т. Пашукова) [238, с. 454]

Дослідження за допомогою тесту-опитувальника емпатійних тенденцій можна проводити в групі або з однією людиною.

Кожному учаснику дослідження дається тест-опитувальник, який має 33 твердження. У них описано ситуації, які можуть викликати співчуття, співпереживання під час спілкування і взаємодії з людьми, живою і неживою природою. Учасники одержують бланки для відповідей з нумерацією відповідних опитувальнику тверджень і двома варіантами можливих відповідей „Так – ні”. Бланки для відповідей бажано не підписувати, а певним чином пронумерувати, щоб потім визначити респондента, збільшивши при цьому його довіру.

Інструкція. Тест містить 33 твердження. Прочитайте їх і дайте відповідь, згадуючи або здогадуючись, які відчуття в схожій ситуації виникали або могли б виникнути у Вас. Якщо Ваші переживання, думки, відчуття відповідають тим, що запропоновані у твердженні, то в бланку відповідей навпроти відповідного номера підкресліть відповідь „Так”, якщо ж вони не відповідають твердженню, то підкресліть відповідь „Ні”.

Пам'ятайте, що в тесті немає „правильних” і „неправильних” відповідей. Не намагайтеся своїми відповідями справити приємне враження. Свою думку висловлюйте щиро, лише так Ви отримаєте справжню характеристику своїх психологічних особливостей. Краще відповідати те, що перше спало на думку. Відповідайте на питання у запропонованій послідовності, не залишайте питань-тверджень без відповіді.

#### Тест-опитувальник

1. Я засмучуюсь, коли бачу, що незнайома людина відчуває себе між людьми самотньо.
2. Люди перебільшують можливості тварин розуміти і співпереживати.



3. Мені неприємно, коли люди поводяться нестримано і відверто проявляють свої почуття.

4. Мене дратують люди, які жаліють себе.

5. Я починаю хвилюватися, коли хто-небудь поряд зі мною нервується.

6. Я вважаю, що плакати від щастя безглуздо.

7. Я беру близько до серця проблеми моїх друзів.

8. Інколи пісні про кохання породжують у мені переживання.

9. Я хвилююся, якщо доводиться повідомляти людям неприємні новини.

10. На мій настрій сильно впливає оточення.

11. Я вважаю іноземців “холодними” і бездушними.

12. Хочу отримати професію, пов’язану зі спілкуванням з людьми.

13. Я не засмучуюся, якщо мої друзі щось роблять неправильно.

14. Мені подобається дивитися, як люди отримують подарунки.

15. Самотні люди часто недобррозичливі.

16. Я хвилююся, якщо бачу людину, яка плаче.

17. Прослухавши деякі мелодії, я відчуваю себе щасливим.

18. Коли я читаю певний роман, я так співпереживаю, немов все це відбувається насправді.

19. Я завжди серджуся, якщо бачу погане ставлення до будь-кого.

20. Мене не дуже турбує те, коли люди плачуть.

21. Якщо мої друзі хочуть обговорити зі мною власні проблеми, я намагаюся перевести розмову на інше.

22. Мене дивує, чому глядачі в кінотеатрах всерйоз сприймають фільми, плачуть і зітхають.

23. Чужий сміх мене не обходить, люди часто сміються без причини.

24. Коли я приймаю рішення, думка інших людей мене не цікавить.

25. Я хвилююся, якщо люди чимось пригнічені.

26. Мені неприємно бачити, що люди часто хвилюються через дрібниці.

27. Я хвилююся, коли бачу страждання тварин.

28. Нерозумно переживати за те, що описується в книгах.

29. Безпорадність людей літнього віку мене пригнічує.

30. Чужі сльози викликають у мене швидше роздратування, аніж співчуття.

31. Мені подобається співпереживати з героями кінофільмів.

32. Іноді я можу бути байдужим до проблем людей, які мене оточують.

33. На мою думку, найчастіше діти плачуть безпричинно.

### *Обробка результатів*

Мета: визначити індекс емпатійності (або емпатійних тенденцій) особи, яка проходить тест.

Щоб отримати індекс емпатійності, потрібно підрахувати кількість відповідей, які співпадають із наступним „ключем”.

<b>Так</b>	1	5	7	9	10	12	14	16	17	18	14	25	26	27	29	31
<b>Ні</b>	2	3	4	6	11	13	15	20	21	22	23	24	28	30	32	33

Таким чином, індекс емпатійності (Ie) є сумою збігів відповідей у питаннях-твердженнях, що допускають відповідь „Так”, і в питаннях-твердженнях, що допускають відповідь „Ні”.

Для визначення рівня емпатійних тенденцій пропонується таблиця інтерпретації Ie з урахуванням віку і статі респондентів.

Стать	Рівні емпатійних тенденцій		
	високий	середній	низький
чоловіча	33-25	24-17	16-8
жіноча	33-29	28-22	21-12

Якщо індекс емпатійності є меншим ніж запропонований для інтерпретації в таблиці, то респондента слід попросити ще раз відповісти на питання тесту, ще раз пояснивши умови його виконання. При повторному

тестуванні важливо спостерігати за реакцією того, хто відповідає, щоб переконатися в адекватності тестової діагностики. Якщо після повторного тестування результат не змінився, то рівень емпатійних тенденцій слід вважати дуже низьким.

### Додаток І.3

#### Адаптований варіант

#### методики „Незакінчене речення” (Н. Самсонова) [238, с. 469]

Дозволяє встановити коефіцієнт засвоєння понятійного поля інклюзивної освіти. Студенту пропонується продовжити десять речень про інклюзивне навчання:

1. Включення молоді з особливими потребами в суспільство (не) є важливим, тому що \_\_\_\_\_

---

2. Я вважаю, що спільне навчання молоді з особливими потребами зі здоровими ровесниками є обов'язковим/шкідливим, тому що \_\_\_\_\_

---

3. Запровадження інклюзивного навчання у ВНЗ (не) призведе до гуманізації педагогічного процесу, тому що \_\_\_\_\_

---

4. Формування інклюзивної компетентності у майбутніх фахівців соціальних професій є (не)актуальним, тому що \_\_\_\_\_

---

5. Педагогічний працівник (не) повинен підвищувати свою інклюзивну компетентність, тому що \_\_\_\_\_

---

6. Об'єкт інклюзії – це \_\_\_\_\_

---

7. Суб'єкт інклюзії – це \_\_\_\_\_

---

8. Інклюзивна компетентність – це \_\_\_\_\_

---

9. Соціальна інклюзія – це \_\_\_\_\_

---

10. Соціальна ексклюзія – це \_\_\_\_\_

Коефіцієнт засвоєння поняття „інклюзивна освіта” вираховується за формулою:

$$K_y = \frac{N_1}{N}, \text{ де}$$

$K_y$  – коефіцієнт засвоєння поняття „інклюзивна освіта”;

$N_1$  – кількість засвоєних елементів поняття;

$N$  – загальна кількість елементів поняття „інклюзивна освіта”.

Якщо в результаті виконання цього тесту студент одержить коефіцієнт від 1 до 0,76, то це свідчить про креативний рівень розвитку понятійного поля інклюзивної компетентності. Якщо коефіцієнт – від 0,75 до 0,51, то, відповідно, це свідчить про сформованість показників інклюзивної компетентності на конструктивному рівні. Якщо коефіцієнтні межі становлять від 0,5 до 0,26, ми вважатимемо рівень сформованості показників інклюзивної компетентності студентів репродуктивним. Якщо коефіцієнт коливається в межах 0,25, це свідчить про те, що сформованість показників інклюзивної компетентності студентів на адаптаційному рівні.

**Додаток І.4**  
**Опитувальник В. Моросанової**  
**„Стиль саморегуляції поведінки”**

Опитувальник складається із 46 тверджень, згрупованих у сім блоків:

- *планування* – вміння утворювати реалістичні, деталізовані плани, самостійно формулювати мету діяльності;
- *моделювання* – здатність виокремлювати умови, які мають значення для досягання мети як в теперішньому часі, так і в перспективі, що виявляється в адекватності дій у певній ситуації;
- *програмування* – мотивація та здатність до обмірковування способів своїх дій для досягнення поставленої мети;
- *оцінювання результатів* – сформованість адекватної самооцінки, суб’єктивних критеріїв оцінки успішності досягнення результатів;
- *регуляторно-особистісні властивості гнучкості* – здатність перебудовувати систему саморегуляції у зв’язку зі зміною зовнішніх і внутрішніх умов;
- *самостійність* – автономність в організації активності, здібність самостійно планувати, організовувати і контролювати роботу для досягнення мети;
- *загальний рівень саморегуляції* – характеризує усвідомленість і взаємозв’язок регуляторних ланок у загальній структурі індивідуальної регуляції.

На твердження опитувальника пропонувалось чотири варіанта відповідей: „так”, „мабуть, так”, „мабуть, ні”, „ні”. Досліджуваний вибирає найактуальнішу відповідь для себе. Відповіді заносяться в спеціальний бланк опитувальника.

У результаті проведення методики по кожній шкалі підраховується набрана кількість балів відповідно до ключа, який додається до опитувальника. За кожну відповідь, яка співпадає з ключем, нараховується 1 бал, відповідно –

за відповідь, яка не співпадає з ключем, нараховується 0 балів. За кількістю підрахованих балів проводиться аналіз отриманих результатів, порівнюючи отриману кількість балів з відповідною кількістю балів.

### *Інструкція*

Послідовно прочитавши кожен вислів, виберіть одну з чотирьох можливих відповідей: „Так”, „Мабуть, так”, „Мабуть, ні”, „Ні” і поставте відмітку у відповідній графі на листку для відповідей.

Не пропускайте жодного вислову. Пам'ятайте, що не може бути хороших або поганих відповідей, оскільки це не оцінювання Ваших здібностей, а лише виявлення індивідуальних особливостей Вашої поведінки.

1.	Свої плани на майбутнє люблю розробляти в деталях.
2.	Люблю пригоди, можу ризикувати.
3.	Прагну завжди приходити вчасно, але часто спізнююся.
4.	Дотримуюся девізу „Вислухай пораду, але зроби по-своєму”.
5.	Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по ходу справи і не прагну наперед продумати послідовність своїх дій.
6.	Люди, які оточують, відзначають, що я недостатньо критично ставлюся до себе і своїх дій, але сам я це не завжди помічаю.
7.	Напередодні контрольних або іспитів у мене зазвичай з'являлося відчуття, що не вистачило 1–2 днів для підготовки.
8.	Щоб відчувати себе упевнено, необхідно знати, що буде завтра.
9.	Мені важко себе примусити що-небудь переробляти, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує.
10.	Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять люди, які мене оточують.
11.	Перехід на нову систему роботи не завдає мені особливих незручностей.
12.	Мені важко відмовитися від ухваленого рішення навіть під впливом близьких мені людей.
13.	Я не відношу себе до людей, життєвим принципом яких є вислів „Сім разів відміряй, один раз відріж”.
14.	Не люблю, коли мною опікуються і за мене щось вирішують.
15.	Не люблю багато роздумувати про своє майбутнє.
16.	У новому одязі часто відчуваю себе ніяково.
17.	Завжди наперед планую свої витрати, не люблю робити незапланованих покупок.
18.	Уникаю ризику, погано справляюся з несподіваними ситуаціями.
19.	Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то будую райдужні плани, то майбутнє здається мені похмурим.

20.	Завжди прагну продумати способи досягнення мети, перш ніж почну діяти.
21.	Вважаю, що краще зберігати незалежність навіть від близьких мені людей.
22.	Мої плани на майбутнє звичайно реалістичні, і я не люблю їх змінювати.
23.	У перші дні відпустки (канікул), змінивши спосіб життя, завжди з'являється відчуття дискомфорту.
24.	При великому обсязі роботи неминуче погіршується якість результатів.
25.	Люблю зміни в житті, зміну обстановки і способу життя.
26.	Не завжди вчасно помічаю зміни обставин і через це зазнаю невдачі.
27.	Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не упевнений у своїй правоті.
28.	Люблю дотримуватися наперед визначеного на день плану.
29.	Перш ніж з'ясувати відносини, намагаюся уявити собі різні способи подолання конфлікту.
30.	У випадку невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно.
31.	Не люблю розповідати свої плани, рідко прислухаюся до чужих порад.
32.	Вважаю розумним принцип: спочатку треба почати бій, а потім шукати засоби для перемоги.
33.	Люблю мріяти про майбутнє, але це швидше фантазія, ніж реальність.
34.	Намагаюся завжди враховувати думку товаришів про себе і свою роботу.
35.	Якщо я зайнятий чимось важливим для себе, то можу працювати за будь-яких обставин.
36.	Очікуючи важливі події прагну, намагаюся заздалегідь уявити послідовність своїх дій при тому або іншому розвитку ситуації.
37.	Перш ніж узятися за справу, мені необхідно зібрати докладну інформацію про умови його виконання і супутні обставини.
38.	Рідко відступаюся від початої справи.
39.	Часто допускаю недбале ставлення до своїх обов'язків через втому і погане самопочуття.
40.	Якщо я вважаю, що я правий, то мене мало хвилює думка тих, що оточують, про мої дії.
41.	Про мене говорять, що я „розкидаюся”, не умію відокремити головне від другорядного.
42.	Не умію і не люблю наперед планувати свій бюджет.
43.	Якщо в роботі не вдалося досягти якісного результату, намагаюся переробити, навіть якщо для оточуючих це неважливо.
44.	Після вирішення конфліктної ситуації часто повертаюся до неї в думках, перевіряю ще раз свої дії і результат.



45.	Невимушено відчуваю себе в незнайомій компанії, нові люди мені зазвичай цікаві.
46.	Зазвичай різко реауюю на заперечення, прагну думати і робити все по-своєму.

Підрахунок показників опитувальника робиться по ключах, представлених нижче, де „Так” означає позитивні відповіді, а „Ні” – негативні.

*Шкала планування (Пл):*

Так – 1, 8, 17, 22, 28, 31, 36.

Ні – 15, 42

*Шкала моделювання (М):*

Так – 11, 37.

Ні – 3, 7, 19, 23, 26, 33, 41.

*Шкала програмування (Пр):*

Так – 12, 20, 25, 29, 38, 43.

Ні – 5, 9, 32.

*Шкала оцінки результатів (ОР):*

Так – 30, 44.

Ні – 6, 10, 13, 16, 24, 34, 39.

*Шкала гнучкості (Г):*

Так – 2, 11, 25, 35, 36, 45.

Ні – 16, 18, 23.

*Шкала самостійності (С):*

Так – 4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46.

Ні – 34.

*Шкала загального рівня саморегуляції (ЗР):*

Так – 1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46.

Ні – 3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42.

Рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Пл	3 і менше	4 – 6	7 і більше
М	3 і менше	4 – 6	7 і більше
Пр	4 і менше	5 – 7	8 і більше
ОР	3 і менше	4 – 6	7 і більше
Г	4 і менше	5 – 7	8 і більше
С	3 і менше	4 – 6	7 і більше
ЗР	23 і менше	24 – 32	33 і більше