

21. Кулик Л.Г. Діяльність О.М. Щербини в історії тифлопедагогіки. Київ, 2005. 63 с.
22. Кулик Л.Г. Питання спільного навчання сліпих дітей зі зрячими у пед. спадщині проф. О.М. Щербини. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи* : зб. наукових праць. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. Вип. 1. С. 207–211.
23. Кулик Л.Г. Діяльність О.М. Щербини в Київському інституті народної освіти (зраз НПУ імені М.П. Драгоманова). *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки* : збірник наукових праць. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. Вип. 4. С. 68–79.
24. Кулик Л.Г. Громадсько-просвітницька діяльність О.М. Щербини. *Наукові записки: Збірник наукових статей НПУ імені М.П. Драгоманова*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. Випуск LIX (60). С. 82–89.
25. Медведок Л.Г. Науково-педагогічні ідеї О. М. Щербини щодо впровадження інтегрованого навчання дітей з порушеннями зору. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 16. С. 137–140.
26. Клопота О.А. Особливості соціальної інтеграції осіб з вадами зору в різних історичних умовах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2009. № 4. С. 145–150.
27. Золотницька Р. Забутий українець. *Українська культура*. 2006. № 5–6. С. 44–45.
28. Ткачук М. Щербина О.М. *Філософська думка в Україні: Біобібліографічний словник*. Київ, 2002. С. 226–227.
29. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. Вип. 2. С. 7–18.
30. Марголин З.И. История обучения слепых. Москва : Учпедгиз, 1940. 136 с.
31. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности. *Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей*. Москва : Изд-во СПОН НКП, 1924. С. 5–30.
32. Коваленко Н.Б. Лекции по истории тифлопедагогике. Ленинград, 1957. 103 с.
33. Феоктистова В.О. История советской педагогики, школы слепых и слабовидящих : учебное пособие. Ленинград, 1980. 55 с.

АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

Радченко Ольга Яківна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: yan.olga1208@gmail.com

Вихор Світлана Теодозіївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: svvihor@gmail.com

Сучасний освітній процес характеризується виключенням будь-якої дискримінації, з однаковим ставленням до кожного індивіда, незалежно від його/її особливостей, а також

усвідомленням необхідності пристосування закладів освіти до індивідуальних потреб кожного, створення умов рівного доступу до якісних освітніх послуг. Упровадження інклюзії вимагає залучення значних ресурсів: фінансових, людських, інтелектуальних тощо. Її ефективність головним чином залежить від компетентності та готовності виконавців: політиків, адміністраторів та педагогів; від системності, узгодженості та координованості дій на всіх рівнях освіти. Вагома роль належить педагогам – безпосередньо людям, які взаємодітимуть з дітьми з особливими освітніми потребами, тому актуалізується проблема формування готовності педагогів до роботи в умовах інклюзії.

Насамперед, з'ясуємо, що означає поняття «готовність до діяльності». У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття готовність до виконання діяльності вживається в різних значеннях. Готовність визначається як наявність здібностей (С. Рубінштейн, Н. Левітов, Б. Ананьєв), якість особистості (К. Платонов), психологічний стан, суттєва ознака установи (Д. Узнадзе, І. Блажава), психологічна умова успішності виконання діяльності (І. Ладанов).

Існує кілька підходів щодо тлумачення зазначеного поняття.

Прихильники функціонального підходу (Н. Левітов, Л. Нерсесян, В. Пушкін, Б. Новіков, Ф. Генон та ін.) визначають готовність як особливий психічний стан, цілісний прояв особистості, що займає проміжне положення між психологічними процесами та якостями особистості [1].

Нам імponує підхід Л. Кондрашової, яка розглядає готовність до діяльності як фундамент професіоналізму, основою якого є психологічна готовність – «складне особистісне утворення, що включає в себе ідейно-моральні і професійні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, оптимізм, налаштування на працю; спроможність до подолання труднощів, самооцінку результатів праці, потребу у професійному самовихованні, що забезпечує високі результати праці» [2, с. 148].

Зауважимо, що проблему формування інклюзивної готовності майбутніх педагогів дошкільної, загальної середньої, вищої освіти досліджували: Е. Самарцева, В. Хитрюк, С. Черкасова, Ю. Шуміловская.

Згідно позиції В. Сластьоніна, професійно-педагогічна готовність – це складний синтез взаємопов'язаних структурних компонентів [1, с. 576]:

- психологічна готовність (сформована спрямованість на педагогічну діяльність, установка на роботу);
- науково-теоретична готовність (наявність необхідного обсягу педагогічних, психологічних, соціальних знань, необхідних для компетентної педагогічної діяльності);
- практична готовність (наявність сформованих на належному рівні професійних знань і умінь);
- психофізіологічна готовність (наявність відповідних передумов для оволодіння педагогічною діяльністю, сформованість професійно значущих якостей);
- фізична готовність (відповідність стану здоров'я та фізичного розвитку вимогам педагогічної діяльності та професійної працездатності).

Також в структурі готовності виділяють наступні компоненти: організаційний (О. Сафоненко), ціннісно-мотиваційний (Т. Таскаєва), поведінковий (М. Рябова), міжособистісний (Л. Мілованова), когнітивний (І. Шеханіна), методологічний (А. Капаєва) та ін.

Колективом авторів (Л. Приладишева, О. Федорова) розроблена модель підготовки майбутнього вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти, яка має такі компоненти: цільовий (формулювання мети і завдань підготовки майбутнього вчителя до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти), змістовий (передбачає оволодіння студентами науковими знаннями щодо дітей з особливими потребами, вміщення блоків знань із юриспруденції, соціології, психології, педагогіки, медицини та інших наук, відповідної інформації про організацію діяльності з такими дітьми, а також із батьками), процесуальний (вимагає

використання методів, засобів і форм навчання, регулювання процесом), результативний (характеризується показниками та рівнями готовності майбутнього вчителя до майбутньої роботи, враховуючи особливості організації навчального процесу і контингенту учнів) [3, с. 134–135].

Актуальними у контексті нашої роботи є дослідження вчених, де готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти представлена двома різновидами – професійною (інформаційна обізнаність, володіння педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, індивідуальних відмінностей дітей, здатність до моделювання уроку, використання варіативності у процесі навчання, професійна взаємодія в інклюзивно-освітньому процесі) та психологічною (емоційне прийняття дітей із різними типами порушень у розвитку, спроможність залучати дітей із різними типами порушень до діяльності на ур. та задоволеність власною педагогічною діяльністю [4, с. 85–86].

Нам імпонує підхід О. Мельничук, Н. Ярошук, які зазначають, що професійна готовність педагога до роботи в умовах інклюзії включає три аспекти: теоретичний, практичний і психологічний [5, с. 80].

Таким чином, можна констатувати, що більшість дослідників вказують, що професійна готовність – складне психологічне, особистісне утворення, активний діяльнісний стан особистості, певна складна її якість, що включає систему інтегрованих властивостей. Відповідно, готовність регулює професійну діяльність фахівця, забезпечує її ефективність. Отже, готовність до роботи в умовах інклюзії є невід'ємною складовою інклюзивної компетентності майбутніх фахівців.

З метою дослідження стану готовності майбутніх педагогів щодо впровадження інклюзивного навчання для дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітнього простору України було проведено анкетування студентів педагогічного університету 1–2 курсів (98 осіб) та 1 курсу магістратури (41 особа) різних спеціальностей за допомогою Googlформи. Зазначимо, що саме на 1-2 курсах вивчається курс «Педагогіка», що включає модуль «Основи інклюзивної освіти», магістри теж ознайомилися з цим предметом на перших курсах.

Насамперед нас цікавили відповіді на запитання: «Прихильником якої форми навчання для дітей з особливими потребами Ви є?». Опитування показало, що 62,2% респондентів 1–2 курсу надає перевагу навчанню дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах, 19,4% – за індивідуальну форму, 18,4% – за навчання у спеціальних закладах. Серед магістрантів 53,7% вибирає інклюзивні класи, спеціальні заклади – 19,5% і до 26,8% зростає кількість респондентів, що обирають індивідуальну форму навчання.

Приємно відзначити, що 70,4% студентів 1–2 курсу і, відповідно, 61% магістрів готові працювати в інклюзивних класах.

Аналізуючи ці дані, можна припустити, що молоді люди 17-18 років – це покоління, яке навчалось у закладах загальної середньої освіти в умовах впровадження інклюзії і з цим пов'язані представлені результати, які дещо вищі у порівнянні з відповідями магістрів.

Цікавими є результати оцінки своїх знань, щодо організації роботи в інклюзивному класі: високий рівень 1% – 1–2 курс і 2,4% магістри; достатній рівень (40,8% та 7,3% відповідно); середній (55,1% та 48,8%); низький (3,1% та 41,5%).

Причинами, що, на думку респондентів, перешкоджають впровадженню інклюзивного навчання є: недостатня нормативно-правова база (29,6% – 1–2 курс і 33,6% – магістри); недостатнє матеріально-технічне забезпечення (81,6% і 70,7%); недостатній рівень знань педагогів (44,9% і 58,5%); відсутність асистентів вчителя (42,9% і 46,3%); відсутність спеціального медичного супроводу (53,1% і 68,3%); обмежені можливості освітнього середовища (66,3% і 56,1%). Лише двоє респондентів скористалися можливістю доповнити варіанти і зазначили про недостатній рівень знань батьків та інших осіб та радикально налаштованих батьків нормотипових дітей щодо навчання з дітьми з особливими потребами.

Як бачимо, основними недоліками впровадження інклюзивного навчання, на думку опитаних, є недостатнє матеріально-технічне забезпечення та обмежені можливості освітнього середовища. Таким чином, суттєвих відмінностей між відповідями студентів молодших курсів та магістрів ми не спостерігали, окрім дещо завищеної самооцінки власної готовності до роботи в умовах інклюзивного середовища серед студентів 1–2 курсів.

Шляхами розвитку інклюзивної освіти в Україні є: належне фінансування інклюзивної освіти; удосконалення нормативно-правової бази; забезпечення медико-соціального супроводу, що базується на спеціальному обстеженні та висновках психолого-медико-педагогічної консультації; створення умов для безперешкодного доступу до навчальних закладів, починаючи з дошкільних; збереження єдиного освітнього простору; приведення системи освітньої роботи у відповідність до потреб дитини, сім'ї; відповідна підготовка і перепідготовка педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Готовність майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі – це гарантія ефективного освітнього процесу, який забезпечує рівні можливості для різних категорій дітей. Прийняття нової системи цінностей, творче втілення нових технологій навчання, здатність швидко вирішувати проблеми соціалізації дітей з особливими освітніми потребами – це ті якості, які забезпечують професіоналізм та інклюзивну компетентність майбутніх фахівців.

Список використаних джерел:

1. Педагогика : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. В. А. Сластенина. Москва : Изд. центр Академия, 2002. 576 с.
2. Кондрашова Л. В. Концепція взаємодії моральних і психологічних якостей у змісті педагогічного професіоналізму. Професійне становлення майбутнього вчителя: монографічний огляд. Кривий Ріг, 2006. 327 с.
3. Приладишева Л. М., Федорова О. В. Дослідно-експериментальна робота з підготовки майбутніх учителів до навчально-виховної роботи в умовах інклюзивної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 12, Т. 1. С. 133–138. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/12/part_1/30.pdf
4. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании *Психологическая наука и образование*. 2011. Т. 16, № 1. С. 83–92. URL: https://psyjournals.ru/files/39878/psyedu_2011_n1_Alekhina_Alekseeva_Agafonova.pdf
5. Мельничук О. В., Ярощук Н. П. Психологічна готовність майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзії. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019 р. Т. 2, № 1. С. 79–82. URL: http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2019/part_2/17.pdf

РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

Рейда Кароліна Віталіївна,
кандидат педагогічних наук,
директор Комунального закладу освіти
«Спеціальна школа «ШАНС»
Дніпропетровської обласної ради»,
E-mail: shans.spec@gmail.com

Інклюзивна освіта, як зазначає І. Гевко, може вважатися одним із пріоритетів державної освітньої політики України. Законодавство в сфері освіти активно сприяє впровадженню інклюзії в Україні.