



Чайковський Михайло Євгенович –

доктор педагогічних наук, професор, директор Хмельницького інституту соціальних технологій Університету „Україна”. Член-кореспондент Академії інженерних наук України, голова Подільського товариства ім. Г. С. Сковороди.

Автор понад 100 наукових праць, зокрема монографій, навчально-методичних посібників та наукових статей із проблем соціально-педагогічної роботи та реабілітації молоді з особливими потребами.

Коло наукових інтересів: особливості навчання та виховання студентів з особливими потребами, соціально-педагогічна робота в інклюзивному освітньому просторі, реабілітологія.



Добровіцька Олена Олександрівна –

старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, завідувач інформаційно-комп'ютерного центру Хмельницького інституту соціальних технологій Університету „Україна”.

Автор понад 30 наукових праць із проблем формування толерантності у молоді в умовах інклюзивного середовища, навчання студентів з особливими потребами комп'ютерної грамотності, основам інформаційних технологій.

Коло наукових інтересів: інклюзія, реабілітологія, формування толерантності у студентської молоді, інформаційні технології.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З МОЛОДДЮ З ІНВАЛІДНІСТЮ
В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

М. Є. Чайковський
О. О. Добровіцька

М. Є. Чайковський
О. О. Добровіцька

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З МОЛОДДЮ З ІНВАЛІДНІСТЮ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

**Міністерство освіти і науки України
Хмельницький інститут соціальних технологій
ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини
„Україна”**

М. Є. Чайковський

О. О. Добровіцька

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА
З МОЛОДДЮ З ІНВАЛІДНІСТЮ В ІНКЛЮЗИВНОМУ
ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

*Навчально-методичний посібник
для студентів вищих навчальних закладів*

**Київ
2018**

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Хмельницького інституту соціальних технологій Університету „Україна”
(протокол № 2 від 16 квітня 2018 року)*

Рецензенти:

- Шевцов А. Г.** – доктор педагогічних наук, професор, начальник Управління ліцензування та акредитації Міністерства освіти і науки України
- Миронова С. П.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач, кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
- Швед М. С.** – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної та соціальної педагогіки Українського Католицького Університету

Ч 15 Чайковський М. Є.

Соціально-педагогічна робота з молоддю з інвалідністю в інклюзивному освітньому просторі : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М. Є. Чайковський, О. О. Добровіцька. – Київ : Університет „Україна”, 2018. – 271 с.

ISBN 978-966-388-529-2

Посібник висвітлює основні теоретичні положення щодо організації соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в умовах інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти, розкриває специфіку інклюзивного навчання; здійснює аналіз інклюзивної компетентності викладачів та студентів з інвалідністю.

Видання розраховано на студентів закладів вищої освіти, які опановують фах соціального працівника та соціального педагога, а також буде цікавим та корисним для практичних фахівців інклюзивної сфери, соціальних працівників, соціальних педагогів, психологів та викладачів закладів вищої освіти.

УДК 378.013:376-056.26](477)
ББК 74.58(4Укр)+74.3(4Укр)

ISBN 978-966-388-529-2

© Чайковський М. Є., 2018
© Добровіцька О. О., 2018
© ХІСТ, 2018

ЗМІСТ

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	5
--------------------------------------	----------

ВСТУП.....	6
-------------------	----------

РОЗДІЛ 1

МОЛОДЬ З ІНВАЛІДНІСТЮ

ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ

1.1. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з інвалідністю як пріоритетний напрям соціальної педагогіки	9
1.2. Характеристика соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю	19
1.3. Особливості освіти молоді з інвалідністю та соціально-педагогічної роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.....	25

РОЗДІЛ 2

НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ТА ПРАКТИКА

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТИ МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ

2.1. Історія становлення міжнародного законодавства щодо забезпечення освіти осіб з інвалідністю.....	34
2.2. Вітчизняна нормативно-правова база щодо забезпечення освіти дітей та молоді з інвалідністю..	48
2.3. Розвиток зарубіжної системи навчання осіб з інвалідністю в системі вищої освіти	62
2.4. Забезпечення здобуття вищої освіти молоддю з інвалідністю в Україні.....	77

РОЗДІЛ 3

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК СУЧАСНИЙ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

3.1. Інтеграція та інклюзія: співвідношення понять	93
3.2. Міжнародна система інтегрованої та інклюзивної освіти.....	101
3.3. Впровадження інклюзивної освіти в Україні.....	107
3.4. Інклюзивний освітній простір як середовище соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю.....	116
3.5. Формування толерантного середовища як основа інклюзивного освітнього простору	129

РОЗДІЛ 4

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДДЮ З ІНВАЛІДНІСТЮ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

4.1. Складові соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в інклюзивному освітньому просторі	135
4.2. Інклюзивна компетентність як чинник розвитку соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в інклюзивному освітньому просторі	151
4.3. Інклюзивна компетентність педагога як складова освітнього простору.....	157
4.4. Змістовна характеристика інклюзивної компетентності викладача закладу вищої освіти.....	167
ГЛОСАРІЙ.....	180
ДОДАТКИ.....	190
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	213

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВМГО – Всеукраїнська молодіжна громадська організація;

ВСТН – відділ спеціальних технологій навчання;

ЗВО – заклад вищої освіти;

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 інвалідністю;

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

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 зубожінням), що спричинили необхідність соціальної і духовної підтримки населення, а особливо це стосується осіб з інвалідністю.

Сучасний розвиток суспільства й системи освіти в світі, в Україні зокрема, відбувається під впливом загальної 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. В Україні Міністерством соціальної політики станом на 01.01.2015 р. загальна чисельність людей з інвалідністю (без урахування тимчасово окупованих територій та Криму) становить 2 568 532 особи (або 5,98 % у загальній структурі постійного населення країни (42,9 млн. осіб).

У другій половині XX – на початку XXI століття проблематика соціальної, та психолого-педагогічної роботи з людьми з інвалідністю стала об'єктом наукових інтересів багатьох дослідників. Так, досліджено питання соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю (О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіонова), їх соціалізації (І. Рогальська, С. Савченко), зміст та напрями соціальної роботи (В. Бех, І. Лернер, М. Лукашевич, І. Мигович, О. Песоцька, В. Поліщук, Т. Семигіна), методiku роботи з різними категоріями населення в різних соціумах (О. Вакуленко, О. Карпукін, Н. Комарова, І. Трубавіна), інтеграцію осіб з інвалідністю в суспільство у медико-соціальному (І. Каткова, В. Кузнецов, С. Саричева, О. Чабан) і

соціально-психологічному (О. Асмолов, І. Расюк, М. Семаго, О. Усанова) аспектах. Серед наукових досліджень, в яких висвітлюються різні аспекти роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю в інтегрованому та інклюзивному освітньому середовищі, особливого інтересу заслуговують наукові розробки М. Андрєєвої, Ю. Богінської, А. Колупаєвої, О. Рассказової та ін.

Потрібно зауважити, що шляхи розв'язання проблеми здобуття вищої освіти людьми з інвалідністю вчені починали активно досліджувати вже з кінця 1980-х років. Певною мірою цьому сприяла зміна ставлення суспільства до людей з інвалідністю. Так, прийнятій в 2006 році Конвенції ООН „Про права інвалідів” уперше офіційно було проголошено право людей з інвалідністю здобувати вищу освіту.

Окремі аспекти вирішення цієї проблеми знайшли своє висвітлення у працях В. Бочарової, Н. Клименко, А. Ляшенко, В. Плацова Л. Міщик, В. Полішук, В. Сластьоніна, С. Харченка, Н. Шмельової, В. Штифурак та ін.

Частково ця проблема обґрунтовується в працях дослідників з корекційної педагогіки – Л. Будяк (організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі), А. Колупаєвої (педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади) і А. Шевцова (освітні основи системи реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності), а також у сучасних дослідженнях з соціальної педагогіки, зокрема працях О. Василенко, Ж. Петрочко, Г. Першко, І. Трубавіної та ін.

Водночас варто зазначити, що проблема соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в закладах освіти інклюзивної орієнтації залишається ще малодослідженою, до цього часу недостатньо з'ясовано її теоретичні засади та методику організації; потребують розробки механізми соціальної адаптації цієї групи людей, методи діагностики готовності до інклюзії навчальної бази,

суб'єктів навчально-виховного процесу та студентів з інвалідністю; не до кінця організовано дієву співпрацю закладів освіти різного рівня у межах муніципального, регіонального та міжрегіонального інклюзивного освітнього простору для забезпечення наступності, послідовності і безперервності навчально-виховного і реабілітаційного процесу. Досі залишаються недостатньо вивченими проблема навчання і питання подальшої соціалізації маломобільної молоді, існує необхідність розробки системи соціально-педагогічної роботи в інклюзивному освітньому просторі та об'єктивних критеріїв оцінювання соціально-педагогічної роботи, інклюзії і соціалізації людей з інвалідністю.

На нашу думку, створення та функціонування ефективної системи вищої освіти України стає можливим лише за умови впровадження ідеї інклюзивного освітнього навчання, що дає можливість для повного інтегрування молоді з інвалідністю у суспільство, для чого необхідною умовою є запровадження педагогічних технологій роботи зі студентами з інвалідністю у вищих навчальних закладах.

Підходи, запропоновані в навчально-методичному посібнику, спрямовані змістовно забезпечити сукупність і послідовність способів поступового набуття студентами з інвалідністю 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 соціальних та психолого-педагогічних проблем людей з інвалідністю.

РОЗДІЛ 1. МОЛОДЬ З ІНВАЛІДНІСТЮ ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ

1.1. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з інвалідністю як пріоритетний напрям соціальної педагогіки

Ключові слова: *молодь з інвалідністю, соціальна педагогіка, соціально-педагогічна діяльність, соціально-педагогічна робота.*

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 інвалідністю, оскільки їхня особистість тільки продовжує своє формування і потребує підтримки та допомоги з боку спеціалістів. Діти та молодь з інвалідністю 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 інвалідністю моделі соціальної підтримки, стрижнем якої має стати взаємодія осіб з інвалідністю 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 осіб з інвалідністю через створені соціальні умови. Дітей та молодь з інвалідністю слід розглядати не як аномальну, а особливу групу людей. Щоб забезпечити все вищезазначене, необхідно забезпечити

інтеграцію людей з інвалідністю в суспільство через створення для них умов максимально можливої самореалізації, а не шляхом пристосування осіб з інвалідністю до норм та правил життя здорових людей. Суспільству варто адаптувати існуючі в ньому стандарти до потреб людей з інвалідністю для того, аби вони не почували себе заручниками обставин та обмеженої дієздатності [17].

Саме тому робота з дітьми та молоддю з інвалідністю 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.

Здійснюючи аналіз наукових досліджень присвячених 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 нечіткість, 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. Зверева [121], А. Капська [344], В. Нікітін [339], Л. Нікітіна [242], С. Харченко [379], Л. Штефан [454] та ін.), необхідним є уніфікація схожих термінів для уникнення у подальшому науковому пошуку подвійного трактування.

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, 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 (соціальній, соціально-педагогічній).

Відзначимо, що „соціально-педагогічна робота” та „соціальна робота” є взаємопов’язаними, але не тотожними поняттями. Їх еднають категорії „захист”, „допомога”, „підтримка”, „супровід”, „підкування”, 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 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 [247, с. 135]. Діяльність охоплює матеріальні та інтелектуальні операції, зовнішні та внутрішні процеси, діяльністю є робота думки та робота рук, процес пізнання і людська поведінка [141].

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].

Відзначимо, що спільним для понять „соціально-педагогічна робота” та „соціально-педагогічна діяльність” є саме соціально-педагогічна складова, тому коротко зупинимось 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; 340, 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 [190, с. 28; 327, 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” [146, с. 139 – 141].

У межах нашого посібника 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; 341; 378].

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 [108, 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 [344, с. 15 – 18].

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]. 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, 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; 121; 144].

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 [345, 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].

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.

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 [88, 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 [290, 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* [252].

О. Безпалько, досліджуючи вищеозначене 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; 145; 262, с. 16 – 23].

Отже, 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*

цього посібника доцільно говорити саме про соціально-педагогічну роботу, оскільки об'єкт впливу є точно визначеним – це молодь з інвалідністю.

Вважати студентів з інвалідністю об'єктом соціально-педагогічної роботи дозволяють такі узагальнені проблеми цієї соціальної групи, як [9, с. 111]:

- 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;

- несамотійність 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.

Питання для самоконтролю:

1. Чому робота з дітьми та молоддю з інвалідністю є одним із важливих і пріоритетних напрямів соціальної педагогіки?

2. Які категорії єднають поняття „соціально-педагогічна робота” та „соціальна робота”? В чому їхня різниця?

3. Дайте визначення поняттю „соціально-педагогічна діяльність” та „соціально-педагогічна робота”. Чи є ці поняття тотожними?

4. Поясніть чому доцільно використовувати термін „соціально-педагогічна робота” стосовно дітей та молоді з інвалідністю.

5. Які проблеми дозволяють вважати осіб з інвалідністю об’єктом соціально-педагогічної роботи?

Завдання для самостійної роботи:

Зробіть порівняльний аналіз понять „соціально-педагогічна діяльність” та „соціально-педагогічна робота” за схемою:

	<i>Соціально-педагогічна діяльність</i>	<i>Соціально-педагогічна робота</i>
<i>Поняття:</i>		
<i>Мета:</i>		
<i>Завдання:</i>		
<i>Спільне:</i>		
<i>Відмінне:</i>		
<i>Висновок:</i>		

1.2. Характеристика соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю

Ключові слова: *молодь з інвалідністю, етичні принципи соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю, завдання та функції соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю, зміст та результат соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю.*

У Законі України „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” визначено, що „молодь – це громадяни України віком від 14 до 35 років” [117].

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” [327, 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, а також у зв’язку з уведенням в дію оновленого офіційного перекладу українською мовою Конвенції про права осіб з інвалідністю та Факультативного протоколу до неї, схвалених 13 грудня 2003 року на 61-й сесії Генеральної асамблеї ООН резолюцією A/RES/61/106, використовується поняття „людина з інвалідністю” (особа з інвалідністю, дитина з інвалідністю, школяр з інвалідністю, студент з інвалідністю, мама з інвалідністю, пасажир з інвалідністю тощо).

Поняття „молодь з інвалідністю” 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 [143, 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 інвалідністю” – *це група осіб з фізичними обмеженнями здоров’я, 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, О. Безпалько, Ю. Богінська, О. Дікова-Фаворська, А. Капська, О. Рассказова, С. Харченко та ін.), підкреслимо, що зазначена категорія осіб має специфічні соціальні та педагогічні потреби. Дослідивши

питання організації соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю А. Капська стверджує, що соціально-педагогічна робота з людьми з інвалідністю, 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 інвалідністю є їхня інтеграція у суспільство [349].

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 інвалідністю проголошують:

- адаптацію та реадаптацію, соціалізацію особистості молоді з інвалідністю;
- задоволення особливих і соціальних потреб молоді з інвалідністю;
- педагогізацію життєвого простору молоді з інвалідністю;
- нормалізацію життя родини, в якій живе молода людина з інвалідністю [64].

О. Безпалько [16, с. 9–13] серед основних функцій соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю 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 інвалідністю А. Богданова [20] виокремлює:

- вивчення соціально-психологічного стану молоді з інвалідністю;

- проведення соціально-педагогічних досліджень особливостей соціалізації молоді з різними типами захворювань;

- побутова реабілітація молоді з інвалідністю (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 молоді з інвалідністю з юридичних, правових, психолого-педагогічних питань;
- розвиток потенційних творчих можливостей молоді з інвалідністю;
- формування якостей особистісної самодіяльності засобами спеціально розроблених психотренінгів та психотренуючих ігор;
- організація культурно-дозвільної діяльності молоді з інвалідністю через проектування та впровадження різноманітних програм та форм роботи соціальних служб;
- здійснення профорієнтаційної роботи серед молоді з інвалідністю;
- вихід з конкретними пропозиціями щодо поліпшення життя молоді з інвалідністю у суспільстві;
- координація роботи з різними соціальними інститутами, що опікуються проблемами молоді з інвалідністю у суспільстві.

На думку дослідників [345], часто у структурі соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю на перший план виходить соціальний компонент. Тому цілком природним є задоволення потреб молоді з інвалідністю 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 інвалідністю поділяється на 4 етапи:

1. Дослідницький: виявлення особливих і соціальних потреб молоді з інвалідністю.
2. Планування системи соціально-педагогічних впливів.
3. Організація соціально-педагогічної допомоги.
4. Оцінка результатів діяльності [349].

Результатом соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю, як стверджують провідні фахівці з проблем соціальної педагогіки, має бути формування певного рівня соціальних якостей, самосвідомості, самовизначення і самовираження відповідно до можливостей молодої людини з інвалідністю 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; 121, с. 39–45; 294; 344, с. 39–45; 346, с. 48–57; 338, с. 48–56].

За своєю сутністю соціально-педагогічна робота з молоддю з інвалідністю 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 інвалідністю [16, с. 50; 17, с. 40; 108, с. 197].

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

Питання для самоконтролю

1. Дайте визначення поняттю „молодь з інвалідністю”.
2. Що є головною метою соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю?
3. Назвіть базові етичні принципи соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю, відповідно до її потреб.
4. Надайте змістовну характеристику функціям соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю.
5. Розкрийте зміст соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю за А. Богдановою.
6. На скільки етапів поділяється загальний процес соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю?
7. Чим, на Вашу думку, визначаються особливості соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю у системі освіти?

Завдання для самостійної роботи:

Складіть термінологічний словник за матеріалами параграфу.

1.3. Особливості освіти молоді з інвалідністю та соціально-педагогічної роботи в умовах інклюзивного освітнього простору

Ключові слова: *заклади освіти, інклюзивний освітній простір, молодь з інвалідністю, навчальна діяльність, соціально-педагогічна робота.*

Основним видом діяльності молоді з інвалідністю, відповідно до вікових завдань, є навчальна діяльність

(отримання професійної освіти), саме тому цей параграф присвячений висвітленню особливостей освіти молоді з інвалідністю та соціально-педагогічної роботи у закладах освіти, де навчаються люди з інвалідністю.

Після ратифікації міжнародних угод щодо дотримання прав і свобод осіб з інвалідністю 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 інвалідністю з переважним спрямуванням зусиль на подолання дискримінації, відповідне облаштування навчальних приміщень, забезпечення технічними засобами навчання, надання консультативної допомоги, психологічної, медичної та соціальної підтримки [358].

Цілеспрямований процес передачі суспільством соціального досвіду з урахуванням особливостей і потреб молоді з інвалідністю 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 осіб з інвалідністю 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 [215, с. 67].

О. Безпалько [17], І. Іванова [134]; А. Капська [349], О. Ярська-Смірнова [459] 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 інвалідністю 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” [225].

С. Пальчевський до компонентів соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в закладах освіти відносить необхідність застосування реабілітації, відновлювального лікування та оздоровлення. Автор зазначає, що важливим є надання можливості молоді з інвалідністю проявити творчий потенціал, що означає задіяти могутній стимул для їх саморозвитку. Тому педагогічні працівники повинні використовувати будь-яку можливість для фіксації успіхів молоді з інвалідністю, проявляти готовність до співпраці з ними, враховуючи можливості розвитку творчих задатків [252, с. 352–425].

О. Єсжанова пропонує виділяти такі *головні компоненти соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю 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 [97, с. 29].

Одним із ключових складових соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю, як зауважує А. Мігалуш, є психологічний супровід отримання ними освіти. До компонентів психологічного супроводу вчений відносить [219, 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.

На думку А. Капської, *метою соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю* 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 [142].

Російські науковці *метою соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю* 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 інвалідністю, співпрацю зі здоровими ровесниками, організацію дозвілля,

ігрової і творчої діяльності для активізації соціально-педагогічної роботи [338, с. 48–62].

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

Соціально-педагогічна робота з молоддю з інвалідністю в закладах освіти здійснюється *шляхом*:

- навчання,
- виховання
- консультативної діяльності.

Суб'єктами цієї діяльності в навчальному закладі виступають:

- соціальні педагоги,
- психологи,
- викладачі
- медичні працівники, які проводять індивідуальну роботу з молоддю з інвалідністю 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 інвалідністю [104].

Л. Валяєва надає важливого значення спрямуванню соціально-педагогічної роботи в освітньому закладі на інтеграцію молоді з інвалідністю у суспільство, їх залученню до суспільно корисної діяльності. 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 інвалідністю 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 інвалідністю в суспільство є створення дієвої і цілеспрямованої системи соціально-педагогічної роботи в закладах освіти. 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 інвалідністю [36].

Отже, *мета і основні завдання соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю 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 інвалідністю 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 інвалідністю, 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 інвалідністю закінчують школу у віці пізньої юності (18–20 років). Через ці обставини молода людина з інвалідністю займає проміжне положення між дитиною і дорослим; отже, є дорослою в біологічному, а не в соціальному відношенні. Як наслідок, більшість молодих людей з інвалідністю, закінчивши середню школу, не досягають завершення первинної соціалізації, вони зазвичай знаходяться на проміжному етапі між первинною і вторинною соціалізацією [40].

Тому молодь з інвалідністю 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 неспосильність 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 інвалідністю 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 відсутність можливості спробувати себе в певній ролі [295].

Освітній процес і соціально-педагогічна робота найшвидше сприяють перетворенню молодої людини з

інвалідністю в соціально активну особистість, здатну самостійно планувати свою соціальну поведінку відповідно до індивідуальних потреб і функціональних можливостей організму [90].

Таким чином, *основні заходи соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю 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 інвалідністю із залученням батьків, громадських організацій і фондів;

- формування індивідуальності і соціалізації молоді з інвалідністю 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 інвалідністю 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.

Питання для самоконтролю:

1. Що є необхідною умовою інтеграції молоді з інвалідністю у суспільство?
2. Назвіть основні компоненти соціально-педагогічної діяльності з молоддю з інвалідністю.
3. Якою є мета та завдання соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в закладах освіти?
4. Яким шляхом здійснюється соціально-педагогічна робота з молоддю з інвалідністю?
5. Назвіть основних суб'єктів соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в закладах освіти.
6. Надайте характеристику соціально-педагогічній роботі в освітньому закладі спрямованої на інтеграцію молоді з інвалідністю у суспільство.
7. Охарактеризуйте процес соціалізації особи з інвалідністю. До яких наслідків можуть призвести несприятливі умови соціалізації осіб цієї категорії?
8. Назвіть основні заходи соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в закладах освіти.

Завдання для самостійної роботи:

Узагальніть представлені особливості соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в умовах інклюзивного освітнього простору у вигляді таблиці.

<i>Автор/автори</i>	<i>Особливості соціально-педагогічної роботи</i>	<i>Власні коментарі чи зауваження</i>

РОЗДІЛ 2

НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ТА ПРАКТИКА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТИ МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ

2.1. Історія становлення міжнародного законодавства щодо забезпечення освіти осіб з інвалідністю

Ключові слова: *декларація, інституція, інтеграція, інклюзія, конвенція, міжнародне законодавство, освіта молоді з інвалідністю, особи з інвалідністю, програма.*

На сучасному етапі в Україні вирішення проблеми дітей і молоді з інвалідністю здійснюється відповідно до документів, затверджених міжнародними організаціями, зокрема ЮНЕСКО, Всесвітньою організацією охорони здоров'я, Міжнародною організацією праці, Міжнародною лігою товариств допомоги людям з інвалідністю. 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 інвалідністю, найбільшого значення набули акти, прийняті ООН [268].

До міжнародних документів, що безпосередньо або опосередковано стосуються здобуття освіти людьми з інвалідністю, 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 інвалідністю, в історичному аспекті.

Як відомо, одним із перших міжнародних документів, в якому відзначено важливість вирішення соціально-педагогічних проблем дітей з інвалідністю, 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 [210].

Після впровадження положень цього документа з середини 60-х років XX 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 інвалідністю на цьому етапі стає медична модель. Її активне використання на практиці означало сегрегацію (з лат. „відокремлення” – вид расової дискримінації) дитини з інвалідністю 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 [159]. 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 інвалідністю не розвиваються, коло їх спілкування вузьке, самооцінка знижується і повноцінне життя майже неможливе [201; 460, с. 10–28]. Це вимагало подальшого вдосконалення законодавчого

регулювання соціально-педагогічної підтримки освіти дітей і молоді з інвалідністю.

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** [167]. *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 інвалідністю 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-

ентузістів, 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 [460, с. 11].

Новий, прогресивний підхід до правового забезпечення освіти дітей і молоді з дітьми 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 інвалідністю 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 [348, 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 [477].

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 [348, 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 інвалідністю у спеціальних закладах, сповнилися бажання зірвати тавро сегрегації, почали відстоювати права своїх дітей з інвалідністю 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 інвалідністю 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 [339; 348, с. 16].

Уперше право осіб з інвалідністю 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 інвалідністю. Через неможливість навчати деяких дітей з інвалідністю 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 інвалідністю в масових школах, наповнюваність яких відбувається завдяки використанню системи тестування [460, с. 10 – 28; 353].

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 [165]. Яскраво виражений *соціально-педагогічний аспект* цього документа полягає в тому, що на міжнародному рівні проголошено право дітей з інвалідністю 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 інвалідністю та соціумом. Інвалідність 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 інвалідністю залишаються спеціальні класи. Визнання „подвійної системи навчання” – масової та спеціальної – у цей період вважається загальноприйнятим [472].

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 Джомтєні (Таїланд, 1990) [487]. 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 [310; 487]. Положення декларації передусім стосуються дітей з інвалідністю, 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 інвалідністю, є **„Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів”**, прийняті Генеральною Асамблеєю ООН у 1993 році [352]. Ці правила є необов'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 осіб з інвалідністю 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 інвалідністю, необхідності звертати особливу увагу на дітей раннього дошкільного віку. Для забезпечення особам з інвалідністю 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 інвалідністю і програму „Рамки дій за освітою осіб з інвалідністю”, 1994 р., у яких визначено шляхи розвитку спеціальної освіти в ХХІ 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 з інвалідністю у своїх країнах. Надання якісної освіти дітям з інвалідністю 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 [483].

Необхідно відзначити, що основні положення Саламанкської Декларації щодо соціально-педагогічного забезпечення якісної освіти дітей і молоді з інвалідністю 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 осіб з інвалідністю 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 з інвалідністю, сприяти досягненню ними якомога більшої незалежності, залученню у суспільне життя, адже саме освіта є провідною для визначення соціального і професійного майбутнього кожної дитини, молоді людини [196].

Ідеї інклюзивної освіти знайшли найбільш повне відображення і подальший розвиток у **Конвенції про права осіб з інвалідністю** (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 інвалідністю, 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-учасники здійснюють необхідні заходи із залучення до роботи викладачів, зокрема викладачів з інвалідністю, які володіють жестовою мовою та азбукою Брайля, для навчання студентів та

персоналу ЗВО [166]. Основний *соціально-педагогічний зміст* Конвенції про права інвалідів полягає в остаточному закріпленні права людей з інвалідністю на інклюзивну освіту на всіх рівнях та створенні для цього максимально сприятливих умов.

Таким чином, соціально-педагогічний зміст міжнародної нормативно-правової бази освіти людей з інвалідністю 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 інвалідністю:

1-й – інституція – ізолюваність утриманців спеціальних закладів, дискримінація за ознакою інвалідності, медична модель ставлення до осіб з інвалідністю; обмеження у виборі професії; спеціальне пристосування навчального середовища (60-ті роки XX 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 інвалідністю 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 осіб з інвалідністю за соціально-педагогічним змістом з 70-х років XX 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 інвалідністю є лише на першому рівні реформування освіти; із початку 90-х років міжнародні документи визначають включену (інклюзивну) освіту як пріоритетний напрям реформування спеціальної освіти.

Питання для самоконтролю:

1. Назвіть основні міжнародні документи, що безпосередньо або опосередковано стосуються здобуття освіти людьми з інвалідністю.

2. Розкрийте соціально-педагогічний зміст „Декларації прав дитини”. Як прийняття цього документу вплинуло на становлення системи освіти дітей та молоді з інвалідністю?

3. Який документ було прийнято ООН у 1975 році, що здійснив прогресивний підхід до правового забезпечення освіти дітей і молоді з інвалідністю?

4. В якому нормативно-правовому документі знайшли найбільш повне відображення і подальший розвиток інклюзивної освіти?

5. Назвіть та розкрийте три рівні соціально-педагогічного змісту міжнародного законодавства про освіту дітей і молоді з інвалідністю.

Завдання для самостійної роботи:

Оберіть для ознайомлення один з міжнародних документів, який регламентує діяльність міжнародної спільноти щодо захисту прав на освіту осіб з інвалідністю. Складіть план-конспект цього документа.

2.2. Вітчизняна нормативно-правова база щодо забезпечення освіти дітей та молоді з інвалідністю

Ключові слова: законодавчий акт, конституція, наказ, нормативно-правовий акт, постанова, розпорядження, соціальна захищеність осіб з інвалідністю, указ.

В Україні для координації дій, пов'язаних з виконанням міжнародних документів про освіту людей з інвалідністю, 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 рр.” (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.).

Внаслідок глобальних соціально-політичних та економічних перетворень у національних освітніх системах виникла необхідність принципових 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 осіб з інвалідністю 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 [160].

Першим законодавчим актом України, який значною мірою вирішує соціально-педагогічні проблеми людей з інвалідністю, 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 інвалідністю,

здобуття ними середньої професійної та вищої професійної освіти відповідно до їх інтелектуального потенціалу. У законі надається право дітям з інвалідністю 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 з інвалідністю 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 [114]. *Соціально-педагогічний зміст* цього документа полягає у відкритті доступу до навчання дітей з інвалідністю в загальноосвітніх закладах, але без права самостійного вибору форми навчання, що сприяє переважанню спеціальних закладів у системі освіти дітей і молоді з інвалідністю 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 інвалідністю 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 [267].

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 інвалідністю [170].

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 інвалідністю (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 з інвалідністю з метою забезпечення їх ранньої соціальної адаптації. У програмі також наголошується на необхідності доузівської підготовки абітурієнтів з інвалідністю з метою адаптації рівня їх знань до вимог вступних випробувань у ЗВО [164].

У проекті 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 інвалідністю. Законом забороняється відмовляти особам з інвалідністю у прийомі в інтегровані заклади освіти через фізичні чи психічні вади здоров'я. При цьому не допускається, щоб кількість осіб з інвалідністю 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 інвалідністю 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 [271]. 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 особам з інвалідністю, забезпечення варіативності здобуття якісної базової, повної загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей громадян з інвалідністю, орієнтованої на інтеграцію їх у соціально-економічне середовище [297].

Закон України „Про охорону дитинства” (2009 р.) визначає права на освіту дітей з інвалідністю та осіб з інвалідністю 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 з інвалідністю, дітям-сиротам, дітям, позбавленим батьківського піклування та іншим категоріям дітей, які потребують опіки [115].

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 закладу вищої освіти, в яких здійснюється професійна підготовка осіб з інвалідністю з порушеннями 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 інвалідністю; 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 [237].

Однією із важливих ініціатив щодо створення умов для освіти людей з інвалідністю є наказ Президента України **„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 [239].

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 інвалідністю [264].

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 інвалідністю. *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 [235].

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 осіб з інвалідністю 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 інвалідністю як важливу і необхідну умову інтеграції в соціум [116]. 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 особам з інвалідністю 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 людини з інвалідністю та дитини з інвалідністю 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 [265].

Важливим прогресивним кроком у вирішенні соціально-педагогічних проблем людей з інвалідністю 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 інвалідністю у вищих та професійно-технічних навчальних закладах [368].

Подальший розвиток системи загальної середньої освіти шляхом створення мережі навчально-реабілітаційних центрів для дітей з інвалідністю, типу загальноосвітнього навчального закладу, запровадження інтегрованого навчання для дітей з інвалідністю 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 інвалідністю; 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 [236].

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 інвалідністю. 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 інвалідністю, 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 [234].

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 інвалідністю 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 інвалідністю, 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 інвалідністю 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 [172].

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 інвалідністю 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 інвалідністю 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 інвалідністю 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 інвалідністю) [266].

В Україні для координації дій, пов'язаних з виконанням міжнародних документів про освіту людей з інвалідністю, діє низка законодавчих актів, згідно з якими спеціальна освіта залишається поширеною формою навчання дітей і молоді з інвалідністю 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 інвалідністю 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 інвалідністю.

Питання для самоконтролю:

1. Який нормативно правовий документ став першим законодавчим актом України, який значною мірою вирішує соціально-педагогічні проблеми людей з інвалідністю? Коли він був прийнятий?

2. Назвіть основні вітчизняні нормативно-правові документи, що створюють умови для отримання освіти особами з інвалідністю.

3. Розкрийте основні концепції розвитку інклюзивної освіти в Україні.

4. Надайте характеристику соціально-педагогічному змісту законодавства України, щодо забезпечення прав осіб з інвалідністю на освіту.

Завдання для самостійної роботи:

1. Ознайомтесь із текстом наказу 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”**. Занотуйте статті Наказу, які вказують на безперешкодний доступ молоді з інвалідністю до здобуття вищої освіти.

2. Підготуйте есе (1-1,5 сторінки друкованого тексту) на тему **„Чи існує сьогодні для осіб з інвалідністю в Україні вільний доступ до здобуття вищої освіти?”**

2.3. Розвиток зарубіжної системи навчання осіб з інвалідністю в системі вищої освіти

Ключові слова: *абітурієнти з інвалідністю, інтегроване навчання, освіта молоді зі інвалідністю, система вищої освіти, студенти з інвалідністю.*

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 інвалідністю. Нові ідеї все більше впливають на формування толерантного ставлення суспільства до молоді з інвалідністю, 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 молоді людини і входить у десятку найбільш важливих цінностей. Авторка наголошує, що здобуття вищої освіти, престижної спеціальності, гідно оплачуваної праці для осіб з інвалідністю – чи не єдина можливість подолати стан відчуження, соціальної ексклюзії, у якому вони опинилися через об'єктивні умови, пов'язані зі станом здоров'я [91].

Н. Васильєва вважає неможливим нормальне існування і розвиток людини з інвалідністю без вищої освіти, оскільки спостерігається пряма залежність рівня матеріального благополуччя від рівня освіти особи з інвалідністю, а випускники вищих навчальних закладів мають на 80 % більше шансів знайти

роботу, ніж люди без вищої освіти. Дослідниця зазначає, що для людей з інвалідністю 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 інвалідністю, 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 інвалідністю відображає ступінь розвитку демократичних процесів, соціального партнерства, плюралізму і гуманізації суспільства, яке турбується про найбільш незахищену частину населення [39].

За рубежем на проблематику вищої освіти молоді з інвалідністю науковці почали звертати увагу з кінця 1980-х років [486]. В університетах поступово зміщувались акценти від проблем академічної успішності до включення гнучких технологій визначення і вирішення різних проблем у процесі навчання студентів з інвалідністю [470]; розпочався аналіз життєвого досвіду молоді з різними формами інвалідності, створення доступного середовища для навчання у закладі вищої освіти та системи підтримки [458; 462; 465]; 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 [474; 476]; видання навчальних посібників для викладачів і допоміжного персоналу вишу, в ролі яких виступали координатори програм підтримки осіб з інвалідністю – переважно спеціалісти із соціальної роботи [483; 484]. Розпочався розгляд політики і заходів відносно студентів з інвалідністю за програмою незалежного (дистанційного) навчання [480; 463].

Необхідно відзначити, що багаторічний досвід навчання дітей у спеціальних закладах освіти і зростання осіб з інвалідністю 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 [296].

Провідну роль у реформуванні системи спеціальної вищої освіти та її трансформації в систему інтегрованого навчання відіграли документи ООН та ЮНЕСКО [482]. 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 заклад вищої освіти;
- забезпечення фізичного доступу до приміщення навчального закладу;
- адаптація традиційних педагогічних практик до потреб осіб з інвалідністю.

Для реалізації технології створювалися так звані безбар'єрні містечка зі спеціально пристосованими для осіб з інвалідністю 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 [300].

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*, складала 6,7 % від загальної кількості

студентів ЗВО, 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 людини з інвалідністю 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 [358, 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, епілесія, 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 заклади вищої освіти 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 інвалідністю, 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 вишів 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 інвалідністю, 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 інвалідністю здійснюють переважно методом анонімного оцінювання з залученням до процесу моніторингу самих студентів як найавторитетніше джерело інформації про потреби і якість послуг [384, с. 115 – 126].

Цікавим є досвід роботи зі студентами з інвалідністю у Відкритому університеті Великої Британії. Позицію університету викладено в Декларації політики стосовно студентів з інвалідністю 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 інвалідністю 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 інвалідністю 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 запізнь 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 з інвалідністю 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 [384].

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 інвалідністю 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, консультує 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. [446, с. 275].

У Німеччині в студентів визначають чотири види інвалідності: обмежені фізичні можливості, психічні розлади, розумова відсталість, поєднання декількох захворювань [478]. 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 заклад вищої освіти має відділ з надання допомоги студентам з інвалідністю*, 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 вишу, 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 інвалідністю 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* [335; 358].

Що стосується *вищої освіти* молоді з інвалідністю, 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 з інвалідністю та участі в житті колективу.

Сутність технології полягає в створенні спеціальних умов, які компенсують обмеження життєдіяльності студентів-інвалідів, але ЗВО 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 ЗВО, яке створює для всіх студентів-інвалідів (незалежно від виду і важкості інвалідності) рівні можливості з іншими студентами у доступі до освітніх програм і послуг навчального закладу, а також формування у студентів-інвалідів навиків самостійного прийняття рішень, необхідних для персонального і професійного розвитку.

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

- захист прав та інтересів студентів, пов'язаних з навчанням у закладі вищої освіти;
- створення спеціальних умов для навчання;
- залучення до участі в освітніх програмах та іншій діяльності ЗВО студентів з інвалідністю нарівні з іншими студентами.

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

Однакові можливості забезпечуються створенням фізичної доступності приміщень ЗВО, організацією транспортних перевезень між об'єктами вишу, створенням умов, що компенсують обмеження життєдіяльності студентів з інвалідністю. 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 ЗВО. 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 (перекладачі жестової мови, 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 інвалідністю включають:

- створення фізичної доступності приміщень університету, організацію транспортних перевезень студентів з інвалідністю між об'єктами закладу вищої освіти, 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 перекладача жестової мови під час навчального процесу, аудіозапису книг, друкованих матеріалів шрифтом Брайля чи великим шрифтом та навчання слабозорих орієнтації в приміщеннях ЗВО, надання спеціального програмного забезпечення навчання та спеціального обладнання. Для студентів з інвалідністю 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 закладі вищої освіти [102].

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

Проаналізований матеріал свідчить про значні досягнення в США у наданні можливостей здобуття вищої освіти людям з інвалідністю 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 інвалідністю.

Дистанційне навчання в багатьох країнах світу визнано найбільш перспективною і важливою складовою системи вищої освіти і небезпідставно вважається освітою сучасності [218]. У 1994 р. з метою розширення системи дистанційної освіти Європейською комісією було прийнято міжнародну програму PHARE, до якої залучено 11 країн [87].

Важливість дистанційного навчання для людей з інвалідністю 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 [109; 162, с. 435].

В університеті Вісконсину (штат Вісконсин США) для молоді з фізичними вадами, яка не може приїхати до ЗВО 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 з інвалідністю; 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 інвалідністю. 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 [255].

Таким чином, у міжнародній практиці вже накопичено досить значний досвід вищої освіти осіб з інвалідністю, однак ця система перебуває на етапі пошуків оптимальних варіантів інклюзивного навчання студентської молоді з інвалідністю. 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.

Питання для самоконтролю:

1. Коли вперше почали звертати увагу на проблематику вищої освіти молоді з інвалідністю за рубежом?

2. Надайте характеристику основним компонентам технології вищої інтегрованої освіти у країнах Західної Європи і Північної Америки.

3. Охарактеризуйте систему інтегрованої освіти студентів з інвалідністю в США.

4. Розкрийте досвід роботи зі студентами з інвалідністю у Відкритому університеті Великої Британії.

5. В чому полягає особливість політики університету м. Едмонтон штату Альберта (Канада)?

6. Надайте характеристику технології інтегрованого та інклюзивного навчання студентів з інвалідністю у Німеччині.

7. В чому полягають переваги дистанційної форми навчання для студентів з інвалідністю? Надайте характеристику закордонному досвіду впровадження дистанційного навчання для студентів такої категорії.

Завдання для самостійної роботи:

За результатами опрацювання теоретичного матеріалу та на основні додаткового матеріалу підготуйте презентацію впровадження інклюзії в одній з країн світу (за вибором) у форматі Microsoft Power Point (до 10 слайдів).

2.4. Забезпечення здобуття вищої освіти молоддю з інвалідністю в Україні

Ключові слова: *абітурієнт з інвалідністю, заклад вищої освіти, заклад освіти, молодь з інвалідністю, студент з інвалідністю.*

В Україні успішність задоволення людей з інвалідністю 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 закладу вищої освіти.

Незважаючи на певні досягнення в нормативно-правовому забезпеченні освіти людей з інвалідністю, в Україні лише поодинокі заклади прийняли і реалізують внутрішній розпорядок для забезпечення навчання студентів з інвалідністю. Ініціативи цих закладів та законодавчі преференції для осіб з інвалідністю сприяли поступовому збільшенню загальної чисельності студентів з інвалідністю у ЗВО. 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 закладах вищої освіти України навчалось лише 945 студентів з інвалідністю, 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 інвалідністю в цілому у вишах 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 % [269].

У цілому в Україні загальна ситуація характеризується тим, що зі 100 молодих людей з інвалідністю віком до 40 років, що могли б навчатись у ЗВО, 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 вишах, нерозробленістю методики викладання для студентів з інвалідністю [259].

Першим недержавним закладом освіти України I – II рівнів акредитації, у якому в 1996 р. розпочалось інтегроване навчання студентів з інвалідністю, 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 інвалідністю вступати до ЗВО нерідко знижена. Частіше вступають до вишів абітурієнти з інвалідністю, які мають досвід інтегрованого навчання в ЗОШ. До важливої складової соціально-педагогічної роботи на етапі підготовки молоді з інвалідністю щодо вступу до закладу вищої освіти 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 [221; 228].

Для випускників з вадами зору в середній школі рекомендовано проводити спеціальну підготовку до навчання у ЗВО, 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 [371].

С. Котова пропонує створення центру допомоги абітурієнтам з вадами зору для встановлення контактів з ЗВО із метою зменшення відмов у прийомі документів, допомоги в друкуванні екзаменаційних тестів шрифтом Брайля при вступі до вишу; проведення семінарів для старшокласників з роз'ясненням їх прав і пільг на здобуття вищої освіти, індивідуального консультування з питань вибору навчального закладу; навчання старшокласників комунікативних навичок, проведення тренінгів з адаптації до нового середовища [176].

Для забезпечення рівного доступу молоді з інвалідністю до вищої освіти рекомендовано формувати позитивну громадську думку щодо доцільності сумісного навчання здорових студентів зі студентами з інвалідністю, 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 інвалідністю [91].

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 інвалідністю, 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 інвалідністю відповідно до індивідуальних програм [446, 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 інвалідністю 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 вишу, наявність технічних засобів навчання для осіб з вадами слуху і зору. Негативно впливає необхідність суміщення навчання та медичної реабілітації; відсутність відповідних зручностей у ЗВО, 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 ЗВО науковець рекомендує виділяти медичну, психологічну, інформаційну, комунікативну та соціальну складову, що включає зміну соціального простору через розвиток технології долаання соціальних стереотипів [373].

Варто відзначити, що серед вітчизняних вишів існують заклади, які досягли суттєвих позитивних результатів у організації соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю. Серед них провідне місце займає Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна” (Університет „Україна”) – заклад вищої освіти 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 ЗВО, інноваційні підходи щодо національно-патріотичного виховання, соціально-психологічна адаптація та супровід студентів з інвалідністю, благодійна та волонтерська діяльність, виховання здорового способу життя та профілактика негативних явищ, культурна та туристично-екскурсійна діяльність, здійснення різноманітних проєктів [122].

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 інвалідністю. 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 з інвалідністю в інтегрованому освітньому середовищі”.

Як перспективні напрями вдосконалення системи соціально-педагогічної підтримки осіб з інвалідністю у вищих навчальних закладах є 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 інвалідністю та методичну готовність викладацького складу до

роботи зі студентами з інвалідністю 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 [22]. Перспективним вважаємо реалізацію проекту „Створення Міжнародної Асоціації за Сталий розвиток, Інклюзію, Толерантність (MACIT)” 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 закладу вищої освіти.

Так, за результатами соціологічного дослідження, О. Фудорова серед форм здобуття вищої освіти молоддю з інвалідністю, що існують в Україні, розрізняє український „гібрид” інклюзивної університетської освіти, що характеризується низьким рівнем архітектурно-інформаційної готовності ЗВО, централізованої навчально-методичної підготовки викладачів (переважання самоосвіти); високим рівнем активності та самоорганізації з боку осіб з інвалідністю; відсутністю дієвого контролю за виконанням інклюзивних принципів у закладі [373]. 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 передую освітня інтеграція.

У докторській дисертації О. Дікова-Фаворська обґрунтовує принципи інклюзії у процесі вищої освіти молоді з інвалідністю. 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 інвалідністю в процес вищої освіти. Впровадження інклюзії в систему вищої освіти, на думку авторки, не означає ліквідацію навчання молоді з інвалідністю в спеціалізованих та масових вищих навчальних закладах, що пояснюється вибором особи з інвалідністю відповідно до індивідуальних можливостей подолання існуючих бар'єрів [93].

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 [107].

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 інвалідністю 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, групу інвалідності, причини інвалідності, проведені лікувальні та реабілітаційні заходи, рекомендації щодо фізичної реабілітації [238].

В Україні дистанційна форма навчання молоді з інвалідністю 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.

Заслугує 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 [355].

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 інвалідністю [301, 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 інвалідністю відзначено і ряд *труднощів*, зокрема:

- невідпрацьованість механізмів реалізації прав осіб з інвалідністю на здобуття вищої освіти;
- нерозробленість науково-методичної основи вищої освіти для осіб з інвалідністю;
- відсутність комп'ютерних програм, які б враховували особливості сприймання та засвоєння інформації цією категорією студентів [52].

Отже, вища освіта є провідним чинником підвищення соціального статусу, досягнення духовної, матеріальної незалежності і соціалізації молоді з інвалідністю 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.

В Україні загальна ситуація здобуття вищої освіти молоддю з інвалідністю характеризується охопленням двох зі 100 молодих людей з інвалідністю віком до 40 років, що могли перевищує 0,04 %, це значно нижчий показник у порівнянні з країнами західного суспільства (6,7 % – у США, 5,7 % – у Великій Британії). Обмежений доступ осіб з інвалідністю 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 закладі вищої освіти, нерозробленістю методики викладання для студентів з інвалідністю. Існує чотири види закладів для здобуття вищої освіти зазначеною категорією молоді:

- 1) спеціалізовані ЗВО для інвалідів;
- 2) інтегровані ЗВО;
- 3) центри підготовки осіб з інвалідністю для вступу до ЗВО;
- 4) центри психолого-педагогічної допомоги особам з інвалідністю, які навчаються у ЗВО.

Доволі поширеною є форма інтегрованого навчання, коли студент з інвалідністю має у ЗВО статус звичайного студента і не користується спеціальною підтримкою для інтеграції в соціум навчального закладу. Практикується також навчання студентів з інвалідністю в окремих групах лише на перших курсах, де вивчають фундаментальні дисципліни і одночасно вчать спілкуванню в колективі. У *спеціалізованих відділеннях* (для осіб з вадами слуху і зору) інтегрованих ЗВО 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 вишах України визначаються успішністю впровадження

результатів експерименту щодо організації інтегрованого навчання осіб з інвалідністю 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 інвалідністю, 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 інвалідністю; 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.

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 інвалідністю у контексті включення їх до освітнього середовища вищого навчального закладу та відсутністю належної теоретичної бази, підготовлених спеціалістів й відповідної технології;

- потребою молоді з інвалідністю 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 інвалідністю та реальним станом вирішення проблеми;

- необхідністю максимального розвитку особистості молодшої 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 інвалідністю;

- необхідністю створення системи раннього виявлення особливостей особистісного розвитку, його поетапної корекції та соціально-педагогічної підтримки студентів цієї категорії, у якій заклад вищої освіти 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 інвалідністю.

Питання для самоконтролю:

1. Який навчальний заклад в Україні став першим, у якому в 1996 р. розпочалось інтегроване навчання?
2. Що необхідно зробити в Україні для забезпечення рівного доступу молоді з інвалідністю до вищої освіти?
3. Якими обставинами визначається ринок університетських послуг для людей з інвалідністю в Україні?
4. Охарактеризуйте результати соціально-педагогічної роботи зі студентами з інвалідністю Відкритого міжнародного університету розвитку людини „Україна”.
5. Надайте характеристику основним науковим дослідженням спрямованим на вивчення теоретичних аспектів інклюзії в системі вищої освіти України.
6. Надайте характеристику вітчизняному досвіду впровадження дистанційного навчання для студентів з інвалідністю.
7. Назвіть основні труднощі та недоліки дистанційного навчання для студентів з інвалідністю.
8. Які чотири види закладів для здобуття вищої освіти осіб з інвалідністю в Україні Вам відомі?
9. Дайте визначення поняттю „інклюзивна вища освіта в Україні”.
10. Назвіть основні суперечності здобуття освіти молоддю з інвалідністю в Україні.

Завдання для самостійної роботи:

Підготуйте повідомлення про досвід надання освітніх послуг особам з інвалідністю у вашому регіоні.

РОЗДІЛ 3

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК СУЧАСНИЙ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

3.1. Інтеграція та інклюзія: співвідношення понять

Ключові слова: *адаптація, інклюзія, інтеграція, освітня інтеграція, реабілітація.*

Обґрунтовуючи теоретико-методологічні основи соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти, слід використовувати 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 [348, с. 10 – 28].

Поняття „**інтеграція**” увійшло у мовленнєвий обіг на європейському континенті, де у 60-х роках ХХ століття і стало застосовуватись стосовно осіб з інвалідністю, позначаючи процес їх входження у соціальний простір за умови досягнення ними певного рівня розвитку [231]. 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 [159, 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 [219, 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].

У науковій літературі термін „*інтеграція*” в широкому розумінні визначають як надання людині з інвалідністю прав і можливостей брати участь у всіх видах соціального життя разом з іншими членами суспільства [106]. 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 [98].

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 [450]. 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 [106; 160].

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 [450]. Д. Зайцев визначає соціальну інтеграцію як процес і, одночасно, систему включення індивіда в різні соціальні групи і відносини через організацію спільної діяльності (освітньої, трудової) [112]. М. Малофєєв розуміє соціальну інтеграцію як кінцеву мету спеціального навчання,

спрямованого на включення індивідуума в життя суспільства [202].

А. Конопльова вважає, що інтеграція – це один із шляхів формування і розвитку соціально активної особистості та засіб соціальної реабілітації [169]. 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 [168].

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 ізолюваного 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 [168].

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; 461].

Зауважимо, що за рубежом термін „*інтеграція в освіті*” розуміється як вибіркове 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 [168]. 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 інвалідністю, 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 [131].

Слід зауважити, що інтеграція та інклюзія визначаються як поступові, взаємно перехідні, складні процеси, у ході реалізації яких вирішуються різноманітні завдання. Так, залучення осіб з інвалідністю 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 [168]. Застосований підхід дає можливість визначити інтеграцію як процес, що триває в просторі і часі та включає психологічні, соціальні і педагогічні проблеми.

Таким чином, інклюзивна освіта тісно взаємопов'язана із процесом інтеграції осіб з інвалідністю 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

Питання для самоконтролю:

1. Де і коли увійшло у мовленнєвий обіг поняття „інтеграція”?
2. Дайте визначення поняттю „інтеграція” та „інклюзія”. В чому їх головна відмінність?
3. Що таке інтеграція в освіті?
4. Які види інтеграції вам відомі?
5. Назвіть та охарактеризуйте шість рівнів залучення осіб з інвалідністю до інтегрованого та інклюзивного навчання.
6. Які основні завдання вирішує інтеграція та інклюзія в освіті?

Завдання для самостійної роботи:

Зробіть узагальнюючий аналіз понять „інтеграція” та „інклюзія” за наступною схемою:

	<i>Інтеграція</i>	<i>Інклюзія</i>
<i>Поняття</i>		
<i>Завдання</i>		
<i>Спільне</i>		
<i>Відмінне</i>		

3.2. Міжнародна система інтегрованої та інклюзивної освіти

Ключові слова: *лібералізація, сегрегація, соціальна політика, спеціальна освіта, спеціальні заклади, інклюзивні заклади.*

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 [471].

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 [160; 168]. 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 [160].

Серед країн з консервативною моделлю соціальної політики Італія однією із перших визнала інклюзивне навчання найприйнятнішою формою здобуття освіти дітьми з інвалідністю. 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 інвалідністю 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 [466].

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 організовують інклюзивне навчання, визначаючи потреби дітей, надаючи консультативну та навчально-методичну допомогу педагогам і шкільній адміністрації [464, 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 [159].

У цілому, зазначимо, що інтеграція дітей та молоді 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.

Таким чином, згідно зі звітами, що стосуються масштабних досліджень у сфері інклюзивного навчання в різних країнах світу, на шляху упровадження 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 [468; 476].

Питання для самоконтролю:

1. Які підходи до навчання осіб з інвалідністю домінують у різних країнах Європи та Америки?

2. Надайте характеристику системі навчання дітей та молоді з інвалідністю у країнах з консервативною моделлю соціальної політики.

3. Розкрийте особливості італійського підходу до інклюзивного навчання.

4. В чому специфіка системи освіти дітей та молоді з інвалідністю в країнах з соціально-демократичною моделлю соціальної політики?

5. Охарактеризуйте інклюзивне навчання в скандинавських країнах.

Завдання для самостійної роботи:

На основі теоретичного матеріалу розділу заповніть таблицю:

<i>Країна</i>	<i>Підхід до освіти осіб з інвалідністю</i>	<i>Характеристика підходу</i>

3.3. Специфіка впровадження інклюзивної освіти в Україні

Ключові слова: *інклюзивна освіта, спеціальна освіта, соціальна інтеграція, зворотна інтеграція, спонтанна (неконтрольована) інтеграція, освітні заклади.*

В Україні сьогодні найбільш вживаним у науковому обігу є поняття „інклюзивна освіта”, що означає процес навчання дітей з порушеннями здоров’я та розвитку і, як наслідок, з особливими потребами в загальноосвітніх (масових) школах.

Проблематика інклюзії розглядається дослідниками (М. Андреева, Ю. Богінська, А. Колупаєва, Ю. Найда, Т. Сак, А. Шевцов та ін.) під педагогічним кутом зору. Це пов’язано з тим, що в Україні саме інклюзивну освіту було експериментально започатковано як першу альтернативу спеціальній освіті осіб з інвалідністю 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 інвалідністю 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 [336].

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 інвалідністю 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 інвалідністю.

Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей з інвалідністю, 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 противагу 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” [246].

Таким чином, у нормативних документах України і наукових джерелах описано й реалізовано варіанти організації інклюзивного навчання дітей і молоді з інвалідністю, 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 інвалідністю 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 інвалідністю 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 [351; 96, с. 27 – 28].

Щодо *навчання студентів ЗВО*, 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 [367].

Слід відзначити, що в останні десятиліття в Україні все більшого поширення знаходить так звана „соціальна модель” ставлення до осіб з інвалідністю, 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 інвалідністю 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 молодшої людини з інвалідністю як особистості. У суспільстві побутує думка, що школи, у яких створено найсприятливіші умови для навчання дітей з інвалідністю, є

найкращими для решти дітей. Ставлення ровесників до дітей з особливими потребами залежить від непохитної позиції дорослих і психологічного клімату в школі [131].

До переваг *інклюзивних процесів* у освіті дітей та молоді з інвалідністю 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 [159].

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 [272].

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 інвалідністю 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 [219, 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) [256].

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 [151, 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 [137]. 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 [460]. 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].

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 [357].

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 вияснити, 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 [211].

Питання для самоконтролю:

1. Що означає поняття „інклюзивна освіта” в Україні?
2. Надайте характеристику освітнім програмам спрямованим на дітей та молодь з інвалідністю Всеукраїнського фонду „Крок за кроком”.
3. Які форми соціальної інтеграції особи з інвалідністю передбачено в результаті інклюзивного навчання?
4. Надайте характеристику зворотній та спонтанній інтеграціям. В чому полягає їхня особливість?
5. Від чого залежить форма інтеграції в загальноосвітніх закладах?
6. Скільки і які форми інклюзивного навчання студентів у закладах вищої освіти вам відомі?
7. Розкрийте „соціальну модель” ставлення до осіб з інвалідністю.
8. Назвіть основні переваги інклюзивних процесів у освіті дітей та молоді з інвалідністю.

Завдання для самостійної роботи:

Систематизуйте теоретичний матеріал параграфу та надайте характеристику основним видам інтеграції осіб з інвалідністю:

<i>Вид інтеграції</i>	<i>Характеристика</i>

3.4. Інклюзивний освітній простір як середовище соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю

Ключові слова: *освітній простір, освітнє середовище, інформаційне середовище, соціальне середовище, інклюзивний освітній простір, інклюзивне освітнє середовище, універсальний дизайн.*

Соціально-педагогічна робота з молоддю з інвалідністю здійснюється в умовах інклюзивного освітнього простору, і специфіка його умов визначає необхідні напрями соціально-педагогічної активності щодо цієї категорії молоді.

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 [149, 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. Шендрік [157; 199; 273; 388; 438; 447], „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 окремих 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 [438].

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 [447].

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 [157]. На думку Л. Проніної, середовище, на відміну від простору, не включає в себе суб’єктів спілкування, а знаходиться між ними [273].

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” [342]. З визначення поняття „середовище” стає зрозуміло, що основою його виникнення стало розуміння „середовища знаходження”, 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 [456].

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” [284].

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 [146].

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 [244].

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 [456, 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” [438, 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 [390]. „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 [391]. Науковці ([199; 254; 372]) 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 ЗВО така система може включати професійну підготовку студентів, систему довузівської підготовки, систему післявузівської підготовки, систему додаткової освіти [254; 372].

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” [319]. 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” [287]. 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 [443].

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 інвалідністю. 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” [136, 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, Закон України „Про основи соціальної захищеності інвалідів” [114] (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 осіб з інвалідністю 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 інвалідністю, 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 контрольно-консультативні функції як на державному, так і на місцевому рівнях. Незважаючи на це, в Україні архітектурне довкілля 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) [234].

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 та молоді з інвалідністю [85].

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” [383].

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).

Специфічними ознаками інклюзивного освітнього простору є:

- 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);

- ціннісному і толерантному ставленні 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 [322, 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 [322].

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 [322].

Досліджень, окремо присвячених інклюзивному освітньому простору ЗВО, 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 [374]. Беручи за основу погляди О. Фудорової, розглядаємо концепцію інклюзивної вищої освіти як окремий чинник підвищення соціального статусу особи з інвалідністю шляхом створення ідеальної моделі інклюзивної університетської освіти, що характеризується „безбар’єрним архітектурно-інформаційним середовищем, спеціальною соціально-психологічною підготовкою здорових студентів та адміністрації закладу вищої освіти, додатковою підготовкою викладачів до роботи в „змішаних групах”, соціально-психологічною готовністю студентів з особливими потребами до навчання за принципами інклюзії” [373].

О. Дікова-Фаворська приділяє увагу доступності середовища вишу (архітектурна безбар’єрність, пристосування транспорту для користувачів інвалідних візків) як важливої умови сприяння соціалізації студентської молоді з функціональними обмеженнями [92].

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 ЗВО. Серед бар’єрів доступу автор виділяє фінансовий, інформаційний, емоційний та комунікативний бар’єри та фізичні обмеження молоді з особливими потребами [23].

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.

Питання для самоконтролю:

1. Дайте визначення поняттям „середовище” та „простір”. Яке поняття є ширшим?
2. В чому полягає головна відмінність освітнього середовища від освітнього простору? Надайте їм характеристику.
3. Що таке соціальне середовище?
4. Розкрийте основні положення концепції „універсального дизайну”.
5. В якому документі уперше згадується „інклюзивний освітній простір”?
6. Назвіть основні нормативно-правові документи, що створюють умови для безперешкодного доступу осіб з інвалідністю до житлових, громадських і виробничих споруд, громадського транспорту для вільного пересування у населених пунктах нашої держави.
7. Охарактеризуйте основні положення програми Національної асамблеї інвалідів України „Безбар'єрна Україна”.
8. Назвіть загальні та специфічні ознаки інклюзивного освітнього простору.
9. У чому полягають принципи інклюзивного освітнього простору?
10. Надайте характеристику перевагам та недолікам зовнішнього та внутрішнього середовищ інклюзивного освітнього простору.

Завдання для самостійної роботи:

Розробіть власний проект інклюзивного дизайну вищого навчального закладу, враховуючі всі особливі потреби студентів з інвалідністю. Оформіть презентацію проекту у форматі Microsoft PowerPoint (до 10 слайдів).

3.5. Формування толерантного середовища як основа інклюзивного освітнього простору

Ключові слова: *молодь з інвалідністю, толерантність, толерантне середовище, інтеграція молоді з особливими потребами.*

Створення „суспільства для всіх”, в якому всі особи, кожен з яких володіє правами і обов’язками, покликані грати активну роль у соціумі і є метою соціальної інтеграції. Поняття „соціальна інтеграція” розглядається в енциклопедії освіти як, „процес і стан поєднання складових частин соціуму, передусім індивідів і груп в єдину соціальну цілісність або систему” [99]. Таке суспільство повинне ґрунтуватися на пошані всіх прав людини, культурному і релігійному різноманітті, соціальній справедливості та обліку особливих потреб уразливих груп, що знаходяться в несприятливому стані, демократичній участі і домінуванні права. Сприяння соціальному розвитку вимагає переосмислення цінностей, цілей і пріоритетів на користь забезпечення загального добробуту, зміцнення і підтримки соціальних інститутів та політики. Пошана людської гідності, всі права людини, свобода, рівність і соціальна справедливість є основними цінностями в будь-якому суспільстві.

Молодь з інвалідністю є тією соціальною групою, яка вимагає до себе пильної уваги дослідників. Це пов’язано з маргінальністю молоді, яка обумовлена, по-перше, статусною невизначеністю і пошуком соціальних ролей, а також

труднощами їх засвоєння. По-друге, вікові психологічні особливості створюють додаткові умови для радикальних ідей і їх реалізації в повсякденному житті. І саме тому, вивчення соціальної поведінки молоді, а також формування толерантності є необхідністю при подоланні існуючих або можливих форм прояву нетерпимості в молодіжній сфері.

Сьогодні необхідно зміщувати акценти з питання „що може, а чого не може людина з інвалідністю” до питання „що необхідно зробити, щоб людина з інвалідністю була рівноправним членом суспільства”. Необхідно докорінно змінити домінуючі соціальні стереотипи в питанні про роль людини з інвалідністю у соціумі. Соціальна інтеграція молоді з інвалідністю в освітній простір України – це один із напрямів гуманізації всієї системи освіти, що відповідає пріоритетам державної політики та має відображення у Національній Доктрині розвитку освіти.

Сьогодні в нашій країні лише незначна частина ЗВО може прийняти на навчання з належними умовами людей з інвалідністю, зважаючи на непристосованість, чи скоріше неготовність вишів до надання освіти людям вищезазначеної категорії. Одиначні навчальні заклади мають безбар’єрний доступ до навчальних корпусів (наявність пандусів, спеціальних сходинок, ліфтів), технічне обладнання (збільшувальні лупи, екрани, спеціальні сканери, комп’ютери), навчально-методичне та програмне забезпечення тощо.

Відповідно, проблеми навчання та виховання, а також створення умов для інтеграції молоді з інвалідністю у навчальні заклади потребують нагального вирішення.

В сучасному українському суспільстві необхідно формувати думку про те, що людина з інвалідністю має право користуватися можливостями цього суспільства і повинна спілкуватися зі своїми здоровими ровесниками. Потрібно робити все для подолання усталених стереотипів сприймання хворої дитини як аномальної, дефективної, а також викорінювати з свідомості людства рудимент

соціальної ексклюзії (виключення), яка пригальмовує інтеграцію людини з інвалідністю до соціуму.

Для успішного входження в суспільство таких людей необхідна організація їх навчання і виховання в інклюзивних умовах, що забезпечить соціальний, емоційний та когнітивний розвиток кожного студента з інвалідністю з тим, щоб він відчував себе повноцінним учасником соціального життя закладу. Адже „кожна людина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи розумового порушення, має право на одержання освіти, якість якої не різниться від освіти здорових людей”. Цей принцип, відтворено у Загальній декларації прав людини (1948р.), у Конвенції про права дитини (1989р.), інших міжнародних документах та в Конституції України, покладений в основу організації інтегрованої освіти людей з інвалідністю, котра впроваджується з метою реалізації їхнього права на рівний доступ до якісної освіти та права вибору навчального закладу і форми навчання.

Спільне навчання у інклюзивних навчальних закладах студентам з інвалідністю, з одного боку, допомагає адаптуватися до нормальних життєвих ситуацій, інтегруватися в загальний соціум, позбутися почуття ізолюваності, відчуження, сприяє зникненню соціальних бар'єрів та сегрегації, з іншого боку – це вчить інших студентів спілкуватися та працювати разом, формує в них почуття емпатії, відкритості та відповідальності за товаришів, які потребують допомоги.

Зауважимо, що відсутність інклюзивного навчання породжує певну соціальну ізоляцію людей з інвалідністю, що базується на ряді причин, головними з яких є: неготовність самого суспільства сприймати людей з інвалідністю рівними собі, проблема безбар'єрного пересування до соціальних інфраструктур, власна низька самооцінка та дискомфортне перебування у соціумі людей вищезазначеної категорії.

Значну роль відіграє середовище в якому перебувають учасники навчального процесу. За О.Безпалько поняття „середовище” – це сукупність умов існування людини та

суспільства [16, с. 25]. На нашу думку, створення у навчальному закладі толерантного середовища поліпшить інтеграцію молоді з інвалідністю у суспільство, зокрема, у соціальне життя вишу.

Завдяки зусиллям ЮНЕСКО в останні роки поняття „толерантність” стало міжнародним терміном. Визначимо, що таке „толерантність”. У преамбулі статуту ООН поняття толерантності розглядається як „проявляти терпимість і жити разом, в мирі один з одним як добрі сусіди”. В Декларації принципів толерантності стверджується, що толерантність це „прийняття і правильне розуміння великого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження та способів прояву людської індивідуальності”, „...коли кожен вправі дотримуватися своїх переконань, і признає таке ж право за іншими” [82]. У педагогічному словнику знаходимо, що „толерантність – це терпимість до чужих думок, вірувань, переконань, поведінки” [253, с.448]. Соціолого-педагогічний словник подає толерантність, як „зважене, терпиме ставлення до чужих позицій, вірувань, переконань, думок” [343, с.274].

Візьмемо за основу „прийняття іншого у всьому різноманітті, відмову від нетерпимості до іншого незалежно від соціального статусу, майнового стану, стану здоров’я”. Толерантність не повинно передбачати прояв жалю, потурання, поблажливе ставлення, відмову від власних інтересів, а має проявлятися в активному пошуку спільних поглядів і можливості вибору. Таким чином, толерантність розуміємо як готовність сприймати інших такими, якими вони є, активну взаємодію зацікавлених сторін та прихід до спільної думки. Толерантне відношення до іншої особистості передбачає визнання та розуміння того, що особистість не просто інша, але і має право бути іншою.

Виступаючи, свого роду, координатором соціальних процесів в інтегрованому закладі, толерантність сприяє уникненню конфліктних ситуацій у студентському середовищі, формуванню демократичної особистості, визнання рівності, відкритості, взаємодопомоги, низькому рівню тривожності, активної життєвої

позиції і відчуття відповідальності за інших. Завдяки толерантним відношенням оптимізуються стосунки в мікросередовищах закладу (академічна група, курс, факультет). Формування толерантних відношень у студентському середовищі інтегрованого закладу є складним та тривалим процесом. Адже толерантність не передається по спадковості, а формується в процесі життєдіяльності людини, в процесі постійної роботи над собою, здатністю проявляти терпеливе ставлення до людей з обділеним здоров'ям і вадами фізичного стану.

Створення толерантного середовища у навчальному закладі забезпечує:

- відкритість, розуміння причин інвалідності та специфіки хвороб, навчання основам взаємного існування;

- відмову від насилля та пошук конструктивних шляхів вирішення суперечок і конфліктів;

- виховання альтруїзму, поваги до інших, здатність розуміти інших із збереженням власної індивідуальності;

- опір на почуття власної гідності та здатність признавати інших у всій різноманітності.

В умовах толерантного середовища всі учасники освітнього процесу повинні отримувати не лише знання та інформацію про толерантність, але перш за все набувати життєвий досвід у відкритому демократичному суспільстві, в якому свобода кожного розвивати свою індивідуальність не обмежується рамками неприйняття, відчуженості, ворожості, незалежно від соціокультурної приналежності кожного учасника до певної групи за будь-якою ознакою, що визначає його як „іншого”.

Створення толерантного середовища ґрунтується і на ідеях гуманістичного напряму в теоріях особистості, що розглядають її розвиток як реалізацію потреби людини в самоактуалізації (А.Маслоу, К.Роджерс), що усвідомлюють значущість сприятливих взаємовідносин суб'єктів освітнього процесу та через створення умов для свободи, емоційного благополуччя, позитивної мотивації і творчості. Змінюючи поведінку людини та її індивідуальність, але залишаючи без

змін середовище, ми отримуємо тимчасові успіхи, що не вирішує докорінно проблеми виховання толерантної особистості, тому слід розглядати взаємодію людини з оточуючим середовищем. Про це пише російський дослідник П.Ф. Лесгафт: „...розвиток індивідуальних і соціальних властивостей, ...розумове, моральне, естетичне – виявляється не спадковістю, а впливом оточуючого середовища: умовами життя, праці, традиціями, обрядами, звичками, відмінностями в звуках мови, на якій ми звикли передавати всі наші думки і відчуття, педагогічними цілеспрямованими вправами – вихованням” [187, с. 228]. Формування толерантного середовища у ЗВО призводить до впливу на об’єктивні обставини життєдіяльності студентів і на суб’єктивну основу їх особистості. У такому середовищі формується і відпрацьовується соціальний досвід, студенти вчаться сприймати складні життєві ситуації, зникають прояви соціальної і матеріальної нерівності, формується гуманістична спрямованість. Студент засвоює систему цінностей, норм стереотипів суспільства, у нього складається система внутрішніх регуляторів, звичайних норм поведінки. У даному середовищі він не лише адаптується до життя, до соціуму, але є творцем свого життя, перетворює себе, самореалізується.

Створення толерантного середовища у навчальному закладі є дієвим та ефективним способом для інтеграції студентів з інвалідністю у освітній простір. Перебуваючи у сфері взаєморозуміння, терпимості, відкритості, сприйняття один одного „на рівних”, студенти з інвалідністю зможуть швидше інтегруватися у соціум, реалізувати власні можливості та активізувати свій потенціал в освітньому напрямку.

Питання для самоконтролю:

1. Означте основні проблеми з якими стикається молодь з інвалідністю.
2. Дайте визначення поняттю „толерантність”.
3. Що таке толерантне середовище в освітньому закладі?
4. Що забезпечує створення толерантного середовища у навчальному закладі?

Завдання для самостійної роботи:

Опишіть портрет толерантного студента в інклюзивному освітньому просторі.

РОЗДІЛ 4. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДДЮ З ІНВАЛІДНІСТЮ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

4.1. Складові соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в інклюзивному освітньому просторі

Ключові слова: *соціально-педагогічна робота, соціальний педагог, студенти з інвалідністю, інклюзивний заклад, інклюзивний освітній простір.*

При визначенні сутності та складових соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти важливо враховувати результати наукових розвідок представників соціально-педагогічної науки, що безпосередньо опікувалися проблематикою роботи з категорією людей з інвалідністю (М. Андрєєва, Ю. Богінська, Н. Грабовенко, О. Клопота, Т. Макаренко, О. Рассказова, Т. Соловйова, В. Тесленко та ін. Аналізуючи праці дослідників, можемо виокремити ідеї щодо специфіки соціально-педагогічної роботи з людьми з інвалідністю у сучасних освітніх умовах, зокрема щодо розгляду соціальної й освітньої інтеграції як основи, напрямів і результату соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах закладу освіти з інклюзивним навчанням.

У спеціальній літературі підкреслюється, що особливість роботи соціального педагога з дітьми та молоддю, які мають інвалідність, полягає у створенні таких 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 [94, с. 49 – 50].

Цікавою є ідея О. Рассказової щодо необхідності спрямування соціально-педагогічної роботи у навчальних закладах на розвиток соціальності дітей та молоді у відкритому інклюзивному освітньому середовищі, що розглядається дослідницею як сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, чинників, об'єктів інфраструктури, визначальним серед яких є соціальне виховання, що забезпечує досягнення особами з особливими потребами високого рівня соціальності завдяки максимально можливому їх включенню до усіх ланок педагогічного процесу, залученню на паритетних засадах до повсякденного життя та вільного перебування в освітньому просторі [283, с. 6].

Розкриваючи сутність соціально-педагогічної роботи зі студентами з інвалідністю в умовах ЗВО, слід враховувати й обґрунтований М. Андреевою погляд на соціально-педагогічну роботу зі студентами з інвалідністю у контексті дослідження процесу розвитку їх соціальної компетентності у спеціально організованій узгодженій системі взаємодії суб'єктів та об'єктів соціально-виховного впливу, що реалізується через цільовий, змістовий та методичний компоненти й забезпечує поступове набуття студентами з інвалідністю інтегративної єдності когнітивних, ціннісно-мотиваційних і діяльнісних

характеристик, які відповідають сутності та змісту соціальної компетентності [9, с. 4 – 5].

В основу соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю з інвалідністю у середовищі ЗВО Ю. Богінською покладено концепцію соціально-педагогічної підтримки, теоретико-методичні засади якої включають розроблену авторкою структурно-функціональну модель, відповідні зміст і соціально-педагогічні та організаційні умови, організаційно-технологічне забезпечення, а також критерії та рівні сформованості соціальної активності і відповідальності студентів з інвалідністю як інтегрованого показника успішної соціально-педагогічної підтримки [22].

Таким чином, сутність соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти – це система, що має певні ознаки та структуру, а її функціонування за умови доречного технологічного забезпечення гарантує досягнення мети, що полягає у набутті студентами з інвалідністю здатності до соціальної взаємодії через включення до інклюзивного освітнього простору шляхом розвитку можливостей свідомо брати участь у соціальних зв'язках, обміні інформацією, досвідом діяльності, здібностями, уміннями, навичками та через взаємовплив усіх суб'єктів педагогічного процесу на якість здобуття студентом з інвалідністю вищої освіти і досягнення оптимального рівня соціалізації.

Зважаючи на зазначене вище, вважаємо, що **основними складовими соціально-педагогічної роботи** як одного з видів людської діяльності є її **об'єкт, суб'єкт, мета, завдання, принципи, зміст, засоби**.

Об'єкт соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю.

Соціально-педагогічна діяльність як створення соціального індивіда з індивіда біологічного має своїм суб'єктом та об'єктом як суспільство, так і соціальні групи та окремих індивідів, проходить в умовах конкретного історичного, соціального та культурного середовища в

людиноформуючих процесах, розгортається як в локальному часі життя кожного окремого покоління, так і загальноісторичному часі існування людства” [326, с. 155].

Навчально-виховний процес ЗВО в умовах інклюзивної освіти – це двостороння взаємодія всіх його учасників, оскільки передбачає взаємообмін соціального досвіду між студентами з нормальним розвитком, студентами з особливими потребами та науково-педагогічним колективом, де об’єктом виступає більш незахищена категорія – студенти з інвалідністю [9, с. 111].

Характеризуючи об’єкт соціально-педагогічної роботи в умовах інклюзивної світи, важливо відзначити оприлюднену О. Холостовою та Н. Дементьєвою закономірність, згідно з якою у студентів з інвалідністю вже до вступу у ЗВО виражені порушення якості життя, пов’язані з додатковим негативним впливом на життєдіяльність просторового, інформаційного, емоційного та комунікативних бар’єрів, що деформують особистість людини, ускладнюють соціальні контакти і призводять до емоційної захисної самоізоляції [385, с. 42 – 45].

Це підтверджують й інші дослідники (Г. Зеленська, П. Коренько, М. Кравчонок, А. Саллум), якими при вивченні якості життя у студентів-першокурсників виявлено низьку самооцінку загального стану здоров’я і рольового фізичного функціонування з покращенням показників після закінчення навчання. Водночас це є свідченням необхідності посилення соціально-педагогічної роботи, вчені відзначають, що емоційно-рольове функціонування у студентів-випускників залишається низькими, яке пояснюють значним психоемоційним навантаженням та розумовим напруженням протягом навчання у виші [123].

І. Трус, опираючись на концепцію визнання природного розвитку особистості з акцентуаціями характеру, як на первинний у виховному процесі, оскільки саме особистість виступає не стільки об’єктом соціально-педагогічного впливу, скільки активним суб’єктом взаємодії з батьками, вчителями, соціальним педагогом, психологом, і реальні зміни в поведінці

можуть статися, якщо буде бажання і потреба у самовдосконаленні. Враховуватиме також, що соціокультурний розвиток людини проходить через її зв'язок з навколишнім середовищем і засвоєнням цього середовища з його негативними чинниками, яким особистість має навчитись протистояти. [364].

При характеристиці об'єкта соціально-педагогічної роботи в умовах інклюзивного навчання заслуговує на увагу й аналіз тих важливих особистісних якостей, яких досягає молодь з інвалідністю в процесі включення її в освітній простір ЗВО. Серед таких якостей дослідники виділяють стійкість до несприятливих соціальних впливів зі збереженням індивідуальних якостей, сформованих установок і цінностей та активну позицію у вирішенні соціальних проблем. Тому спрямовують соціально-педагогічну роботу на створення можливості для комунікації, побудови відносин в колективі, рольового функціонування як повноцінних членів колективу. Безперечно, результативність цього процесу значною мірою залежить від молоді з особливими потребами, від їх готовності скористатися існуючими можливостями, що вимагає значних зусиль і напруження. Серед показників подолання труднощів входження в систему соціальних стосунків молоді з інвалідністю відзначають сформовану готовність адекватно сприймати соціальні проблеми і вирішувати їх відповідно до норм відносин в інклюзивному освітньому просторі. Важливим вважають опанування молоддю не лише відповідною соціально-рольовою поведінкою, але й використання тих умов, в яких складаються їх взаємовідносини з оточуючим соціальним середовищем для реалізації власного потенціалу в досягненні спільних успіхів у навчально-виховному процесі [21; 73; 93; 102; 284].

Якісне зростання студентів з інвалідністю у просторі ЗВО здійснюється через обмін між індивідами інформацією, соціальними емоціями, видами і способами діяльності та спілкування, соціальними установками. Їх вибір, засвоєння та розвиток може відбуватися тільки під час безпосереднього

контакту суб'єкт-суб'єктної взаємодії особистостей. Тому, соціально-педагогічна робота, що реалізується через взаємодію суб'єктів навчально-виховного процесу вишу, забезпечує доцільне спрямування чинників інклюзивного освітнього середовища на створення максимально сприятливих умов і можливостей для оволодіння студентами з особливими потребами позитивними соціальними, духовними та емоційними цінностями, а також самопізнання, самовизначення, самореалізацію [322]. До індикаторів входження в мікросоціум ЗВО відносять здатність до встановлення групових стосунків, участь у діяльності академічної групи, сформованість відчуття приналежності до колективу, наявність позитивної самоідентифікації, емоційного контакту із соціумом, особистісної активності [11].

Суб'єкти соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю.

Узагальнюючи результати досліджень вчених [9; 280], відзначимо, що суб'єктами соціально-педагогічної роботи зі студентами з інвалідністю у виші є працівники соціально-психологічної служби ЗВО, зокрема соціальний педагог, куратор академічної групи, корекційний педагог, викладачі, психологи, батьки, громадські організації та ін.

Зауважимо, що М. Андрєєва визначила соціального педагога важливим суб'єктом роботи зі студентами з інвалідністю у середовищі ЗВО [9, с. 112].

Як стверджують вчені [9, с. 112 – 113; 282], на такого фахівця в інклюзивному освітньому просторі покладаються важливі *функції*:

- *організаторська* (організація спільної діяльності студентів зі звичайним розвитком та студентів з особливими потребами у навчально-виховному процесі, вплив на зміст дозвілля, допомога у працевлаштуванні та адаптації випускників з інвалідністю);

- *діагностично-прогностична* (визначення та вивчення ознак, які характеризують стан розвитку (перш за все духовного) 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 ЗВО);

- *морально-гуманістична* (поєднує риси всіх попередніх функцій, надає соціально-педагогічній діяльності

гуманістичної спрямованості, полягає у створенні умов для спільної діяльності студентів з різним рівнем здоров'я, що ґрунтується на принципах колективізму, для формування гуманних відносин між викладачами та студентами).

Проте, на жаль, сьогодні у багатьох вишах України такого фахівця не включено до штату, тому значну частину вказаних функцій виконують куратори академічних груп. М. Андрєєва зазначає, що на куратора покладається відповідальність за формування студентського колективу, який в умовах інтегрованого навчання має певні особливості та складності. Куратор має враховувати особливості розвитку студентів з інвалідністю, нозології їх захворювань, визначати перспективи розвитку колективу й шляхи компенсації дефекту студента груповою взаємодією. Контроль, що повинен здійснювати куратор, відбувається не тільки на аудиторних заняттях, але й позааудиторній діяльності, яка відіграє особливо важливе значення в процесі розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами [9, с. 114].

Спираючись на аналіз наукового доробку зазначеної вченої, охарактеризуємо також функції інших суб'єктів соціально-педагогічної діяльності зі студентами з інвалідністю у закладі вищої освіти.

Так, до *обов'язків викладачів* входить:

- підвищення кваліфікації у питаннях 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 інвалідністю у навчально-виховному процесі ЗВО;
- 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].

Мета та завдання соціально-педагогічної роботи зі студентами з інвалідністю у ЗВО.

Провідним для характеристики *мети* соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти є сформульований Т. Алексеєнко погляд на соціально-педагогічну роботу як на допомогу в позитивній соціалізації особистості, зокрема в інтеграції дитини у суспільство, допомогу в її розвитку, вихованні, освіті, професійному самовизначенні. Її мета полягає у сприянні в адаптації та позитивній соціалізації особистості шляхом допомоги їй у засвоєнні соціальних норм і цінностей; створенні умов для психологічного комфорту і безпеки як дорослої, так і дитини; задоволенні потреб і забезпеченні прав особистості; попередженні негативних явищ у сім'ї, школі, іншому найближчому соціальному оточенні [7].

Підкреслимо також, що, згідно з наведеним вище визначенням сутності інклюзивного освітнього простору, соціально-педагогічна робота спрямовується на створення оптимальних умов доступу до навчання, адаптації і включення молоді з інвалідністю в соціум вишу, компенсацію порушених чи втрачених функцій, корекцію відхилень 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 інвалідністю у середовище навчального закладу, що полягають у:

- подоланні ізоляції;
- забезпеченні можливості отримання освіти за місцем проживання без відриву від сім'ї;
- орієнтації дітей із вадами психофізичного розвитку на здорових однолітків;
- оздоровленні емоційної сфери дітей і молоді з інвалідністю;
- наданні можливостей спілкування і праці разом зі здоровими однолітками;
- забезпеченні готовності до повноцінної участі у різних сферах суспільного життя;
- формуванні у здорових дітей почуття відповідальності за товаришів, які потребують допомоги, емпатії, співчуття;
- орієнтації педагогів на зміщення акцентів у корекційно-педагогічній роботі з дітьми і молоддю з інвалідністю, 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 [152].

Отже, завдання соціально-педагогічної роботи зі студентами з інвалідністю в умовах інклюзивного навчання полягає у

- створенні у ЗВО умов, що відповідають вимогам інклюзивного навчання на основі попередньої діагностики, а

також систематичного моніторингу інклюзивного освітнього простору навчального закладу;

- *налагодженні взаємодії* між різними соціальними інститутами, фахівцями, волонтерами, громадськими організаціями для спрямування їх зусиль на допомогу студентам з особливими потребами та їхньому мікросередовищу;

- *організації систематичної соціально-виховної роботи* в напрямі набуття студентами з інвалідністю досвіду розбудови товариських та дружніх відносин в інклюзивному освітньому просторі на засадах толерантності та взаєморозуміння, розширення соціальних знань та вмінь, становлення системи гуманістичних цінностей інклюзивного суспільства, що забезпечують осмислення кожним студентом з особливими потребами себе членом колективу закладу, визначення своїх позицій в ньому, набуття суспільно значущих соціальних якостей.

Принципи соціально-педагогічної роботи зі студентами з інвалідністю у ЗВО.

Обґрунтовуючи принципи соціально-педагогічної роботи зі студентами, які мають особливі освітні потреби, необхідно враховувати, що основні принципи такої роботи в умовах інклюзії вперше сформулював Дж. Леско.

Учений визначив цей процес як:

- пошук шляхів для всіх дітей бути разом під час навчання, включаючи дітей з інвалідністю;

- реалізацію кожного учня за допомогою досить складної, але доступної для засвоєння освітньої програми;

- врахування потреб, спеціальних умов і підтримки, необхідних учням і вчителям для досягнення успіху;

- найважливішою соціальною зміною в процесі інклюзії, на його думку, має бути створення співтовариства (група друзів, школа, місце проживання тощо), в якому кожний учасник відчуває себе важливим, де існує партнерство, завдяки якому і відбувається зміна поглядів та удосконалення практик [188].

Принципи педагогічних технологій регламентують соціально-педагогічну роботу в умовах інклюзивного навчання, визначають специфіку інклюзивного освітнього простору і конкретизуються в діяльності суб'єктів інклюзії як етичні настанови:

- законність;
- подолання негативних стереотипів;
- колективізм у побудові групових стосунків;
- індивідуальний підхід до роботи з особистістю;
- конфіденційність отриманої інформації про студента та його сім'ю;
- відповідальність фахівця за дотримання етичних та правових норм.

Зміст соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю.

Змістову складову соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти визначаємо, виходячи з думки О. Селивоненко про те, що при обґрунтуванні змісту соціально-педагогічної діяльності суттєвим, насамперед, є осмислення предметних реалій соціуму, системних взаємозв'язків, механізмів соціальних та педагогічних впливів на особистість [315, с. 26].

Л. Нагавкіна, О. Крокінська та інші науковці визначають предметом діяльності соціального педагога двосторонній процес: процес становлення дитини як суб'єкта соціального життя й процес створення педагогічно доцільного середовища. При цьому об'єкт соціально-педагогічної уваги – завжди конкретна складна життєва ситуація, а зміст спрямований на створення умов для успішного розвитку цього двостороннього процесу [229].

Важливість розуміння змісту соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти підкреслила М. Андрєєва. Учена, здійснюючи розробку системи розвитку соціальної компетентності студентів з особливими потребами, обґрунтувала її змістовий компонент. На думку дослідниці,

зміст соціально-педагогічної роботи полягає у здійсненні всебічного соціально-виховного впливу на рівень розвитку соціальної компетентності студентів із інвалідністю – суб'єктами такої роботи, й розкривається в реалізації таких основних напрямів [9, с. 116 – 119]:

1. *Організація діяльності науково-викладацького складу і кураторів академічних груп з розвитку соціальної компетентності студентів із інвалідністю.* Зміст цього 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 інвалідністю.* Сім'я є найважливішим осередком формування і розвитку в людини провідних компетентностей. Формуючи у батьків суб'єктну позицію у вихованні їх дітей, ми забезпечуємо додатковий організований вплив на особистість.

Узагальнений аналіз праць вчених [4; 23; 25; 138; 360] свідчить, що зміст соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю полягає в:

- побутовій реабілітації, подоланні дискримінації, психологічному консультуванні з особистісних проблем;
- вирішенні психолого-педагогічних проблем;
- розвитку потенційних творчих можливостей;
- духовному вихованні, інтелектуальному, естетичному і фізичному розвитку, соціальній просвіті, соціальній адаптації, психологічній реабілітації, оздоровленні, організації відпочинку, формуванні внутрішніх ресурсів для подолання життєвих криз;
- інтеграції в суспільство, залученні до суспільно корисної діяльності.

Основними напрямками соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю 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 інвалідністю в умовах інклюзивної освіти”, активність суб’єктів соціально-педагогічного впливу, що реалізується в інклюзивному освітньому середовищі, як і саме це середовище, може бути не лише внутрішньою, а й зовнішньою, тобто, окрім перелічених складових змісту, містити просвітницьку роботу із широкими колами громадськості, пошук ділових партнерів, фандрайзинг для залучення грошових коштів та інших ресурсів (людських, матеріальних, інформаційних тощо), які організація не може забезпечити самотійно.

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

1. *Соціально-педагогічну роботу з молоддю з інвалідністю у ЗВО* визначаємо як систему, що має певні ознаки та структуру, а її функціонування за умови доречного

технологічного забезпечення гарантує досягнення мети, яка полягає у набутті студентами з особливими потребами здатності до соціальної взаємодії через включення до інклюзивного освітнього простору шляхом розвитку можливостей свідомо брати участь у соціальних зв'язках, обміні інформацією, досвідом діяльності, здібностями, уміннями, навичками та через взаємовплив усіх суб'єктів педагогічного процесу на якість здобуття студентом з інвалідністю вищої освіти і досягнення оптимального рівня соціалізації.

2. *Складовими* соціально-педагогічної діяльності, як одного з видів людської діяльності, є її *об'єкт* (студент з особливими потребами), *суб'єкт* (працівники соціально-психологічної служби ЗВО, викладачі, куратори, тьютори та ін.), *мета* (розвиток соціальності молоді у відкритому інклюзивному освітньому середовищі, що забезпечує включення осіб з особливими потребами до усіх ланок педагогічного процесу, залучення їх на паритетних засадах до повсякденного життя та вільного перебування в освітньому просторі), *завдання* (створення у ЗВО умов, що відповідають вимогам інклюзивного навчання; налагодження взаємодії між різними суб'єктами діяльності на допомогу студентам з особливими потребами та їхньому мікросередовищу; організація систематичної 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).

Питання для самоконтролю:

1. Розкрийте сутність соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти.
2. Які основні складові соціально-педагогічної роботи в умовах інклюзивного освітнього простору вам відомі?
3. Надайте характеристику об'єкту соціально-педагогічної роботи в умовах інклюзивного навчання.
4. Назвіть основні суб'єкти соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю.
5. Охарактеризуйте функції соціального педагога, як суб'єкта соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю.
6. Розкрийте мету і завдання соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в умовах інклюзивного освітнього простору.
7. Обґрунтуйте принципи соціально-педагогічної роботи зі студентами з інвалідністю в умовах закладу вищої освіти.
8. Надайте характеристику змістовій складовій соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти.

Завдання для самостійної роботи:

На основі теоретичного матеріалу розділу зобразіть схематично, за допомогою блок-схеми, складові соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в умовах інклюзивного освітнього простору.

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

Ключові слова: *компетенція, компетентність, професійна компетентність, професійна майстерність, педагогічна майстерність, професіоналізм, кваліфікація, професійні здібності інклюзивна компетентність.*

Слід відзначити, що готовність вишу до роботи з молоддю з інвалідністю означає не лише фізичну доступність для всіх, але й гуманістичну складову колективу: позитивне сприйняття ідеї включення в середовище здорових однолітків, всебічне сприяння цьому процесу всіма членами колективу і готовність суб'єктів соціально-педагогічної роботи до надання кваліфікованих соціальних послуг абітурієнтам і студентській молоді з різними вадами здоров'я.

Сучасне розуміння змісту і призначення освіти викладено в Міжнародній стандартній класифікації освіти (МСКО, 2011), в якій чітко розмежовуються поняття формальної і неформальної освіти. *Формальну освіту* розглядають як інституційну, цілеспрямовану освіту за певним фахом, і як попередню освіту до першого виходу фахівця на ринок праці. *Неформальну освіту* визначено як доповнення до формальної освіти в навчанні протягом усього життя індивідуума. Навчання у межах неформальної освіти проводять для забезпечення загального права доступу до освіти і набуття компетентності в різних контекстах [209].

У „Сучасному тлумачному словнику української мови” та „Новому тлумачному словнику української мови” пропонується таке визначення терміну „компетентний”, дослівно – це „той, що має достатні знання в будь-якій галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий” [245, с. 874; 356, с. 224].

Термін „**компетенція**” (від латинського „competentia” – знання, коло повноважень, досвід) є елементом більш широкого поняття „компетентності”, під яким розуміється поінформованість, обізнаність, авторитетність, кваліфікація [442].

У національному освітньому глосарії компетентність визначається як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності [240].

На основі аналізу численного довідкового і дослідницького матеріалу М. Головань визначає *компетенцію* як наперед задану вимогу щодо знань та досвіду діяльності в певній сфері, а *компетентність* розглядає як володіння *компетенцією*, яка виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмета і продукту діяльності; уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв’язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результат діяльності [66].

На Міжнародній конференції країн Європейського Союзу за участі ЮНЕСКО поняття „компетентність” визначено як здатність ефективно й творчо застосовувати знання та вміння в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях [479, с. 6].

Компетентнісно-орієнтований підхід до формування змісту освіти сьогодні є концептуальною основою навчального процесу і полягає у його спрямуванні на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей фахівців [248].

У цьому контексті заслуговує на розгляд роль головних компетенцій та професійної компетентності учасників навчально-виховного процесу ЗВО як важливого внутрішнього ресурсу забезпечення якісної освіти і соціалізації молоді з інвалідністю.

Протягом останніх десятиліть науковці провідних країн світу дискутують щодо питання про включення в зміст освіти необхідних знань, умінь і компетентностей для забезпечення гармонійної взаємодії людини з суспільством, що швидко розвивається [163, с. 7 – 8].

За матеріалами дискусій, організованих в рамках проекту ПРООН „Освітня політика та освіта „рівний – рівному”, 2004 р. українськими педагогами визначено перелік ключових компетентностей особистості, такі як:

1. *Уміння вчитись* як засіб зміни стилю мислення і життя людини.

2. *Соціальна компетентність* як здатність проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, продуктивної співпраці з різними партнерами в групі та команді; виконувати різні ролі й функції в колективі, розробляти і реалізувати соціальні проекти, застосовувати ефективні технології спілкування залежно від ситуації.

3. *Загальнокультурна компетентність*, що стосується сфери розвитку культури особистісних відносин, володіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною.

4. *Здоров’язберігаюча компетентність*, що включає життєві навички, які сприяють здоровому способу життя, соціальному здоров’ю (ефективне спілкування, співчуття, розв’язування конфліктів, поведінка в умовах психологічного тиску, погроз, дискримінації); духовному і психічному здоров’ю (самооцінка, самоусвідомлення, аналіз проблем і прийняття рішень, визначення життєвих цілей та програм, навички самоконтролю, мотивація успіху).

5. *Компетентність з інформаційних і комунікативних технологій* – орієнтація в інформаційному просторі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, раціональне використання комп’ютерних засобів.

6. *Громадянська компетентність* – участь у діяльності політичних інститутів, орієнтація в проблемах сучасного політичного життя, застосування процедури захисту своїх інтересів та інших громадян.

7. *Підприємницька компетентність* – здатність співставляти власні економічні інтереси і потреби з наявними матеріальними труднощами, інтересами і потребами інших людей; оцінювати власні професійні можливості і здібності; складати, здійснювати та оцінювати плани підприємницької діяльності [163, с. 85 – 90].

У 2006 році в результаті узагальнення матеріалів численних досліджень з реалізації компетентнісного підходу в освіті Європейським парламентом та Радою (ЄС) прийнято Рекомендацію „Про основні компетенції для навчання протягом усього життя”. Державам-членам рекомендовано розробити власні системи як частину їхньої стратегії навчання протягом усього життя з використанням *Європейської рамкової структури ключових компетенцій* як довідкового матеріалу. У Рекомендації компетенції визначено як набір знань, навичок та ставлень, що стосуються ситуації.

Основні компетенції згідно з Рекомендацією – це ті, які необхідні всім громадянам для особистої реалізації та розвитку, активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування.

Еталонні рамки визначають вісім **основних компетенцій**:

1. Спілкування рідною мовою;
2. Спілкування іноземними мовами;
3. Знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки;
4. Навички роботи з цифровими носіями;
5. Навчання заради здобуття знань;
6. Соціальні та громадянські навички;
7. Ініціативність та практичність;
8. Обізнаність та самовираження у сфері культури.

Кожна з компетенцій сприяє розвитку якісного, орієнтованого на майбутнє, навчання та професійній підготовці, що відповідає потребам європейського суспільства, допомагає успішному життю в суспільстві, що будується на знаннях [192, с. 134 – 135; 289].

Введення поняття „професійна компетентність” обумовлено широтою його змісту, інтегративною характеристикою, яка об’єднує такі поняття як „професіоналізм”, „кваліфікація”, „професійні здібності” та ін. [280].

Під **професійною компетентністю педагога** розуміють особистісні можливості вчителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізувати цілі педагогічного процесу. Бути компетентним – означає уміти мобілізувати у певній ситуації набуті знання і досвід. Компетентність не може бути ізольованою від конкретних умов її реалізації. Вона органічно пов’язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності [75; 198; 224].

На думку більшості науковців і практичних працівників, компетентнісний підхід означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, а результатом формування професійної компетентності є спроможність спеціаліста відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв’язання життєвих проблем, пошуку свого „Я” в професії та соціальній структурі [124, с. 34 – 42].

Поряд з поняттями „професійна компетентність” вагоме значення має звернення до ряду близьких за змістом, споріднених понять, оскільки це дозволяє нам глибше проникнути у сутність проблеми, що вивчається.

Певний рівень розвитку і професійного становлення особистості педагога визначає поняття „педагогічна майстерність”. Більшість науковців розглядають педагогічну майстерність як синтез наукових знань, вмінь, навичок, педагогічної техніки та особистісних характеристик педагога. В „Українському педагогічному словнику” педагогічна майстерність визначається як „вияв високого рівня педагогічної діяльності, що ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді” [94, с. 251 – 252].

Логічно постає питання про співвідношення таких двох понять як „професійна компетентність” і „педагогічна

майстерність”. С. Максимюк вважає, що педагогічна майстерність базується на вміннях, кваліфікації, знаннях виховного процесу, умінні його побудувати і привести в рух, а навички і уміння є лише одним із компонентів зовнішнього прояву майстерності [198].

Для характеристики рівня особистісного розвитку в професійній діяльності використовують також поняття „професійна зрілість”. Якщо всі три терміни розглянути з позиції етапів (періодів) професіоналізації особистості фахівця, то зрілість виступає як довготривалий період онтогенезу, який характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей особистості. Професійна зрілість є вершиною всієї життєдіяльності людини, завершальним етапом професійного розвитку, який відображає її найвищі досягнення, максимальні можливості [280].

Практика свідчить, що педагогічний працівник, який володіє професійною майстерністю в обраній сфері діяльності, не може ефективно проводити роботу з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання, не маючи відповідної підготовки і досвіду роботи.

Питання для самоконтролю:

1. В чому полягає сучасне призначення освіти згідно Міжнародній стандартній класифікації освіти?
2. Дайте визначення поняття „компетенція” та „компетентність”. В чому полягає різниця між ними?
3. Що сьогодні є концептуальною основою сучасного навчального процесу?
4. Назвіть основний перелік ключових компетентностей особистості.
5. Еталонні рамки визначають вісім основних компетенцій. Які саме?
6. Що розуміється під професійною компетентністю педагога? Надайте їй характеристику.
7. Зробіть перелік ключових компетентностей особистості.

Завдання для самостійної роботи:

На основі викладеного матеріалу підготуйте письмове повідомлення за будь-якою із запропонованих тем: „Необхідність формування інклюзивної компетентності у вищих навчальних закладах”, „Інклюзивна компетентність викладача та студента: спільне та відмінне”, „Шляхи формування інклюзивної компетентності”.

4.3. Інклюзивна компетентність педагога як складова освітнього простору

Ключові слова: *інклюзивна освіта, педагогічний працівник, інклюзивна компетенція, інклюзивна компетентність педагога.*

Практика свідчить, що педагогічний працівник, який володіє професійною майстерністю в обраній сфері діяльності, не може ефективно проводити роботу з молоддю з інвалідністю в умовах інклюзивного навчання, не маючи відповідної підготовки і досвіду роботи.

Інклюзивне навчання зумовлює особливі вимоги до професійної і особистісної підготовки педагогічних працівників, які, крім базового рівня знань, повинні мати уявлення і розуміння суті інклюзивного навчання, володіти знаннями про психологічні закономірності і ознаки особистісного розвитку молоді з інвалідністю та методами психологічного і дидактичного проектування навчального процесу в проведенні інклюзивного навчання.

Сьогодні в педагогічній науці різко підвищується інтерес до інклюзивної освіти, що обумовило появу значної кількості наукових досліджень, які розкривають з різних сторін різні аспекти цієї проблеми. Із одного боку, різноманітність підходів утруднює розуміння сутнісних характеристик інклюзивної компетентності викладача вищої школи, а з іншого – великий обсяг емпіричних знань та їхнє науково-

методичне обґрунтування дозволяє більш повно дослідити цей педагогічний феномен.

На думку Г. Стангвік, практична реалізація ідеї інклюзії залежить передусім від готовності педагогічних працівників здійснювати професійну діяльність у нових умовах; сама ідея інклюзії має стати складовою їх професійного мислення та володіння професійними ролями, необхідними для інклюзивного навчання, процес формування цих якостей проходить послідовні етапи: від явної чи прихованої протидії крізь пасивне прийняття інклюзивного навчання до активного прийняття [350].

Інклюзивну компетентність розглядають як складову більш широкого поняття професійної компетентності педагога і виділяють в її структурі такі змістовні ключові функціональні компетентності, як усвідомлену, закріплену суб'єктивним досвідом, систему знань, умінь і навичок, що використовуються в процесі діяльності для вирішення різних професійних завдань.

Особистісну сутність ключових компетентностей розглянуто як системоутворюючий компонент, що визначає та інтегрує всі інші складові компетентності (знання, уміння, досвід).

Зокрема, до структури інклюзивної компетентності вчителів інтегрованих загальноосвітніх закладів відносять ключові змістовні компоненти інклюзивної компетентності:

- мотиваційний,
- когнітивний,
- рефлексивний
- операційний.

Ці компоненти трактуються як здатність до усвідомлення змісту професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання [381].

На основі аналізу вітчизняного і зарубіжного досвіду підготовки фахівців до роботи в інклюзивних закладах освіти Т. П'ятакова визначає інклюзивну компетентність майбутніх вчителів як інтегративне особистісне утворення, яке зумовлює

здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різноманітні освітні потреби учнів і забезпечуючи, по-перше, включення дитини з особливими потребами в середовище загальноосвітнього закладу і, по-друге, створення умов для її розвитку і саморозвитку [279].

Формування *соціальної складової інклюзивної компетенції* відносять до якісної характеристики фахівця, це здатність адекватно оцінювати навколишню дійсність на основі наявних знань про неї; уміння знаходити інформацію в невизначеній ситуації, уміння задовольняти бажання, спираючись на існуючі норми [361].

На думку І. Зарубінської, соціальна компетентність особистості охоплює різні сфери людської діяльності: навчальну, професійну, власне соціальну взаємодію – і є однією з істотних передумов продуктивної міжособистісної взаємодії в усіх її проявах. Змістовне наповнення, особливості прояву та застосування, на думку автора, дають можливість розглядати соціальну компетентність як складну інтегративну характеристику особистості, сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань та вмінь, що сприяє активній взаємодії із соціумом, налагодженню контактів з різними групами та індивідами, продуктивному виконанню різних соціальних ролей. Важливою ознакою соціальної компетентності є володіння вмінням розвиваючого впливу на інших, що розглядається як характерна риса найвищого рівня сформованості соціальної компетентності особистості. Особливе значення надається вивченню поведінки особистості в складних життєвих ситуаціях. За таких умов соціальна компетентність розглядається як вибір конструктивних способів їх розв’язання, а вміння імплементувати такі способи практично визначається головною ознакою досягнутого рівня соціально-компетентної поведінки особистості [119].

Наукову категорію „*соціально-психологічна компетентність*” розглядають як інтегральний показник особистісного розвитку, сукупність якостей, здібностей,

соціальних знань та вмінь, що сприяють активній взаємодії із соціумом, налагодженню контактів з різними групами та індивідами, а також здатність здійснювати розвиваючий вплив на інших, знаходити конструктивні способи розв'язання складних ситуацій [189, с. 87 – 102; 328].

Важливими умовами забезпечення доступу до освіти молоді з інвалідністю є використання внутрішніх і зовнішніх ресурсів учасників навчально-виховного процесу і місцевих громад для подолання існуючих бар'єрів [214].

Ю. Богінська виділяє п'ять видів ресурсів, достатніх для соціально-педагогічної підтримки студентів з інвалідністю:

- нормативно-методичні,
- матеріальні,
- організаційно-функціональні,
- ідентифікаційно-особистісне забезпечення (орієнтація на психологічні та мотиваційні особливості студентів),
- інформаційно-просвітницькі [23].

Як відзначає М. Денек, індивідуальний ресурс педагогічного працівника складається з внутрішніх резервів (енергетичних, психофізичних, інтелектуальних, вольових) і можливостей його розвитку [84].

У дослідженні Х. Турецької, М. Шляхтіної приділяється увага розвитку психологічної готовності до роботи вчителів в інклюзивній школі, зокрема, рівню емпатії, самоактуалізації, гнучкості в спілкуванні, здатності до саморозкриття, які вчені об'єднують у групу внутрішніх чинників ставлення педагогів до впровадження інклюзивної освіти [365, с. 669 – 675].

Окремі зарубіжні дослідники розглядають проблеми формування інклюзивної компетентності у студентів – майбутніх вчителів [151; 309].

Заслуговує на увагу швейцарський досвід розвитку інклюзивної компетентності вчителів з виділенням таких пріоритетних напрямів роботи, як сприяння соціальному, емоційному та пізнавальному розвитку кожної дитини для того, щоб вона відчула себе неповторним і повноцінним учасником суспільного життя [467]. Згідно з програмою

підготовки до роботи в інклюзивному закладі освіти вчителі, маючи детальну інформацію про кожну дитину, нівелюють перешкоди, модифікують шкільне оточення, щоб воно було максимально сприятливим для розвитку і навчання кожної дитини. У процесі педагогічної діяльності вчитель налагоджує взаємодію дітей з особливими потребами з усіма учасниками навчально-виховного процесу [475, с. 241 – 264].

Узагальнюючи досвід швейцарських науковців, Т. П'яткова робить висновок, що інклюзивна компетентність вчителів у цій країні „формується насамперед на основі інноваційних підходів до організації інклюзивного навчального середовища та принципів педагогіки співробітництва, толерантності, мультиперспективної освіти шляхом посилення полікультурного, особистісно зорієнтованого, фасилітативного компонентів у оновлених освітніх програмах педагогічних університетів” [279].

І. Хафізуліна зосередила увагу на розвитку в студентів мотивації до майбутньої роботи з дітьми із інвалідністю, набутті знань з проблем інклюзивного навчання, рефлексії та володіння практичними навиками роботи в умовах інклюзивного навчання. У зв'язку з відсутністю можливості формувати операційний компонент інклюзивної компетентності в умовах реальної професійної діяльності загальноосвітньої школи, автор використала контекстне навчання з участю студентів у квазіпрофесійній діяльності [381].

Білоруська дослідниця В. Хитрюк, дотримуючись компетентісного підходу як методологічної основи підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми з особливими потребами та враховуючи багатоаспектність роботи в умовах інклюзії, виділяє педагогічну, психологічну та соціальну готовність до виконання професійної діяльності педагога в умовах інклюзивної освіти, пропонує ввести в практику і педагогічну лексику поняття „інклюзивна готовність” та визначає її як складну інтегральну суб'єктивну якість особистості, що опирається на комплекс компетенцій і

можливість ефективної професійно-педагогічної діяльності в актуальних умовах.

У професійно-педагогічній діяльності педагога інклюзивного закладу освіти виділено наступні **групи компетенцій**:

1) *робота з інформацією* – компетенції: збір, обробка, перетворення інформації відповідно до потреб; передача інформації за допомогою різних каналів; отримання зворотного зв'язку; акумуляція інформаційних ресурсів;

2) *спілкування і взаємодія з учасниками інклюзивного освітнього простору* – компетенції: робота в команді; управління стосунками; вплив;

3) *реалізація педагогічної діяльності і досягнення освітніх результатів* – компетенції: цілепокладання; прогнозування; планування; вибір і адаптація методів соціалізації і навчання; реалізація діяльності; аналіз результатів; корекція;

4) *професійне вдосконалення* – компетенції: професійний ріст; професійна самодіагностика, інноваційна професійна мобільність.

Авторка надає важливого значення формуванню в студентів і практикуючих педагогів цінностей інклюзивного навчання, до яких відносить наступні позиції-твердження:

- цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень;

- кожна людина здатна відчувати і думати;

- кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою;

- усі люди потребують один одного;

- істинна освіта може здійснюватись тільки в контексті реальних взаємовідносин;

- для всіх, хто навчається, досягнення прогресу швидше може бути в тому, що вони роблять, ніж в тому, що не можуть;

- різноманітність посилює всі сторони життя людини;

- кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності і навчальні потреби;

- діти з порушеннями розвитку повинні мати доступ до навчання у звичайній школі;

- школи зобов'язані створити умови для забезпечення освітніх потреб кожної дитини; інклюзивні школи – найбільш ефективні засоби боротьби з дискримінаційними поглядами, вони забезпечують реальну освіту для більшості дітей; усі люди потребують підтримки і дружби ровесників; необхідно розробляти системи освіти і виконувати програми так, щоб брати до уваги широке різноманіття особливостей і потреб кожної дитини; спільне навчання дітей різних національностей, релігій, культур, особливостей розвитку збагачує всіх; спільне навчання дітей збільшує ступінь участі кожного із них в академічному і соціальному житті школи і знижує рівень ізоляції в процесах, що відбуваються в школі [382, с. 102 – 111].

У запропонованій авторкою дидактичній моделі формування цінностей інклюзивного навчання технологічний процес значною мірою відповідає вимогам підготовки викладачів до роботи в інклюзивному закладі вищої освіти, в якому передбачено:

- розвиток інтересу до роботи в умовах інклюзивної освіти;

- розуміння важливості прийняття професійних рішень і дій;

- прийняття цінностей інклюзивної освіти;

- здатність працювати в інклюзивному освітньому просторі;

- використовувати отримані знання та уміння для вирішення практичних педагогічних завдань [382, с. 72 – 79].

Разом з тим, залишаються не розкритими конкретні механізми реалізації моделі в процесі проведення інклюзивного навчання та відсутня інформація щодо ефективності використання запропонованої технології.

Характеризуючи організацію навчання студентів в умовах українського „гібриду” інклюзивної університетської освіти, О. Фудорова відзначає низький рівень централізованої

навчально-методичної підготовки викладачів вишу з самостійним вирішенням ними поточних питань інклюзивної освіти шляхом самоосвіти. В університеті, що працює за принципами інклюзії, авторка пропонує використання необхідних інформаційних, технологічних та організаційних ресурсів, зокрема, професійну підготовку викладачів [375, с. 305 – 308].

Що стосується ролі здорових студентів в інклюзивному розвитку закладу освіти, то це питання залишається поки що не дослідженим. В умовах інклюзії, очевидно, існує необхідність володіння студентами інклюзивною компетенцією, сформованими духовними якостями для налагодження комунікації і продуктивної співпраці з колегами з особливими потребами.

Як справедливо відзначає І. Бех, духовність – це вершина моральності, у ній любов до людей, до всього живого поєднується з милосердям, добром, здатністю до співчуття, альтруїзмом, готовністю надати допомогу, розумінням цінності і неповторності кожної людини, недоторканості людського життя, тяжінням до миру, злагоди, добросусідства, вмінням проявляти терпимість і доброзичливість до близьких, до всіх людей, незалежно від їхньої раси, національності, віросповідання, стану в суспільстві, особистісних якостей [19, с. 124 – 129].

У наукових дослідженнях, які присвячено інклюзивній освіті, приділяють увагу сформованості емпатії у студентів як важливого ресурсу їх соціального розвитку і професійного становлення. Емпатія присутня в усіх видах міжособистісного спілкування, що є базовою основою, соціально-психологічним середовищем, в якому вона зароджується, розвивається і проявляється. Взаємозв'язок між емпатією і спілкуванням простежується в тих функціях, які емпатія як властивість особистості виконує в суспільстві [314, с. 92 – 99; 333, с. 69 – 86].

Згідно зі сучасними поглядами на психологічний зміст емпатії її краще кваліфікувати як один із найсуттєвіших

компонентів гуманістичної складової інклюзивної компетентності педагога. Оскільки емпатійність розуміють як сталу особистісну якість, що виявляється у здатності до співпереживання, співчуття та гуманних вчинків стосовно будь-яких осіб, які потребують підтримки [207; 208]. Емпатію у дослідженнях розглядають як доброзичливість, чуйність, емоційну ідентифікацію, гуманні відносини, співчуття, співпереживання. Здатність до емпатії частково є соціально обумовленою рисою характеру і генетично обумовленою властивістю темпераменту особистості. Основними складовими емпатії є емоційна ідентифікація, особистісна рефлексія, альтруїстичні форми поведінки і загальна позитивна установка в спілкуванні з людьми [89].

Доведено, що людина з високим рівнем емпатії надає перевагу конструктивним способам співпраці з урахуванням інтересів і переживань інших людей, спрямованих на надання діяльної допомоги, підтримки і розвиток відносин. Варто взяти до уваги, що людина з низьким рівнем емпатії надає перевагу використанню директивних, силових методів без урахування інтересів і почуттів іншої людини чи проявляє пасивність – відхід від рішення, ігнорування ситуації. Високі показники здатності до емпатії пов'язані з поступливістю, готовністю вибачати інших. Для студентів, які проявляють високий рівень емпатії, характерними є такі риси характеру: доброзичливість, товариськість, емоційність, а для тих, хто демонструє низький рівень емпатії, – замкнутість, недоброзичливість. Разом з тим, уміння співпереживати при його гіпертрофії може формувати емоційну залежність від інших, що ускладнює процес ефективної соціалізації [89; 41].

Доведено, що діагностика здатності до емпатії і її розвиток є важливими у професійній підготовці представників професій, пов'язаних з постійними комунікаціями зі студентами з особливими потребами, тому що в них є порушення у стосунках зі здоровими однолітками через вади здоров'я і стереотипні очікування оточення до цієї категорії молоді.

Таким чином, здійснений теоретичний аналіз показує, що абсолютна більшість дослідників розглядає **інклюзивну компетентність**:

по-перше, як особистісне новоутворення, що відображає найвищий рівень професійної майстерності;

по-друге, вона містить у собі єдність таких різноманітних сфер особистості як потребо-мотиваційна, когнітивно-операційна, рефлексивно-оцінна;

по-третє, це надзвичайно динамічне новоутворення, що є результатом безперервного розвитку професійності;

по-четверте, вона виступає складовою частиною загальної професійної компетентності на рівні спеціальної професійної компетентності.

Питання для самоконтролю:

1. Від чого залежить практична реалізація ідеї інклюзії у сучасній Україні?
2. Дайте визначення поняття „інклюзивна компетентність”.
3. Що відносять до структури інклюзивної компетентності вчителів інтегрованих загальноосвітніх закладів?
4. Надайте характеристику соціальної складової інклюзивної компетенції педагога.
5. Охарактеризуйте наукову категорію „соціально-психологічна компетентність”.
6. Розкрийте особливості закордонного досвіду формування інклюзивної компетентності педагогів.
7. Назвіть основні групи компетенцій у професійно-педагогічній діяльності педагога інклюзивного закладу освіти.

Завдання для самостійної роботи:

На основі теоретичного матеріалу параграфу заповніть таблицю:

Інклюзивна компетентність педагога

<i>Науковець</i>	<i>Характеристика підходу</i>	<i>Власне ставлення</i>

4.4. Змістовна характеристика інклюзивної компетентності викладача закладу вищої освіти

Ключові слова: *інклюзивна компетентність, викладач вищої школи, компоненти інклюзивної компетентності, інклюзивні знання, інклюзивні уміння.*

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

По-перше, за своєю сутністю та структурою інклюзивна компетентність педагога вищої школи містить у собі складові компоненти, які тісно пов'язані з основними структурними елементами навчально-виховного процесу університету, тобто вона є відображенням цього процесу і його трансформацією в основні характеристики діяльності викладачів.

По-друге, інклюзивна компетентність є механічним відображенням навчально-виховної діяльності і тісно пов'язана з образом „Я”, „Я-концепцією” педагога ЗВО – сукупністю його установок та уявлень про себе під час моделювання взаємодії зі студентами з особливими потребами.

По-третє, враховуючи особливості організації навчально-виховного процесу та проведення 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.

До структури інклюзивної компетентності викладача ЗВО входить *три основних компоненти*:

- 1) мотиваційно-ціннісний;
- 2) когнітивно-операційний;
- 3) рефлексивно-оцінний.

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає наявність сукупності соціальних мотивів, установок, потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, сформованість психологічних властивостей особистості педагога університету, які йому є необхідними для вирішення як освітніх, так і соціально-педагогічних завдань, які обумовлені характером його професійної діяльності.

Відповідно до цього ми виділяємо три основні *групи мотивів*, які повинні входити у структуру інклюзивної компетентності.

Першу групу складають соціальні мотиви, які стосуються інклюзивної діяльності в цілому. До неї входять: приналежність до нового типу освітньої діяльності – до інклюзивної освіти; можливість особистого реального вкладу в його розвиток; формування особистості студентів з особливими потребами.

До *другої групи* ми відносимо професійні мотиви, які умовно поділяємо на дві підгрупи. Перша пов'язана з процесом організації й проведення, а також з формами та методами інклюзивної освіти: проведення лекцій, семінарів, організація самостійної роботи студентів з особливими потребами, тобто ця підгрупа пов'язана зі змістом та розвитком інклюзивної моделі освіти. Друга підгрупа – це соціально-педагогічні мотиви: потреба та інтерес до спілкування зі студентами з особливими потребами, організації їхньої життєдіяльності, змістовної адаптації їх у новому освітньому середовищі.

Третя група мотивів містить мотиви особистісного розвитку: можливість розвивати свій творчий потенціал; необхідність долати труднощі та проблеми у стосунках зі студентами з особливими потребами; здатність знаходити нові, інноваційні форми педагогічної взаємодії зі студентами.

Найважливішою складовою мотиваційно-ціннісного компонента інклюзивної компетентності викладача вишу є

професійно-особистісні якості. Орієнтуючись на концепцію динамічної структури особистості, яка розроблена К. Платоновим, до базових якостей педагога вищої школи в контексті інклюзивної освіти відносимо: морально-особистісні, особистісно-педагогічні та професійно-педагогічні якості. При цьому під базовими якостями ми розуміємо не всю сукупність професійних властивостей педагога, а лише ті, які максимально відповідають вимогам інклюзивної освіти, специфіці діяльності педагога зі складним об'єктом взаємодії, яким є студент з особливими потребами.

Таке обмеження також обумовлене тим, що необхідно зосередитися на основних, найбільш вагомих компонентах інклюзивної компетентності. Включення до її структури великої кількості близьких за змістом якостей педагога вищої школи в контексті інклюзивної освіти зробить її розмитою та складною для практичного дослідження.

Отже, перша група якостей – *морально-особистісні якості*. Вони, як правило, характеризують ставлення людини до суспільства, праці, до людей, вимогливість до себе. У цій групі ми виділяємо насамперед гуманізм викладача вищої школи. Специфіка прояву якого в умовах інклюзивної освіти полягає у доброзичливому, людяному та шанобливому ставленні до студентів з особливими потребами, що можуть відрізнятися за формами самовираження, поведінкою, ставленням до оточуючого світу. Гуманізм у цьому випадку виступає через такі якості, як толерантність, терпимість, стриманість та відповідальність за якість своєї праці.

В основі *особистісно-педагогічних якостей* – любов до учнів, студентів, вихованців. Це головна особистісна якість педагога, що проявляється через емпатію, яка є психологічним механізмом проникнення у внутрішній світ студента з особливими потребами, спробою стати на його місце, зрозуміти мотиви поведінки, ставлення до соціуму.

У групі *професійно-педагогічних якостей*, які, як правило, формуються у викладача під час навчання та удосконалюються в процесі професійної діяльності, зазвичай

виділяють педагогічний такт, етику, відчуття міри. Ми вважаємо, що особливо під час позааудиторної роботи зі студентами з особливими потребами збільшується спостережливість педагога. Саме ця якість може багато в чому забезпечити ефективність соціально-педагогічної роботи викладача, куратора групи, соціального працівника ЗВО.

Спостереження за індивідуальними особливостями особистості, стосунками між студентами, настроями, психічним станом, реакцією на зауваження та ін. дають можливість отримати необхідну інформацію для аналізу, корекції та організації соціально-педагогічної роботи.

Усі вищерозглянуті якості викладача вищої школи складають основу мотиваційно-ціннісного компонента, інклюзивної компетентності особистості педагога в умовах інклюзивного простору.

Наступний – **когнітивно-операційний** – компонент інклюзивної компетентності педагога вищої школи, що містить систему психолого-педагогічних та інклюзивних знань та спеціальних умінь, володіння якими є необхідним для виконання інклюзивної діяльності, успішного та адекватного вирішення різноманітних педагогічних ситуацій в інклюзивному освітньому просторі.

Знання, необхідні педагогу вищої школи для успішної реалізації завдань інклюзивної освіти, ми умовно розділяємо на дві великі групи.

До *першої групи* ми відносимо професійно-педагогічні знання, які потрібні викладачу в його роботі з усіма студентами, незалежно від стану їхнього здоров'я. Ці знання викладач отримує під час навчання у вищому навчальному закладі, під час заняття науковою роботою, шляхом постійного підвищення кваліфікації та саморозвитку. Ця група містить знання викладача за його спеціальністю та предметам, які він викладає, сукупність психолого-педагогічних знань у галузі вікової та педагогічної психології, теорії навчання та виховання, загальнонаукові та загальнокультурні знання, які входять до програми навчання бакалаврів і магістрів. Ми

вважаємо недоцільним конкретизувати весь перелік професійних знань викладача університету, оскільки він повністю розкритий у відповідних навчальних програмах і його аналіз виходить за межі завдань нашого дослідження.

До *другої групи знань* ми відносимо спеціальні інклюзивні знання. Це, на нашу думку, інтерактивна група знань, яка містить у собі філософські, економіко-соціальні, психолого-педагогічні, юридичні, демографічні, 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.

Важливе значення мають психолого-педагогічні знання в цілому, і соціально-педагогічні зокрема.

Під *спеціальними інклюзивними знаннями викладача вищої школи* розуміється сформовані в нього уявлення, поняття, судження, цінності та принципи педагогічної взаємодії зі студентами з інвалідністю, які характеризуються необхідною повнотою, глибиною, прогностичністю та узагальненістю. При цьому *базовими соціально-педагогічними знаннями* виступають знання основ педагогічного спілкування; організації групових й індивідуальних форм та методів соціально-педагогічної роботи; особистісно орієнтованого підходу та особливостей його застосування до студентів з особливими потребами. Ядром цих знань служать знання технологій соціально-педагогічної роботи: діагностування, оцінювання, прогнозування, моделювання 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 [260].

Третя, найбільш численна, група трактує уміння як готовність людини до практичної діяльності.

Аналіз соціально-педагогічної діяльності, який описано в літературі, співставлення її з досвідом роботи, зокрема особистим, дозволили нам визначити суттєві ознаки поняття, яке розглядається. Перш за все це здатність педагога ЗВО до педагогічної взаємодії зі студентами з особливими потребами, оскільки саме у різноманітній позааудиторній громадській діяльності, яка організована педагогом університету, успішно проходить процес соціалізації студентів.

Наступною важливою ознакою поняття є те, що основу уміння складає актуалізація професійних і 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. Сутність актуалізації знань полягає у їхньому глибокому, систематизованому та доцільному розумінні та застосуванні відповідно до специфіки інклюзивної освіти.

Ще одна важлива ознака інклюзивного уміння: творчий підхід у дослідженні технологій соціально-педагогічної роботи, який полягає у їхньому адекватному застосуванні відповідно до реальних педагогічних завдань і особливостей особистості студентів з особливими потребами. Отже, особливість цієї ознаки полягає в тому, що технології соціально-педагогічної взаємодії застосовуються в умовах системи настанов, що висуваються реаліями життя; інклюзивну освіту, як відносно новий педагогічний феномен, ще не достатньо впроваджено в систему класичної вищої освіти, і її входження в освітній простір університету вимагає вирішення цілого ряду нестандартних проблем.

Таким чином, інклюзивне уміння – це вироблена викладачем ЗВО здатність педагогічного впливу на студентів з особливими потребами, яка базується на актуалізації спеціальних і психолого-педагогічних знань та навичок, на творчому використанні технологій соціально-педагогічної роботи, що застосовуються в умовах системи настанов, які лежать в основі завдань інклюзивної освіти.

Таке визначення поняття має великий ступінь узагальнення, що дає можливість використовувати широке коло його соціально-педагогічних завдань. Таким чином, сформульоване поняття об'єднало в собі загальні ознаки понять „уміння”, „педагогічні уміння” відповідно до специфічних особливостей інклюзивної освіти.

Водночас уміннями щодо структури та змісту інклюзивної освіти є:

- діагностичні,
- орієнтаційно-прогностичні,
- конструктивно-проектувальні,
- організаторські,

- інформаційно-пояснювальні,
- комунікативні, аналітико-коректувальні
- дослідницько-творчі.

Так, *діагностичні* уміння полягають у здатності здійснювати педагогічне спостереження за студентом з інвалідністю, динамікою його входження в освітній простір вишу; адекватно сприймати і розуміти психічні особливості таких студентів; уміння самодіагностування рівня готовності до тих або інших видів інклюзивної діяльності.

Орієнтаційно-прогностичні вміння полягають у здатності прогнозувати процес соціально-педагогічної адаптації студентів з особливими потребами до освітнього простору університету, а також проектування індивідуальної траєкторії розвитку студентів, змісту соціально-педагогічної роботи з урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента; передбачати наслідки тих або інших педагогічних ситуацій; прогнозувати шляхи виправлення недоліків, пов'язаних із впровадженням системи інклюзивної освіти.

До *конструктивно-проектувальних* умінь належать: планування соціально-педагогічної роботи, враховуючи при цьому потреби студентів з особливими потребами; добір адекватних засобів навчання; проектування власної 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 уміння: встановлення педагогічно доцільних стосунків зі студентами з особливими потребами на основі довіри та поваги; стимулювання до активної позанавчальної діяльності; формування інтересів до громадської роботи, спорту, творчості.

До *аналітико-корегувальних умінь* належать вміння аналізувати педагогічні ситуації, які виникають в інклюзивному середовищі, роботу колег, а також власну діяльність у сфері інклюзивної освіти як з погляду навчальної діяльності, так і соціально-педагогічної роботи; вносити необхідну корекцію у взаємостосунки зі студентами, враховувати їхні інтереси у реалізації громадської роботи; визначати оптимальні шляхи удосконалення 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 ЗВО є базовим для всіх інших компонентів, оскільки визначає не тільки спрямованість діяльності педагогів вишу, а й їхнє ціннісне ставлення до процесу інклюзії та студентів з особливими потребами; необхідність отримувати спеціальні знання та формувати інклюзивні уміння, що забезпечує виконання необхідної

діяльності у різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях інклюзивного навчання.

Третім, останнім, компонентом інклюзивної компетентності викладачів ЗВО виступає **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 в інклюзії – 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 ЗВО є найважливіший пізнавальний процес – мислення, яке передбачає здатність аналізувати свою інклюзивну поведінку та поведінку інших людей, розкривати їхні мотиви, прогнозувати поведінку в різних ситуаціях, які пов'язані з інклюзивною освітою. Уміння бачити різні варіанти розв'язання інклюзивних завдань і обирати з них одне – найбільш правильне, уміння планувати і здійснювати інклюзивну діяльність – усе це складові інклюзивного мислення викладача ЗВО. Основними характеристиками такого мислення є якість, чіткість, логічність, системність, послідовність, самостійність, гнучкість, оригінальність.

Таким чином, здійснення та розвиток 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 ЗВО.

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

Питання для самоконтролю:

1. Дайте визначення поняттю „інклюзивна компетентність викладача вищої школи”.
2. Які компоненти входять до структури інклюзивної компетентності викладача ЗВО?
3. Назвіть та охарактеризуйте три основні групи мотивів, які повинні входити у структуру інклюзивної компетентності викладача ЗВО.
4. Надайте перелік професійно-особистісних якостей викладача вишу в умовах інклюзивного освітнього простору.
5. Охарактеризуйте групи знань, якими повинен володіти викладач інклюзивного вищого навчального закладу.
6. Які соціально-педагогічні знання викладача ЗВО є базовими, а які спеціальними?
7. Що входить до інклюзивних умінь викладача вищої школи?

8. Надайте характеристику рефлексивно-оціночному компоненту інклюзивної компетентності викладача ЗВО.

Завдання для самостійної роботи:

На основі теоретичного матеріалу та власних спостережень складіть блок-схему структури інклюзивної компетентності педагога інклюзивного освітнього закладу.

ГЛОСАРІЙ

Абілітація (abilitatio) – комплекс заходів (послуг), спрямованих на формування нових і підсилення вже існуючих ресурсів соціального, психічного і фізичного розвитку дитини або сім'ї. Абілітація в соціально-педагогічній діяльності - це система заходів, спрямованих на опанування знань і формування навичок, необхідних для незалежного проживання особистості в соціальному середовищі: усвідомлення своїх можливостей та обмежень, соціальних ролей, розуміння прав та обов'язків, здатність до самообслуговування.

Адаптація – процес загального пристосування організму до умов існування, зазвичай для нових, або тих, які змінилися неочікувано.

Втрата здоров'я – наявність хвороб і фізичних дефектів, які призводять до фізичного, душевного і соціального неблагополуччя.

Втрата слуху (hearing impairment) – втрата здатності чути звуки, які людське вухо зазвичай може сприймати. Відомо багато різних ступенів втрати слуху: втрата слуху може бути незначною чи повною, тимчасовою або постійною, з народження або може трапитися в будь-якому віці. Ступінь втрати слуху багато в чому залежить від того, який елемент слухового апарату вражено, а також від причини захворювання.

Дитина з інвалідністю – особа віком до 18 років (повноліття) зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, травмою (її наслідками) або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що призводить до обмеження нормальної життєдіяльності та викликає необхідність надання їй соціальної допомоги і захисту.

Дитячий церебральний параліч (ДЦП) (cerebral palsy) - узагальнюючий термін для групи захворювань, які

проявляються передусім порушеннями рухів, рівноваги та положення тіла.

Допоміжні технічні засоби – низка спеціальних технічних засобів, головним чином для підтримки учнів з інвалідністю, які також стали корисними в навчанні всіх дітей. Завдяки допоміжним технологіям усі діти можуть спілкуватися, досягати своїх академічних цілей і навіть знаходити нових друзів в онлайн-овому середовищі, їхнє головне призначення – допомагати учням виконувати навчальні завдання.

Доступне середовище – це середовище життєдіяльності людей, обладнане з урахуванням потреб, що виникають у осіб з особливими потребами, і дозволяє їм вести незалежний спосіб життя.

Емпатія – розуміння стану іншої людини та вміння враховувати ці знання, спроможність уявити себе на місці іншої людини.

Затримка психічного розвитку (ЗПР) (educably mentally retarded) - вид психічного розладу, до якого відносять як випадки сповільненого психічного розвитку (затримка темпу психічного розвитку), так і відносно стійкі стани незрілості емоційно-вольової сфери й інтелектуальної недостатності, що не досягає ступеня недоумства.

Здоров'я – стан живого організму, при якому організму цілому і всі органи здатні виконувати свої життєві функції.

Ідентифікація – механізм психологічного захисту, що визначається як неусвідомлене перенесення на себе почуттів та якостей, які притаманні іншій людині та недоступні, але бажані для себе.

Інвалідність – міра втрати здоров'я та обмеження життєдіяльності, що перешкоджає або позбавляє конкретну особу здатності чи можливості здійснювати діяльність в

межах, що вважаються для особи нормальною залежно від вікових, статевих, соціальних і культурних факторів.

Індекс інклюзії – система внутрішнього моніторингу, яка дозволяє навчальному закладу регулярно здійснювати самооцінку щодо рівня ефективності впровадження інклюзивної освіти та розробляти плани розвитку на основі аналізу результатів самооцінки. Індекс інклюзії широко використовується у міжнародній практиці та перекладений більш ніж 20 мовами.

Індивідуальна програма реабілітації – комплекс оптимальних видів, форм, обсягів, термінів реабілітаційних заходів з визначенням порядку і місця їх проведення, спрямованих на відновлення та компенсацію порушених або втрачених функцій організму і здібностей конкретної особи до виконання видів діяльності, визначених у рекомендаціях медико-соціальної експертної комісії.

Індивідуальний навчальний план – це формальний документ, який містить детальну інформацію про дитину, її сильні та слабкі сторони, навчальні та спеціальні послуги, які вона має отримувати.

Інклюзивна освіта – створення нового освітнього середовища відповідно до потреб і можливостей кожного учня, незалежно від його психофізичного розвитку, а також застосування методів навчання, в основі яких - особистісно зорієнтований підхід до кожної дитини з урахуванням всіх її індивідуальних особливостей: здібностей, відмінностей у розвитку, типів темпераменту тощо.

Інклюзивна форма навчання – гнучка, індивідуалізована форма навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальними навчальними планами та забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом.

Інклюзивне навчання – процес взаємодії учителя загальноосвітньої та вчителя спеціальної школи, учнів з особливими потребами з їхніми однолітками з типовим розвитком, який стимулює й організовує активну навчально-пізнавальну діяльність на уроці з метою засвоєння знань, умінь, навичок, розвитку всебічної вихованості особистості тощо.

Інклюзивний освітній простір – це система соціальних зв'язків учасників навчально-виховного процесу з динамічним формуванням інклюзивної компетентності в процесі конструктивної співпраці.

Інклюзивний підхід – створення таких умов, за яких усі мають однаковий доступ до освіти, у тому числі люди з особливими освітніми потребами, які навчаються у навчальних закладах.

Інклюзія — це особлива система навчання, яка передбачає індивідуальний підхід до студентів всіх нозологій відповідно до їх освітніх потреб. Інклюзія вимагає змін на всіх рівнях освіти і насамперед формування безбар'єрного освітнього середовища.

Інтеграція – це поєднання складових частин соціуму, передусім індивідів і груп, в єдину соціальну цілісність як систему: 1) процес і стан поєднання різних за якістю соціальних елементів у функціонально єдиний організм, цілісне утворення; 2) процес входження до певної системи, яка утворилася; 3) характеристика співпадання цілей, різних соціальних груп, індивідів.

Інтеграція освіти – спосіб залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітнього класу для соціалізації та розвитку соціальних навичок взаємодії у колективі (дружба, співпраця, гра тощо). Інтегроване навчання дітей з особливими потребами у загальноосвітньому класі відбувається відповідно до потреб, прописаних в індивідуальному навчальному плані: протягом певного часу, на

окремих навчальних предметах, у співпраці зі спеціальним педагогом або іншим фахівцем (сурдопедагогом, тифлопедагогом, фізіотерапевтом тощо).

Комунікативні розлади (communication disorders – розлад), що проявляється як затинання або мимовільне повторення будь-якого слова (персеверація), а також характеризується порушеннями писемного та усного мовлення.

Конвенція ООН про права дитини – міжнародний правовий документ, комплексна угода, що зобов'язує країни, які її ратифікували, вжити заходи щодо забезпечення та захисту прав дітей. Її називають „Велика хартія прав дітей”, світова конституція прав дитини. Цей документ ґрунтується на новому розумінні становища дитини в соціумі як рівноправного учасника суспільного життя.

Консультування – це процес надання допомоги особі (клієнту) в процесі навчання з метою якісного засвоєння нових знань, набуття практичних умінь, навичок самостійної роботи і правильної її організації, корегування прогалин і помилок.

Корекція – виправлення окремих дефектів. Наприклад, „корекція вимови” – виправлення порушень вимови дитини, „корекція зору” – застосування оптичних засобів (окулярів) для покращення зорової функції.

Людина з порушеннями зору (vision impairments) – такі поняття, як залишковий зір, знижений зір, слабкозорий, тотально незрячий використовують для опису стану дітей, з порушеннями зору. Стан зору можна характеризувати так: „слабкозорий” (lowvision) – певні проблеми з зором (такі люди потребують спеціального навчання); „зі зниженим зором” – не можна прочитати газету навіть за допомогою окулярів або контактних лінз.

Медико-соціальна експертиза – визначення на основі комплексного обстеження усіх систем організму конкретної особи міри втрати здоров'я, ступеня обмеження її життєдіяльності, викликаного стійким розладом функцій

організму, групи інвалідності, причини і часу її настання, а також рекомендацій щодо можливих для особи за станом здоров'я видів трудової діяльності та умов праці, потреби у сторонньому догляді, відповідних видів санаторно-курортного лікування і соціального захисту для найповнішого відновлення усіх функцій життєдіяльності особи.

Медична модель роботи з особами з інвалідністю – вибір методів роботи через призму категорії особливих потреб, орієнтація на фізичне здоров'я дитини через обмеження її можливостей та потреб.

Молодь з інвалідністю – це група 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 знаходяться у стані становлення, формування.

Мультидисциплінарна команда – організаційна форма роботи в соціальних службах, інклюзивних школах, соціально-реабілітаційних закладах тощо. Експерти з різних галузей знань (психолог, психотерапевт, педагог спеціальної школи, вчитель загальноосвітньої школи, лікар, соціальний педагог та ін.) працюють скоординовано для надання соціальних, освітніх та інших послуг, залежно від індивідуальних потреб особи з інвалідністю.

Навички – дії, складові частини яких у процесі багаторазового повторення стають автоматичними. Навички характеризуються високим ступенем засвоєння і відсутністю поелементної свідомої регуляції та контролю.

Навчання – процес здобуття знань, навичок і установок для певного виду діяльності організованим способом, наприклад, для виконання конкретної роботи або завдання.

Нормалізація (normalization) – концепція розвитку суспільства до максимальної соціалізації осіб з особливими потребами засобами вапоризації соціальних ролей (Social Role

Valorization). Соціальна роль вапоризації (SRV) полягає у відношенні теорії емпіричних знань для проектування і візуалізації формальних і неформальних послуг і ставленні до людей з особливими потребами або тих, які знаходяться в небезпеці. SRV призначена для вирішення соціальних та психологічних проблем осіб з інвалідністю засобами переоцінення ситуації.

Об'єкти, доступні для людей з інвалідністю – це будь-які об'єкти соціальної інфраструктури (житлові, громадські та виробничі будинки, будівлі та споруди, спортивні споруди, місця відпочинку, культурно-видовищні та інші установи, транспортні засоби), обладнані таким чином, що доступ до них і переміщення усередині людина з особливими потребами може здійснювати або самостійно, або з мінімальною сторонньою допомогою.

Особа з інвалідністю – особа зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, травмою (її наслідками) або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що призводить до обмеження нормальної життєдіяльності, викликає в особи потребу в соціальній допомозі і посиленому соціальному захисті, а також виконання з боку держави відповідних заходів для забезпечення її законодавчо визначених прав.

Попередження інвалідності – здійснення комплексу медичних, гігієнічних, фізичних, педагогічних, психологічних, професійних та інших заходів, спрямованих на профілактику переходу захворювання, наслідків травми або вади у постійне обмеження життєдіяльності чи інвалідність особи або на зменшення тяжкості інвалідності.

Пристосування об'єктів для використання людиною з інвалідністю – це така зміна всієї території об'єкта (реконструкція, переобладнання, дооснащення і т.д.), в результаті якого людина з особливими потребами отримує можливість використовувати даний об'єкт нарівні з громадянами, що не мають інвалідності, відповідно з

функціональним призначенням цього об'єкта і його окремих приміщень.

Реабілітаційна установа – підприємство, заклад, у тому числі їх відділення, структурні підрозділи, незалежно від форми власності, що здійснює реабілітацію інвалідів і дітей з інвалідністю відповідно до державних соціальних нормативів у сфері реабілітації.

Реабілітаційні заходи – комплекс заходів, якими здійснюється реабілітація осіб інвалідністю.

Реабілітаційні послуги – послуги, спрямовані на відновлення оптимального фізичного, інтелектуального, психічного і соціального рівня життєдіяльності особи з метою сприяння її інтеграції в суспільство.

Реабілітація осіб з інвалідністю – система медичних, психологічних, педагогічних, фізичних, професійних, трудових заходів, спрямованих на надання особам допомоги у відновленні та компенсації порушених або втрачених функцій організму, усуненні обмежень їх життєдіяльності для досягнення і підтримання соціальної і матеріальної незалежності, трудової адаптації та інтеграції в суспільство.

Соціальна модель роботи з людьми з інвалідністю спрямована на інтеграцію цих осіб у суспільство, створення умов для їхнього комфортного життя. Сюди ж належать безбар'єрне середовище (пандуси і спеціальні підйомники, дублювання візуальної і текстової інформації, використання шрифту Брайля, дублювання звукової інформації мовою жестів), а також заходи, що сприяють працевлаштуванню, навчанню суспільства навичкам спілкування з людьми з особливими потребами.

Соціальна реабілітація – це система заходів, які забезпечують умови для повернення особи до активної трудової діяльності, відновлення її соціального статусу та здатності до самостійної суспільної і родинно-побутової діяльності шляхом соціально-середовищної орієнтації та

соціально-побутової адаптації, соціального обслуговування та забезпечення засобами реабілітації.

Спеціальна освіта – дошкільна, загальна середня, професійно-технічна та вища освіта, для отримання якої особам з інвалідністю створюють спеціальні умови.

Спеціальний навчальний заклад – навчальний заклад, створений для навчання осіб з особливостями психофізичного розвитку (школа, школа-інтернат, спеціальний навчально-виховний комплекс, об'єднання, навчально-реабілітаційний центр).

Сприятливе навчальне середовище (Least Restrictive Environment (LRE)) – цілеспрямоване залучення учнів з особливими потребами до загальноосвітніх класів, де вони можуть отримати відповідний індивідуально зорієнтований підхід у навчанні, технічну підтримку і педагогічний супровід фахівця спеціальної освіти.

Толерантність – поблажливість, терпиме ставлення до чийхось думок, поглядів, вірувань тощо.

Тьютор – особлива педагогічна техніка, яка забезпечує розробку Індивідуальних освітніх програм учнів і студентів і супроводжує процес індивідуальної освіти в школі, виші, у системах додаткової і безперервної освіти.

Універсальний дизайн – це стратегія, економічно ефективний підхід, який спрямований на те, щоб проектування та компоненти середовища, виробів, комунікацій, інформаційних технологій чи послуг були однаково доступні та зрозумілі всім.

Фізична реабілітація – система заходів з відновлення чи компенсації фізичних можливостей людини засобами і методами фізичної культури, елементів спорту, масажу, фізіотерапії та природних факторів.

Шрифт Брайля – рельєфно-крапковий шрифт для письма і читання, розроблений французом Луїсом Брайлем для

людей з порушеннями зору. В основі шрифту лежить комбінація шести крапок. Брайль використав порядок букв латинського алфавіту. Цими ж знаками позначають і букви українського алфавіту з додаванням спеціальних знаків. Різні комбінації шести крапок дають можливість позначати також цифри, розділові знаки, математичні, хімічні й нотні знаки.

ДОДАТКИ

Додаток А

Комплексна програма соціально-педагогічної роботи зі студентами з інвалідністю в інклюзивному освітньому просторі

1-й напрям – забезпечення розвитку внутрішнього та зовнішнього інклюзивного освітнього середовища ЗВО.

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 зі студентами з інвалідністю в інклюзивному освітньому просторі з забезпечення розвитку внутрішнього та зовнішнього інклюзивного освітнього середовища ЗВО

Стратегії соціально- педагогічної діяльності	Зміст діяльності
„Стратегія використання сильних сторін”	- організація участі педагогів, студентів з інвалідністю та їх батьків в обговоренні нових державних нормативних документів щодо запровадження інклюзивної освіти у виші, внесенні коректив у Статут ЗВО та інші освітні документи; - популяризація позитивних змін та успіхів студентів з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору; - розробка критеріїв стимулювання творчих

	знахідок педагога у професійній діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору; - розробка та впровадження дидактичної моделі формування інклюзивної готовності та інклюзивної компетентності майбутніх учителів, педагогів-психологів, учителів-дефектологів, соціальних педагогів; - розробка змісту тематичних курсів підвищення кваліфікації для педагогічних працівників з оволодіння реальними прийомами роботи та участь в соціально-професійному партнерстві в інклюзивному освітньому просторі; - розробка методики діагностики та моніторингу інклюзивності освітнього простору, що включає всіх суб'єктів освітньої інклюзії.
„Стратегія позбавлення від недоліків та запобігання загрозам”	- доведення нормативної правової основи інклюзивних процесів у освіті до відома всіх зацікавлених суб'єктів та її чітке виконання; - системна робота щодо посилення розуміння ролі соціалізації всіх студентів як основне завдання освітнього процесу ВНЗ; - проведення комплексу заходів (семінари, тренінги, зустрічі, інформаційні кампанії) з формування позитивного іміджу осіб з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти; - позиціонування ролі батьківської громадськості як повноправного учасника інклюзивного освітнього простору; - залучення засобів масової інформації до популяризації ідей і переваг інклюзивних підходів і практик в освіті; - 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).

Стратегія командного співробітництва	- 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; - розробка реальних технологій, стратегій, методів, прийомів супроводу інклюзивної практики за рахунок залучення позабюджетних коштів (участь у грантовій підтримці); - 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 навальному процесі форм консультування та інформування; - збагачення освітнього процесу ВНЗ спільними творчими заходами; - використання потенціалу спільних дозвілєвих форм діяльності.
Стратегія контекстного навчання	- 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 передбачають 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 їхнього досягнення та здійснення.
Стратегія використання регіональних можливостей у створенні та підтримці функціонування інклюзивного освітнього середовища	- застосування місцевих традицій, свят, образів у популяризації ідей інклюзивної освіти; - 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); - 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; - залучення регіональних засобів масової інформації для проведення інформаційної кампанії на підтримку інклюзивної освіти, використовуючи можливості і ресурси партнерських організацій та установ.

Стратегія створення безбар'єрного середовища	- позиціонування інклюзивності освітнього простору ЗВО як соціального феномена, що відображає забезпечення доступності освіти для всіх, зокрема для студентів з особливими потребами; - широке використання у вдосконаленні середовища ЗВО принципу універсального дизайну середовища, 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).
Програмно-цільова стратегія створення інклюзивного освітнього середовища	- створення та популяризація серед педагогічної громадськості програми розвитку інклюзивного освітнього середовища як компоненту стратегічного управління навчальним закладом; - розробка навчальних, навчально-методичних, дидактичних матеріалів, що забезпечують формування готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, їх апробація в навчальному процесі; - організація наукових досліджень з вивчення освітніх потреб студентів з інвалідністю в умовах освітньої інклюзії.

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 зі студентами з інвалідністю в інклюзивному освітньому просторі з формування психологічної готовності студентів з інвалідністю 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 ЗВО	- створення можливості повноцінного функціонування осіб з інвалідністю у соціальному середовищі, забезпечення умов для відновлення соціального статусу і втрачених суспільних зв'язків; - сприяння включенню студентів у соціум вишу 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.
Соціально-педагогічний патронаж студентів з особливими потребами	- медико-соціальний патронаж (навчання студентів та їх близького оточення методам відновлення позитивних психофізичних станів у „домашніх умовах”); - 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); - соціально-захисний патронаж (корекція стосунків молодшої людини з інвалідністю з соціальним оточенням, допомога в отриманні соціальних послуг, дотримання законних прав та

	пільг).
Тьюторство (піклувальництво)	- індивідуалізація освітнього процесу; - створення умов для входження кожного студента з його потребами і можливостями в процес навчання, управління ним своєю освітньою траєкторією; - здійснення індивідуального супроводу процесу освоєння навчальної діяльності.

Додаток Б

Програма спецкурсу з формування інклюзивної компетентності майбутніх суб'єктів соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю 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 ЗВО;

- 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 годин			
		Разом	Лек.	Сем. занят.	Пр. занят.
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 ЗВО.	2	2		
3.	Інклюзивний освітній простір ВНЗ; основні напрями та організація діяльності	4		4	
4.	Види і особливості соціально-педагогічної роботи у ЗВО 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 ЗВО інклюзивної орієнтації.

Моделі інтегрованого та інклюзивного навчання молоді з особливими потребами.

Тема 3. Інклюзивний освітній простір ЗВО.

Особливості інклюзії в соціум вишу 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 ЗВО в умовах інклюзивного навчання.

Сутність інклюзивного навчання. Цілі, задавання, стратегія і тактика педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Види соціально-педагогічної роботи викладача вишу 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 (корекційній) 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 [102; 105; 108; 260; 312].

Додаток В

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 ЗВО;
- 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	Не важливі	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?

<i>№ з/п</i>	<i>Назва</i>	<i>Позитивно</i>	<i>Байдуже</i>	<i>Негативно</i>	<i>Важко відповісти</i>
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!

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. Алексеєнко Т. Ф. Технології соціально-педагогічної роботи в територіальній громаді / Т. Ф. Алексеєнко // 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. Андреева М. О. Розвиток соціальної компетентності студентів з особливими потребами у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна

- педагогіка” / Андреева 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.
 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.
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 : личносно 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. Професійна компетентність керівника школи / Л. В. Васильченко, І. В. Гришина. – Харків : Вид. Група „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. Інклюзивна 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
57. Всесвітня програма дій стосовно інвалідів (1981 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 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
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. Люндквіст, 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.
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/statya/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. Декларація прав дитини (1959 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/995_384.
82. Декларація принципів толерантності. Схвалена Генеральною конференцією ЮНЕСКО на її XXVIII сесії в Парижі прийнята 16 листопада 1995 року.– К., 2000 : [Електронний ресурс]: Режим доступу : http://www.tolerance.org.md/rom/docs/decl_u.htm.
83. Декларація соціального прогресу та розвитку (1969 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.uazakon.com/documents/date_5r/pg_ifwwog.htm
84. Денекко 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 Денекко. – Санкт-Петербург, 2007. – 24 с.
85. 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>.
86. Депплер Д. Переосмислюючи допоміжні послуги спеціалістів в інклюзивних класах / Д. Депплер // Дефектологія. – 2009. – № 3. – С. 9 – 14.

87. Десятов Г. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття) : [монографія] / Г. М. Десятов; за ред. Н. Ч. Нічкало. – К. : Вид-во „АрТЕк”, 2005. – 472 с.
88. Деятельность : теория, методология, проблемы. – М. : Политиздат, 1990. – 366 с.
89. Диагностика эмпатии по А. Мегребяну и Н. Энштейну. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.hrliga.com./sindex.php?module=profession&or=view&d=847>.
90. 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.
91. 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.
92. 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.
93. 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.
94. 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.

95. 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.
96. 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.
97. Екжанова Е. А. Основы интегрированного обучения : [пособ. для вузов] / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. – М. : Дрофа, 2008. – 286 с.
98. Енциклопедія для фахівців соціальної роботи / [за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої]. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
99. Енциклопедія освіти / [голов. ред. В. Кремень]. – К.: – Юрінком Інтер, 2008. – С. 912-913.
100. 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.
101. Єжова Т. Вища освіта для осіб з порушеннями слуху в Україні : минуле та сучасність / Т. Єжова // Дефектологія. – 2004. – № 3. – С. 53 – 55.
102. 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>.
103. Жаліло Я. А. Економічна стратегія держави : теорія, методологія, практика : [монографія] / Я. А. Жаліло. – К. : НІСД, 2003. – 368 с.

104. 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.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007_13_1/doc_pdf/Jivoglyad_st.pdf
105. Жосан О. Е. Педагогічний експеримент / О. Е. Жосан // Управління школою. – 2009. – № 27 (255). – С. 2 – 33.
106. Жук В. В. Інклюзивні тенденції в освіті дітей з порушеннями слуху в Україні / В. В. Жук // Дефектологія. – 2010. – № 3. – С. 16–19.
107. 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.
108. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога : [навч. посіб. для ВНЗ] / Л. М. Завацька. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2008. – 240 с.
109. 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.
110. 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.
111. Зайцев Д. В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России / Д. В. Зайцев. – Саратов : Научная книга, 2003. – 255 с.
112. 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.
113. Закон України „Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
114. 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.
115. 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>
116. 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>
117. 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>.
118. 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.
119. 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.
120. 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.

- 121.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
- 122.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.
- 123.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)
- 124.Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – № 5, 2003. – С. 34 – 42.
- 125.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.
- 126.Ильина О. М. Международные нормы об инклюзивном образовании и имплементации их в российскую правовую систему / О. М. Ильина // Дефектология. – 2008. – № 5. – С. 67 – 72.
- 127.Инклюзивное образование / С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фадина; [отв. ред. Т. Н. Гусева]. – Випуск 2 : Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. – М. : Центр „Школьная книга”, 2010. – 208 с.
- 128.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.
129. Инклюзивное образование в России / Дизайн и верстка Д. Горнов, В. Павликов; Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). – М. : ООО „БЭСТ-принт”, 2011. – 89 с.
 130. 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.
 131. 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/spec.
 132. 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.
 133. 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.
 134. 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.
135. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі / Т. Ілляшенко // Почат. шк. – 2007. – № 12. – С. 46 – 49.
136. 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.
137. Інклюзивна школа : особливості організації та управління : [навч.-метод. посіб. / А. А. Колупасва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін.]; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К. : ФОП П. М. Придатченко, 2007. – 128 с.
138. 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.
139. Історія, теорія і практика соціальної роботи в Україні : [наук.-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.
140. Кавун Ю. Інклюзивна освіта / Ю. Кавун, М. Ворон // Дефектолог. – 2007. – № 5. – С. 4 – 11.
141. Каган М. С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1987. – 325 с.
142. 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.
143. Капська А. Й. Соціальна робота : [навч. посібник] / А. Й. Капська. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 328 с.

- 144.Капська А. Й. Соціальна робота : деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю : [навч.-метод. посіб.] / А. Й. Капська. – К. : УДЦССМ, 2001. – 220 с.
- 145.Капська А. Й. Соціально-педагогічна робота як інструмент соціальної політики [Електронний ресурс] / А. Й. Капська. – Режим доступу : <http://www.politik.org.ua>
- 146.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.
- 147.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.
- 148.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/.
- 149.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.
- 150.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.
- 151.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.
152. 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.
153. Ключкова 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.
154. 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.
155. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота : [навч. посіб.] / Л. Г. Коваль, І. А. Зверєва, С. Р. Хлебнік. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.
156. Ковальова Т. М. Концепция школы „Эврика-развитие” как школы индивидуально ориентированного образования / Т. М. Ковальова // Управление школой индивидуального образования. – Томск, 2002. – С. 15 – 19.
157. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование / И. Колесникова, М. Горчакова-Сибирская. – М. : Издательский центр „Академия”, 2005. – 228 с.
158. 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.
159. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : [монографія] / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.
160. 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.
161. Колупаєва А. А. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : [навчально-методичний посібник] / А. А. Колупаєва, С. В. Данілавічуте, С. В. Литовченко. – К. : Видавнича група „АСК”, 2012. – 182 с.
162. 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.
163. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
164. 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%](http://www.yandex.ru/clck/jsredir?from=www.yandex.ru%3Bsearch%2F%2F)
165. Конвенція о правах ребёнка : конвенция ООН от 20 ноября 1989 г. – М. : РИОР, 2011. – 24 с.
166. Конвенція ООН про права інвалідів // Офіційний вісник України. – 2010. – № 17. – С. 799.
167. 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.
168. Коноплева А. Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития : [монография] / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская. – Мн. : НИО, 2003. – 232 с.
169. 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.
170. 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.
171. 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.
172. 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->
173. Кормило О. Особливості розвитку емпатійності у студентів різного фахового спрямування / О. Кормило // Психологія особистості. – 2011. – № 1 (2). – С. 64 – 70.
174. Корніцова С. Запровадження інклюзивної освіти в ЗНЗ / С. Корніцова // Управління школою. – № 1/3. – С. 73 – 92.
175. Короткий термінологічний словник з інноваційних педагогічних технологій [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ualib.com.ua/br_6601.html
176. 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.
177. Кошманова Т. С. Коопероване навчання як модель підготовки американських вчителів / Т. С. Кошманова // Шлях освіти. – 1999. – № 2. – С. 20–25.

- 178.Кравець Н. Особливості розумової працездатності школярів в умовах інклюзивного навчання / Н. Кравець, В. Шорохова // Рідна школа – 2009. – № 11. – С. 52–56.
- 179.Крокер Ш. Політика підтримки інклюзії (канадський досвід) / Ш. Крокер // Дефектологія. – 2009. – № 4. – С. 4–6.
- 180.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.
- 181.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.
- 182.Лапицкая И. Инклюзивное образование сегодня: демократизация школы / И. Лапицкая // Завуч. – 2007. – № 7. – С. 14–16.
- 183.181. 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>
- 184.Левитес Д. Г. Автодидактика : теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитес. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж, 2003. – 320 с.
- 185.Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность / О. Леонова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2006. – № 1. – С. 36–40.
- 186.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.
187. Лесгафт П.Ф. Собрание педагогических сочинений. В 4 т. - М.: Физкультура и спорт, 1953. Т. 1. - 394 с.
188. 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>.
189. Лепіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у педагогічній взаємодії / Л. Лепіхова // Вища освіта України. – № 3. – 2004. – С. 87–102.
190. Лихачев Б. Т. Педагогика : [курс лекций] / Б. Т. Лихачев. – М. : Юрайт, 2001. – 607 с.
191. 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)
192. 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.
193. Лубовский В. И. Психолого-педагогические проблемы дифференцированного и интегрированного обучения / В. И. Лубовский // Специальная психология. – 2008. – № 4. – С. 11–15.
194. Лукіна Т. О. Тьютор / Т. О. Лукіна // Енциклопедія освіти / гол. ред. акад. В. Г. Кремінь. – К., 2008. – 924 с.
195. Лупарт Д. Шкільна реформа в Канаді : перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл / Д. Лупарт, Ч. Веббер // Дефектологія. – 2010. – № 2. – С. 3–6.
196. 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>
- 197.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.
- 198.Максимюк С. П. Педагогіка : [навчальний посібник] / С. П. Максимюк. – К. : Кондор, 2005. – 667 с.
- 199.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.
- 200.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.
- 201.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.
- 202.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>
- 203.Малько А. Соціальна педагогіка в школі : культурологічний аспект / А. Малько // Рідна школа. – 2001. – №3. – С. 39–41.
- 204.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.
- 205.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.
206. Масюкова Н. А. Проектирование в образовании / Н. А. Масюкова. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.
207. Маценко Ж. М. Духовність : феномен психології та об'єкт виховання / Ж. М. Маценко. – К. : Освіта України, 2010. – 100 с.
208. 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>.
209. 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>.
210. 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.
211. 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>.
212. Микляева Н. Пространство для интеграции : приоритеты родителей и оценка педагогов / Н. Микляева // Здоровье детей. – № 10 – 11. – С. 32 – 36.
213. Миронова С. Дифференцированная подготовка специалистов для инклюзивного образования / С. Миронова, О. Коган, Н. Коваль // Коррекционно-развивающее образование. – № 3. – С. 52–55.
214. 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.

- 215.Мирошніченко Н. О. Умови інтеграції осіб із функціональними обмеженнями у суспільство / Н. О. Мирошніченко // Соціальна робота в Україні. – 2005. – № 2. – С. 63 – 69.
- 216.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.
- 217.Мищик Л. И. Профессиональная подготовка социального педагога (педагогический, психологический и управленческий аспекты) / Л. И. Мищик. – Запорожье : ЗГУ, 1996. – 140 с.
- 218.Мігалуш А. О. Дистанційна освіта для людей з особливими потребами : проблеми та шляхи подолання [Електронний ресурс] / А. О. Мігалуш. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/vkpi/FPP/2007-2-2/28_Migalush.pdf
- 219.Мігалуш А. О. Інклюзивна освіта – шлях до всебічного розвитку дітей / А. О. Мігалуш // Соціальний захист. – 2009. – № 1. – С. 15.
- 220.Міщик Л. І. Інтеграція студентів різної інвалідності в освіту / Л. І. Міщик // Вісник Запорізького національного університету. – 2007. – С. 131 – 136.
- 221.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.
- 222.219. Моисеев Н. Н. Универсум. Информация. Общество / Н. Н. Моисеев. – М. : Устойчивый мир, 2001. – 200 с.
- 223.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.
- 224.Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [навч. посіб.] / Н. Є. Мойсенюк. – 3-є вид., доп. – К. : БАТ „КДНК”, 2001. – 608 с.
- 225.222. 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
- 226.Мороз Б. Упровадження нових інформаційних технологій в умовах інклюзивної системи навчання / Б. Мороз, Л. Коваль // Дефектологія. – 2010. – № 2. – С. 28 – 30.
- 227.Мудрик А. В. Социальная педагогика : [учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина]. – М. : Академия, 1999. – 184 с.
- 228.Навчання людей з особливими потребами у вищій школі / О. В. Глузман, В. Ф. Щеклодкін, Т. Ю. Подобєдова, О. О. Чуєва. – Сімферополь. – 2006. – 20 с.
- 229.Нагавкина Л. С. Социальный педагог : введение в должность : [сборн. материалов] / Л. С. Нагавкина, О. К. Крокинская, С. А. Косабуцкая. – СПб. : КАРО, 2000. – 272 с.
- 230.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.
- 231.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.
- 232.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>

233. 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>.
234. 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/
235. 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>
236. 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
237. 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
238. 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>

- 239.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>
- 240.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>
- 241.Немов Р. С. Психология : [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.
- 242.Никитина Л. Е. Социальная педагогика : [учебное пособие для вузов] / Л. Е. Никитина. – М. : Академический проект, 2003. – 272 с.
- 243.Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – 6-е изд. – М. : Теревинф, 2010. – 288 с.
- 244.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.
- 245.Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / упор. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – К. : „Аконіт”, 2007. – Т. 1. – 926 с.
- 246.Нормативно-правове забезпечення впровадження інклюзивної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://studopedia.net/4_46248_normativno-pravove-zabezpechennya-vprovadzheniya-inklyuzivnoi-osviti.html
- 247.Носкова О. Г. Деятельность / О. Г. Носкова // Энциклопедия гуманитарных наук. – 2004. – № 1. – С. 135.

- 248.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>.
- 249.Обоснование обучения инвалидов в вузе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://referatimespet.sialaya-knigiulespechenie-obecheniyainvalidov-34029html>
- 250.Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития : (Олигофренопедагогика) : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский и др.]; под ред. Б. П. Пузанова. – М. : Издательский центр „Академия”, 2001. – 272 с.
- 251.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.
- 252.Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка : [навч. посіб.] / С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2005. – 560 с.
- 253.Педагогічний словник / [ред.-упоряд. М.Ярмаченко]. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 528 с.
- 254.Педагогика высшей школы : [учебное пособие] / В. В. Егоров, Э. Г. Скибицкий, В. Г. Храпченков. – Новосибирск : САФБД, 2008. – 260 с.
- 255.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>
- 256.Перфільєва М. В. Соціалізація неповносправних дітей в рамках інклюзивної освіти [Електронний ресурс] / М. В. Перфільєва. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znppk/Sp/2009_11/13.pdf
- 257.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.

258. 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.
259. Пічугіна Т. В. Обґрунтування необхідності моніторингу навчання студентів-інвалідів у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / Т. В. Пічугіна // Режим доступу : http://www/nbuv.gov.au/porta/soc_gum/znpkp/Sp/2009_12/24.pdf
260. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.
261. Полат Е. С. Метод проектов [Электронный ресурс] / Е. С. Полат. – Режим доступа : <http://www.ioso.ru/distant/project/meth%20project/metod%20pro.htm>
262. Полонский В. М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики / В. М. Полонский // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 16–23.
263. 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.
264. 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>.
265. 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>.
- 266.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>.
- 267.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>
- 268.Права человека. Сборник международных документов / сост. Г. М. Мелков. – М. : Юридическая литература, 1998. – 608 с.
- 269.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.
- 270.Програма розвитку школи як ознака створення інноваційного освітнього простору в загальноосвітньому навчальному закладі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://teacherjournal.com.ua/attachments/27025>
- 271.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
- 272.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>
- 273.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>

- 274.Протасова Н. Зачем инвалиду интеграл? / Н. Протасова // Страна и мы – социальный информационно-аналитический журнал, 2007 – 2008. – С. 3.
- 275.Прочухаева М. Дом, который построили мы / М. Прочухаева // Обруч. – 2009. – № 3. – С. 38 – 39.
- 276.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.
- 277.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.
- 278.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.
- 279.П’яткова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя : швейцарський досвід [Електроний ресурс] / Т. П’яткова. – Режим доступу : [http:// www. deseco. admin. Ch](http://www.deseco.admin.ch)
- 280.Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
- 281.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.
- 282.Рассказова О. І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти : теорія і технологія : [монографія] / О. І. Рассказова. – Х. : ФОП О. В. Шейніна, 2012. – 468 с.
- 283.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.
284. 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.
285. 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.
286. Ратнер Ф. Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф. Л. Ратнер, А. Ю. Юсупова. – М. : Владос, 2006. – 175 с.
287. 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.
288. 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
289. 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.
290. Ресурсы инноваций : организационный, финансовый, административный : [учеб. пособие для вузов / под ред. проф. И. П. Николаевой]. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 318 с.
291. 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.
292. Ривина Е. К. Инклюзивное дошкольное образование : каким оно должно быть? / Е. К. Ривина // Современный детский сад. – 2009. – № 1. – С. 49–55.

- 293.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.
- 294.Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Алла Олександрівна Рижанова. – Луганськ, 2005. – 442 с.
- 295.Родименко І. М. Сучасний погляд на навчання дітей з особливими потребами / І. М. Родименко // Нива знань, 2004. – № 2 – С. 8 – 12.
- 296.292. 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.
- 297.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>
- 298.Романовський О. Г. Філософія досягнення успіху / О. Г. Романовський, В. Є. Михайличенко. – Харків : НТУ „ХПІ”, 2003. – 696 с.
- 299.Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. Л. Рыскина, Е. В. Самсонова. –Издательство : Форум, 2012. – 208 с.
- 300.Русаков Е. Проблемы социальной интеграции людей с ограниченными возможностями [Электронный ресурс] / Е. Русаков. – Режим доступа : [http:// Irkutsk. Zopplata ru/ book/ index.html](http://Irkutsk.Zopplata.ru/book/index.html).
301. Рябов В. Дистанційне навчання дітей-інвалідів : потреби і можливості / В. Рябов // Соціальне партнерство. – 2005. – № 11 (112). – С. 38–41.

- 302.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.
- 303.Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства / С. В. Савченко. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 406 с.
- 304.Сак Т. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі / Т. Сак // Дефектологія. – 2010. – № 1. – С. 3–5.
- 305.Сак Т. Технологія портфоліо в інклюзивному класі / Т. Сак // Дефектологія. – 2009. – № 4. – С. 6 – 9.
- 306.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.
- 307.Самсонова Е. В. Ресурсный центр инклюзивного дошкольного образования / Е. В. Самсонова // „Детский сад для всех!” : [учительская газета]. – № 25. – 2010. – С. 23 – 31.
- 308.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.
- 309.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
- 310.Сбруєва А. А. Оновлена парадигма базової освіти на протязі третього тисячоліття (соціально-педагогічний аспект) [Електронний ресурс] / А. А. Сбруєва. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/1403/1/00saaspa.pdf>
- 311.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>.
- 312.Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : [учебное пособие] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
- 313.Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. / Г. К. Селевко. – Т. 1 – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
- 314.Селиванова Р. Г. Изменение и оценка эмпатийности как личностного образования / Р. Г. Селиванова // Проблемы оценивания в психологии / [отв. ред. Л. П. Доблаев]. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1984. – С. 92 – 99.
- 315.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.
- 316.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.
- 317.Семаго Н. Еще раз об инклюзии / Н. Семаго // Школьный психолог. – 2010. – № 16. – 16 – 31 августа. – С. 38.
- 318.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.
- 319.Сериков В. В. Личностно ориентированное образование : опыт методологической рефлексии / В. В. Сериков // Целостный учебно-воспитательный процесс : исследование продолжается. – 2001. – Вып. 5. –С. 22–30.

- 320.Серигов В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем : [учебное пособие] / В. В. Серигов. – М. : Издательская корпорация „Логос”, 1999. – 272 с.
- 321.Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – М. : Речь, 2002. – 220 с.
- 322.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.
- 323.Синьов В. М. Основи дефектології : [навч. посібник] / В. М. Синьов, Г. М. Коберник. – К. : Вища школа, 1994. – 143 с.
- 324.Сисоева С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : [монографія] / С. О. Сисоева. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 407 с.
- 325.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/
- 326.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.
- 327.Словарь по социальной педагогике : [учебное пособие для студентов высш. учебных заведений] / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Изд. центр „Академия”, 2002. – 368 с.
- 328.Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. – 2-е изд. перераб. и доп. – Минск : Харвест., 2001 – 976 с.
- 329.Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / за заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. – К., 2000. – 260 с.

330. Смолин О. Н. Эксклюзив об инклюзиве / О. Н. Смолин // Воспитание детей с нарушениями развития. – 2012. – № 8 – С. 3 – 7.
331. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.
332. Соловьева Т. А. Особые образовательные потребности интегрированных школьников с нарушенным слухом / Т. А. Соловьева // Дефектология. – 2010. – № 4. – С. 27 – 32.
333. Сопиков А. П. Механизмы эмпатии / А. П. Сопиков // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. – Краснодар, 1977. – С. 69 – 86.
334. 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.
335. Сосницкая О. Студенты-инвалиды в немецких вузах [Электронный ресурс] / О. Сосницкая. – Режим доступа : <http://www.blindlife.org.ua/node/2473>
336. 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.
337. 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.
338. 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.

339. Соціальна педагогіка : [учебное пособие для студентов высш. учебных заведений / ред. В. А. Никитин]. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – 272 с.
340. Соціальна педагогіка : курс лекцій : [учебное пособие для студентов высш. учебных заведений / ред. М. А. Галагузова]. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 416 с.
341. Соціальна робота : [учебное пособие / ред. В. И. Курбатов]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 480 с.
342. Соціологічний енциклопедический 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.
343. Соціолого-педагогічний словник / [ред.-упоряд. В. Радула]. – К.: „ЕксОб”, 2004. – 304 с.
344. Соціальна педагогіка : [підручник / ред. А. Й. Капська]. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 256 с.
345. Соціальна педагогіка : [підручник]. – 4-те вид., виправ. та доп. / за ред. проф. А. Й. Капської. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 488 с.
346. Соціальна педагогіка : теорія і технології : [підручник / ред. І. Д. Зверева]. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – 316 с.
347. Соціальна робота в Україні : [навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.]; за заг. ред. І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.
348. 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.
349. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з обмеженими функціональними можливостями / за ред. А. Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2003. – 146 с.

- 350.Стангвик Г. Интегрированное обучение : мировой опыт / Г. Стангвик; под ред. С. Пейла, К. Нейера и С. Хегерта. – Лондон, 1997. –156 с.
- 351.Стандарти соціальних послуг : [збірка проектів документів] / під ред. Л. Л. Сідельнік. – К. : Український фонд соціальних інвестицій, 2007. – 175 с.
- 352.Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів // Права інвалідів в Україні. – К. : Сфера, 2002. – 357 с.
- 353.Створення інклюзивних класів // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : [наук.-метод. зб. / ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков]. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.
- 354.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.
- 355.Сучасний стан і світові тенденції розвитку дистанційної освіти (інформаційно-аналітичні матеріали) / [за ред. П. М. Таланчука]. – К. : Університет „Україна”, 2010. – 470 с.
- 356.Сучасний тлумачний словник української мови : для школярів, абітурієнтів, студентів, викладачів / [уклад. Л. П. Олексієнко, О. Л. Шумейло]. – К. : Кобза, 2002. – 543 с.
- 357.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.
- 358.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.

- 359.Таранченко О. Можливості оптимізації навчання дітей зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчального закладу / О. Таранченко // Дефектологія. – 2009. – № 2. – С. 8–11.
- 360.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.
- 361.Технологии социальной работы : [учебник для преподавателей, аспирантов и студентов / общ. ред. Е. И. Холостова]. – М. : ИНФРА-М, 2001. – 400 с.
- 362.Технології соціально-педагогічної роботи : [навч. посібник / за заг. ред. А. Й. Капської]. – К., 2000. – 372 с.
- 363.Ткачук В. В. Інклюзивна освіта [Електронний ресурс] / В. В. Ткачук. – Режим доступу : <http://chutosvita.at.ua/publ/pmpk /1/7-1-0-16>
- 364.Трус И. Модель социально-педагогического сопровождения подростков с акцентуациями характера / И. Трус // Воспитание школьника. – 2003. – № 3. – С. 26–29.
- 365.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.
- 366.Тюрин А. В. Инклюзивное образование как процесс интеграции / А. В. Тюрин // Инклюзивное образование : методология, практика, технологи : матер. межд. нау.-практ. конф. (20 – 22 июня 2011 г., Москва). – М. : МГППУ, 2011. – С. 207.
- 367.Тюрин А. В. Технологии и виды высшего инклюзивного образования в России / А. В. Тюрин // Вестник МГСПИ, № 2 (6), 2011. – С. 90–95.
- 368.363. 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>
369. Український тлумачний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://language.br.com.ua/>
370. 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.
371. 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.
372. Фрумин И. Д. Образовательное пространство как пространство развития („школа взросления”) / И. Фрумин, Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 24 – 32.
373. 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.
374. Фудорова О. М. Интеграція осіб з обмеженими можливостями в соціум через механізми університетської освіти [Електронний ресурс] / Олена Миколаївна Фудорова. – Режим доступу : http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/_123456789/4795/2/Fudorovapdf.
375. 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.

376. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности / С. Я. Харченко. – Луганск : Альма-матер, 1999. – 138 с.
377. 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.
378. 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.
379. 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.
380. 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.
381. 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.
382. 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.

- 383.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.
- 384.Холл Дж. Студенты-инвалиды и высшее образование / Дж. Холл, Т. Тинклин // Журнал исследований социальной политики. – 2004. – Т. 2, № 1. – С. 115–126.
- 385.Холостова О. И. Социальная реабилитация : [уч. пособие]. – 4-е изд. / О. И. Холостова. – М. : Издательско-торговая корпорация „Дашков и К0”, 2006. – 340 с.
- 386.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.
- 387.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.
- 388.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>.
- 389.Хуторской А. В. Современная дидактика : [учебное пособие]; (2-е издание, переработанное) / А. В. Хуторской. – М. : Высшая школа, 2007. – 639 с.
- 390.Цимбалару А. Д. Компетентісно-структурний аналіз поняття „освітній простір” [Електронний ресурс] /

- А. Д. Цимбалару. – Режим доступу :
http://www.rusnauka.com/20_PRNiT_2007/Pedagogica/23997.doc.htm]/.
391. Цимбалару А. Д. Моделювання інноваційного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу [Електронний ресурс] / А. Д. Цимбалару. – Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net>
392. 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.
393. 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.
394. 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. Сер. : Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – вип. 43 / Редкол. : В. І. Шахов та ін. – Вінниця : ТОВ „Нілан ЛТД”, 2015. – С. 448–451.
395. Чайковський М. Є. Здобутки і перспективи впровадження інклюзивного навчання у Хмельницькому інституті соціальних технологій Університету „Україна” / М. Є. Чайковський // Соціально-педагогічна реабілітація в

зкладах освіти : проблеми та перспективи : Тези доповідей IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Хмельницький : Хмельницький інститут соціальних технологій Університету „Україна”, 2009. – С. 13–20.

396. 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.
397. 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.
398. 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.
399. 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.
400. Чайковский М. Е. Инклюзия как условие развития свободной личности / М. Е. Чайковский // Азимут научных исследований : педагогика и психология :

[ежеквартальний научний журнал]. – № 1 (6). – Тальятти, 2014. – С. 77 – 81.

401. 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.
402. 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.
403. 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.
404. 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.
405. 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.

406. 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.
407. 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.
408. 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.
409. 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.
410. 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.
411. 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.
412. 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.
413. 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.
414. 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.
415. Чайковський М. Є. Основи реабілітології : [навч.-метод. посіб.] / М. Є. Чайковський. – К. : Університет „Україна”, 2015. – 172 с.
416. Чайковський М. Є. Основи фізичної реабілітації : [навч.-метод. посіб.] / М. Є. Чайковський. – К. : Університет „Україна”, 2014. – 282 с.
417. Чайковський М. Є. Особливості впровадження інклюзії у вищому навчальному закладі : [навчальний посібник] / М. Є. Чайковський. – К. : Університет „Україна”, 2015. – 152 с.
418. 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.
419. Чайковский М. Е. Проблемы семейного воспитания детей с ограниченными возможностями / М. Е. Чайковский // Odpowiedzialnosc za wychowanie : Kontekst edukacyjno-historyczny / redakcja Iłona Błaszczuk, Nikolaj Iwanowicz Smetanski. – Bydgoszcz, 2010. – S. 205 – 220.
420. 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.
421. 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.
422. Чайковський М. Є. Ресурсний потенціал інклюзії студентів з особливими потребами у соціально важливій сфері ВНЗ / М. Є. Чайковський // Сучасні педагогічні технології ХХІ століття :збірник матеріалів ІХ 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.
423. 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.
424. 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.

425. 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.
426. 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.
427. 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.
428. 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.
429. 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.

430. 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 : 36. наук. праць. – Випуск 32 / гол. ред. В. І. Шахов. – Вінниця : ТОВ фірма „Планер”, 2010. – С. 277–282.
431. 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.
432. 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.
433. 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.
434. 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.
435. 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.
436. 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.
437. 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.
438. 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.
439. Чигиріна А. Я. Інклюзивне образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Анна Яковлевна Чигиріна; Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского. – Нижний Новгород, 2011. – 24 с.
440. Чубар О. Навчання учнів з особливостями психофізичного розвитку. Інклюзивна освіта / О. Чубар, Т. Луценко // Дефектолог. – 2006. – С. 34 – 43.
441. 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.
442. 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/)

- 443.Швед М. Основи інклюзивної освіти : [підручник] / Марія Швед. – Львів : Український католицький університет, 2015. – 360 с.
- 444.Шевелева Г. М. Образовательное пространство. Современный взгляд. Подходы к формированию / Г. М. Шевелева. – Воронеж, 2001. – 103 с.
- 445.Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : [монографія] / А. Г. Шевцов. – К. : „МП Леся”, 2009. – 484 с.
- 446.Шевцов А. Г. Освітні основи системи реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.03 „корекційна педагогіка” / Шевцов Андрій Гаррієвич – Київ, 2010. – 46 с.
- 447.Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И. Г. Шендрик. – М. : АПКиПРО, 2003. – 156 с.
- 448.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. Сластенина. – М. : Издательский центр „Академия”, 2002. – 208 с.
- 449.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.
- 450.Шипицина Л. М. Детский церебральный паралич / Л. М. Шипицина, И. И. Мамайчук. – СПб., „Дидактика плюс”, 2001. – 272 с.
- 451.Шипицина Л. М. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира : [хрестоматия] / состав. Л. М. Шипицына. – СПб., 1997. – 256 с.
- 452.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.
453. 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.
454. Штефан Л. А. Соціально-педагогічна теорія та практика в Україні (20-90-ті р.р. XX ст.) / Л. А. Штефан. – Харків : ТОВ „ТО Ексклюзив”, 2002. – 264 с.
455. 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.
456. 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.
457. Ярмошук І. На шляху до інклюзивного навчання / І. Ярмошук // Математика в школі. – 2010. – № 1/2. – С. 51–54.
458. 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.
459. 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.

- 460.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.
- 461.Andrews J. The inclusiv Classroom Educational Exceptional Children / J. Andrews, J. Lupart; The University of Calgary : Nelson. Thomson Learning. – 561 p.
- 462.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.
- 463.Bailey. A. Electronic message to Disablet Student Services in Higher Education Listserv, 1994.
- 464.Banathy Bela H. Designing Education as a Social System / Bela H. Banathy // Educational technology. – 1998. – November-December. – P. 51 – 55.
- 465.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.
- 466.Berrigan 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).
- 467.Building Capacity of Teachers / Facilitatjrs in Technology Integration for Improved Teaching and Learning: Final Report / UNESCO – Bangkok : UNESCO Dangkok, 2004. – 72 p.
- 468.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. – C. 43 – 45.
- 469.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.

470. Corlett S. and Cooper D. Students with Disabilities in Higher Education. – London: Skill: Nacional Dureau for Students with Disabilities, 1992.
471. 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>.
472. Heward W. L. Exceptional children : An introductory survey of special education [study guide to accompany] / W. L. Heward, M. D. Orlansky. – 4th ed. – Toronto : Maxwell Macmillan Canada, 1992. – P. 123 – 156.
473. 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>.
474. Leicester M. Disability Voice : educational experimence and disability / M. Leicester, T. Lovell // Disability & Society, 1996. – Vol. 12. – № 1. – P. 111 – 118.
475. 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.
476. 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.
477. McCarthy B. The Role of Relatives // Community Care in Practice: Services for the Continuing Care Client / A. Lavender, F. Holloway (Eds.). – Chichester : Wiley, 1988.
478. Offener Tadigreitsbericht 1994 – 2009 desa Behinderten Referats der Bergischen Universitat Wuppertal (BRUW). – Wuppertal. 2009. – 17 p.
479. Quality education and competencies for life // Workshop 3 / Baskground Paper. – 2004. – P. 6.

480. Paist E. H. Serving Students with Disabilities in Distance Education Programs. The American Journal of Distance Education – 9 (1). – P. 11 – 12.
481. 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.
482. Review of the Present Situation of Special Education – ED – 88 wsi 38 – Unesco. – 1988. – 150 p.
483. Reid G. Specific Learning Difficulties (Dyslexia) : a handbook for study and practice // Edinburgh: Moray House Publications, 1994.
484. 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.
485. Silver P. and Silver H. Students with Disabilities in Higher Education: a project report. Oxford: Oxford Polytechnic, 1990.
486. Stowell R. Catching Up. Provision for students with special educational needs in further and higher education, London: Skill: National Bureau for Students with Disabilities, 1987.
487. 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.
488. 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>.

Навчально-методичне видання

ЧАЙКОВСЬКИЙ Михайло Євгенович
ДОБРОВІЦЬКА Олена Олександрівна

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА
З МОЛОДІЮ З ІНВАЛІДНІСТЮ В ІНКЛЮЗИВНОМУ
ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

*Навчально-методичний посібник
для студентів вищих навчальних закладів*

Комп'ютерна верстка – Островська Н. О.

Здано до склад. 30.09.2015 р. Підп. до друку 30.10.2015 р.
Формат 60x84 1/16. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 23,42. Наклад 300 прим. Зам. №
143.

Видавець і виготовлювач