

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА



DOI 10.31651/2524-2660-2019-4-138-147

ORCID: 0000-0002-3117-2118

БОРИСОВ Вячеслав Вікторович,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методик навчання,
КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради
e-mail: bogysow13@gmail.com

ORCID: 0000-0001-8350-7883

ТОРУБАРА Олексій Миколайович,

доктор педагогічних наук, професор, декан технологічного факультету,
Національний університет «Чернігівський колегіум імені Т.Г. Шевченка»
e-mail: oleksii.torubara@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0610-644X

БОРИСОВА Світлана Володимирівна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки і методики технологічної
та професійної освіти,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: svitlana.borvsowa@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6185-470X

ЛУПІНОВИЧ Світлана Миколаївна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри педагогіки і методик навчання,
КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради
e-mail: svetlanalupinovych@gmail.com

УДК 378.14.015.62

АНАЛІЗ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ І ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЇ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Проаналізовано рівень готовності майбутніх педагогів професійного навчання до організації і забезпечення інклюзивного навчання.

Обґрунтовано з позиції системного і філософсько-антропологічного підходу, що для педагогіки інклюзії інтегративна соціально-педагогічна парадигма є цінною з позиції вивчення і пояснення способів і механізмів побудови соціального простору відносин як чинника виховання і соціалізації людей з урахуванням їх особливостей і можливостей.

Показано, що вивчення проблеми залучення особистості у освітнє середовище зумовлює поєднання наступних напрямів: соціальний розвиток особистості, педагогізація соціального середовища, забезпечення взаємодії особистості і середовища.

Ключові слова: *інклюзія; філософсько-антропологічний підхід; готовність; педагог професійного навчання; освітній процес; інклюзивне навчання.*

Постановка проблеми. У сучасній науці та практиці з метою опису педагогічного процесу, у якому здорові учні і учні з обмеженими можливостями здоров'я навчаються і виховуються разом, послуговуються такими поняттями, як інтеграція, мейнстрімінг, інклюзія.

Поняття «інтеграція» походить від латинського *integrare* – доповнювати.

У педагогіці поняття «соціальна інтеграція» з'явилося у ХХ ст. і застосовувалося дослідниками на початку переважно у США щодо проблем расових, етнічних меншин [1]. Зазначимо, що з 60-х років ХХ століття поняття увійшло до мовного обігу соціологів і педагогів Європи і почало використовуватися в контексті проблем людей з обмеженими можливостями здоров'я. На початок ХХІ століття за кордоном інтеграція у широкому соціально-філософському розумінні позначає форму буття, спільного життя звичайних людей і людей з обмеженими можливостями здоров'я, що передбачає забезпечення необмеженої участі людини з особливими потребами у всіх соціальних процесах, на всіх рівнях освіти, в час дозвілля, на роботі, у реалізації різноманітних соціальних позицій і функцій. Зазначимо, що у більшості розвинених країн світу це право закріплено на рівні законодавства.

Інклюзивна форма навчання в системі освіти нормативно і законодавчо закріплена і регламентується законами України та державними актами: це Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (21.03.1991), Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, схвалена Постановою КМУ № 1545 від

12.10.2000 р., Закон «Про реабілітацію інвалідів в Україні», затверджений Верховною Радою 2005 року, Указ Президента України № 900/2005 від 1 червня 2005 р. «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями», Наказ МОН № 855 від 11.09.2009 р. «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки»; проект Закону України «Про внесення змін і доповнень до деяких законодавчих актів України про освіту щодо інтегрованого та інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах»; розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.12.2009 р. № 1482-р «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року», Концепція інклюзивної освіти та інші.

У бюджеті України 2019 року було передбачено 504,5 млн грн на розвиток інклюзивної освіти, з них 24,8 млн спрямовано на підтримку спеціальних груп у закладах професійної освіти [2].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Закордонна педагогіка розглядає інтеграцію як можливість спільного життя і навчання звичайних людей і людей з обмеженими можливостями здоров'я за підтримки і супроводу цього процесу заходами економічного, організаційного, дидактичного і методичного змісту. Проблематика інклюзивної освіти розглядається в працях закордонних вчених, зокрема Д. Бішоп, Д. Гарнера, А. Дайсона, М. Кінг-Сірса, П. Мітглера, М. Уїлла, В. Хитрюк.

Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен розглядається в працях Т. Гребенюк, С. Лупінович, І. Малишевської.

Аналіз джерел дозволяє стверджувати, що проблема підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до діяльності в умовах інклюзії актуальна і багатогранна, що зумовлює необхідність її подальшої розробки.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У зв'язку із змінами на ринку праці змінилися освітні цілі у системі професійного навчання. Акцент змістився із «засвоєння знань» на формування «компетентності» та розвиток складових професіоналізму, відбувається переорієнтація на особистісно орієнтований підхід. Головним завданням стає не передача певного обсягу знань для пристосування у житті, а повноцінна професійна підготовка з урахуванням інтересів і мож-

ливостей особистості [3; 4]. Це зумовлює необхідність підтримки спеціальних груп у закладах професійної освіти.

Мета статті. Подати аналіз готовності майбутніх педагогів професійного навчання до організації і забезпечення інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мейнстрімінг (від англ. mainstream, тобто вирівнювання, доведення до поширеного зразку) - поняття, що використовується у закордонній літературі для позначення стратегії, за якої учень, що має інвалідність, спілкується з однолітками в межах різних програм, що дозволяє розширити їх соціальні контакти. Будь-які освітні цілі, зазвичай, не визначаються. Основними недоліками зазначених форм об'єднання (інтеграція, мейнстрімінг), на думку дослідників є відсутність пристосованості освітнього середовища до потреб інвалідів. Учень з обмеженими можливостями змушений адаптуватися до наявних умов освіти, що в цілому залишаються незмінними [5; 6].

Отже, учень з обмеженими можливостями здоров'я повинен бути достатньо підготовленим щодо пізнавального і особистісного розвитку до навчання в масовому освітньому закладі. З метою полегшення процесу навчання передбачається введення системи дефектологічної, психолого-педагогічної допомоги людині.

ЮНЕСКО визначає *інклюзивне навчання* як «процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади, та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі» [7].

Тобто це такий спосіб отримання освіти, коли учні або студенти з особливими освітніми потребами навчаються в загальному освітньому середовищі за місцем свого проживання, – і це є альтернативою інтернатній системі, за якою вони утримуються та навчаються окремо від інших дітей, або домашньому та індивідуальному навчанню [8; 9].

Інклюзивне навчання - освіта, яка кожній людині, без огляду на наявні фізичні, інтелектуальні, мовні та інші особливості, надає можливість бути залученою у загальний (єдиний, цілісний) освітній процес і процес соціалізації, що надалі дозволяє дорослішій людині постати повносправним членом суспільства, знижує ризики його сегрегації і ізоляції [8].

Загальноновизнаним вважається, що інклюзивна освіта – це процес розвитку освіти, що передбачає доступність освіти для всіх, що і забезпечує доступ до освіти людям з особливими потребами.

Інклюзія передбачає розв'язання проблеми освіти людей з обмеженими можливостями за рахунок адаптації освітнього простору, освітнього середовища до потреб кожного учня і студента, що обіймає реформування освітнього процесу, врахування вимог ергономіки.

Отже, інклюзія передбачає залучення людей з особливими освітніми потребами до масових закладів, де вважається за важливе зняти всі перепони на шляху до повної участі кожного в освітньому процесі.

Американська педагогіка розглядає інклюзію як кардинальне перетворення масової освітньої організації під завдання і потреби спільного навчання звичайних людей і людей з особливими освітніми потребами.

Введення інклюзивного навчання розглядається як вища форма розвитку освітньої системи у напрямі реалізації права людини на отримання якісної освіти відповідно з її пізнавальними можливостями і адекватній її здоров'ю, середовищу за місцем мешкання.

Інклюзивне навчання і виховання – це довгострокова стратегія, що розглядається не як локальне нововведення, а як системний підхід в організації діяльності всієї освітньої системи за всіма напрямками в цілому. Інклюзивна форма навчання стосується всіх суб'єктів освітнього процесу: людей з обмеженими можливостями здоров'я і їх батьків, учнів з нормою розвитку і членів їх родин, педагогів і інших фахівців освітнього простору, адміністрації, структур додаткової освіти.

Тому діяльність освітнього закладу повинна бути спрямована не тільки на створення спеціальних умов для навчання і виховання людей з особливими освітніми потребами, так і на забезпечення взаєморозуміння як між педагогами (фахівцями в сфері корекційної і загальної педагогіки), так і між учнями і з особливими освітніми потребами і їх здоровими однолітками.

На нашу думку введення інклюзії в освітню систему не повинно супроводжуватися зменшенням уваги до спеціальної освіти. Інклюзивне навчання постає як один з напрямів освіти, варіант надання освітніх послуг людині з обмеженими можливостями здоров'я.

Всі потребують збагачення досвіду соціальної і пізнавальної взаємодії, але кожній людині доцільно обирати доступну і корисну для її розвитку модель освіти. Освітня інклюзія має свої межі. У тих випадках коли для людини недоцільно спільне навчання, необхідно надати можливість навчатися у спеціалізованому закладі із забезпеченням умов для формування соціа-

льних умінь, залучаючи до спільних програм.

Теоретичні підґрунття науки є сукупністю висхідних філософських позицій, принципів, категорій, уявлень, що визначають напрям і характер усвідомлення об'єктивної реальності, загальні і часткові методи її пізнання, наукового проникнення в її сутність і закономірності розвитку з метою цілеспрямованого впливу на світ і взаємодії з ним.

Доцільно окреслити теоретичні позиції як підґрунття побудови концепції інклюзивної освіти. Важливо виокремити таку осннову, яка б об'єднала би конструктивні ідеї для перспективи, інноваційного руху педагогічної науки і практики, що відповідає потребам сучасності і майбутнього.

Сьогодні освітня практика побудована так, що досить часто вона поділяє людей на нормальних (ті що успішно опановують програму), для яких спрацьовують методи і засоби навчання і виховання і тих, яких важко навчити у звичайний спосіб, які не «вкладаються» у формат стереотипного педагогічного мислення і для яких не є результативними традиційні методики навчання і виховання.

Інклюзивні процеси у навчанні і вихованні людей позначаються як системні проблеми сучасного українського суспільства, відбувається порівняльний аналіз закордонного і вітчизняного досвіду.

Дослідження інклюзивних процесів у вітчизняній педагогіці відбувається, як у контексті процесів організації виховання і навчання людей з обмеженими можливостями здоров'я (корекційна педагогіка), так і в контексті проблем їх соціалізації і реабілітації. Дослідження мають переважно емпіричний характер, узагальнюють досвід інтеграції.

У сучасній ситуації накопиченого досвіду соціальної і освітньої інклюзії постає питання про пошук і чітке тлумачення методологічних, концептуальних основ, з позиції яких буде відбуватися дослідження процесів побудови інклюзивного навчання, так і процесів, що відбуваються всередині його.

Спроби змістовного обґрунтування проблеми в літературі досить часто обмежуються закличками до забезпечення реального права людей з порушеннями на повноцінну освіту. Зрозуміло, що концептуальне наповнення інтегрованої моделі освіти буде відбуватися поступово, відповідно до реалізації комплексних системних досліджень у цій галузі.

Становлення теорії нової освіти буде синтезом теорій, що обіймають філософські, педагогічні, психологічні, медичні і інші

знання, а результати теоретичного пошуку будуть виконувати функцію наукових орієнтирів у практиці реалізації інклюзивного навчання, забезпечать його оптимальне функціонування. Основні положення інклюзивної моделі освіти мають формулюватися з огляду на міждисциплінарний підхід, що передбачає дослідження проблеми з позиції різних наукових дисциплін, взаємну і спільну інтерпретацію об'єкта.

Методологічний рівень розробки цієї проблеми обумовлює вибір провідних ідей дослідження у цій галузі, науковий опис фактів і явищ, аналіз і наукову оцінку результативності та ефективності процесів.

Пошук теоретичних основ інклюзивної моделі освіти вимагає узгодження положень багатьох наук:

- філософія виховання і освіти, з позиції якої інклюзія уявляється як процес розвитку сучасного цивілізованого суспільства, що реалізує культурологічну функцію освіти;

- педагогічна теорія, що окреслює сенси і значення реалізації цілеспрямованого освітнього процесу та визначає сутність основних компонентів як закономірності, цілі, принципи, категорії, методи і т. ін.;

- психологічні концепції, що пояснюють механізми соціалізації і розвитку в умовах інклюзивного педагогічного процесу.

Більшість сучасних досліджень в сфері педагогіки, ґрунтуються на підходах, що доповнюють один одного: системному, аксіологічному, антропологічному, синергетичному, особистісно-орієнтованому, діяльностному, компетентнісному.

Оцінюючи інклюзивну освіту як сучасну інноваційну освітню систему, дослідники наголошують на необхідності значного корегування світоглядних інваріантів її наукового аналізу, бо це не просто чергове реформування освітньої системи, а перехід до побудови принципово іншої цивілізаційної парадигми-постмодернізму, що відповідає вступу у посткласичний етап наукової картини світу.

Дослідники оцінюють інклюзивну освіту як сучасну інноваційну систему, що передбачає застосування сучасних методологічних уявлень при її моделюванні, а саме синергетичної концепції.

Пропонується залучити до категоріальної матриці системного аналізу такі додаткові категорії як триадність аналізу, синхронія структурних змін, фрактальність систем, що моделюються. У методології моделювання інклюзивної освіти передбачається застосування таких синергетичних концептів як «параметри управління», «параметри порядку», «точки біфуркації» і т.ін.

Системний підхід дозволяє розкрити системні властивості педагогічного процесу, створює можливості багатопланового розуміння процесів в умовах інклюзії, зрозуміти зв'язки і механізми взаємовідносин субсистем, що знаходяться у розвитку, а також усвідомити можливості педагогічної компенсації ризиків, що виникають і суперечностей, які супроводжують провайдінг інноваційних процесів [5; 10].

Системний підхід дозволяє моделювати педагогічний процес з урахуванням таких властивостей як цілісність, структурність, ієрархічність, взаємозалежність системи і середовища.

Освіта є складною і водночас стійкою і динамічною системою, що характеризується значною кількістю параметрів і зв'язків. У останні десятиріччя вона функціонує в режимі постійних глобальних змін, що обумовлено як зовнішніми так і внутрішніми викликами.

Нововведення – закономірність розвитку будь-якої системи, що викликає неузгодженість між підструктурами. Згідно положенням системного аналізу, при впровадженні інновації необхідно забезпечити, щоб нова модель була узгоджена з культурним середовищем, у якому доведеться функціонувати, входила у це середовище як природна складова частина.

Вірогідно, що і у самому середовищі повинні бути створені передумови, що забезпечать функціонування майбутньої моделі. Отже, не тільки модель повинна пристосовуватися до середовища, але і середовище необхідно пристосовувати до моделі майбутньої системи.

Для цього необхідно, щоб педагоги навчилися будувати власну професійну педагогічну діяльність в умовах інноваційних вимог педагогічного процесу. З іншого боку, модель повинна обіймати механізми адаптації до умов освітнього середовища масового освітнього закладу.

Останнє може бути забезпечено такими умовами, як: готовність і здатність батьків учня чи студента з особливими освітніми потребами входити у освітній процес, забезпечення різномірного супроводу розвитку людини з особливими освітніми потребами у масовому освітньому закладі, надання спеціальної підтримки педагогам освітнього закладу у процесі взаємодії з людиною з особливими освітніми потребами.

Застосування системного підходу створює можливість багатопланового розуміння процесів в умовах впровадження інклюзії, виявлення і обґрунтування зв'язків, механізмів діяльності субсистем, що знаходяться у розвитку, а також усвідомлювати умо-

ви педагогічної компенсації ризиків і суперечностей. Має інтерес соціально-педагогічна парадигма, що передбачає реалізацію особистісно-соціально-діяльнісного підходу.

Згідно цієї парадигми визнається єдність соціальних процесів, що відбуваються у різноманітних соціально-педагогічних інститутах соціуму під впливом спеціально організованої діяльності. До цих процесів зараховано процеси залучення людини у соціум, процеси соціального розвитку особистості, процеси педагогічного перетворення соціуму.

Визначення нової соціально-педагогічної парадигми, на думку Є. Кулика, Н. Ничкало, В. Онищенка [3; 4; 10] покликано подолати певну обмеженість особистісно-орієнтованого підходу, згідно якого акцент робиться на дослідженні соціального виховання, використання виховного потенціалу соціальних інститутів. За такого підходу осторонь залишаються питання про якість самого соціуму, про наявність його виховного потенціалу, про міру ефективності соціально-виховного потенціалу та низка інших.

З іншого боку, новій парадигмі вдається подолати і обмеженість середовищного підходу (суто соціологічного), в межах якого активно розробляються положення педагогіки соціальної роботи, покликаної використовувати виховний потенціал інститутів соціалізації для надання допомоги у задоволенні соціальних потреб людини. Для педагогіки інклюзії інтегративна соціально-педагогічна парадигма є цінною, перш за все, з позиції вивчення і пояснення способів і механізмів побудови соціального простору відносин як чинника виховання і соціалізації людей з урахуванням їх особливостей і можливостей. В межах підходу, можна охарактеризувати нову якість різнорівневих відносин. Цей підхід дозволяє дослідити проблеми залучення особистості у освітнє середовище, поєднавши декілька напрямів: соціальний розвиток особистості, педагогізація соціального середовища, забезпечення взаємодії особистості і середовища.

Можливо застосування такого інтегративного підходу дозволить виокремити сукупність параметрів інклюзивної освіти, що є найбільш значущими для розв'язання одного з головних завдань – соціалізації особистості з обмеженими можливостями здоров'я, що обумовить досягнення нею автономності і самостійності у житті.

Базовим методологічним конструктом інклюзії може постати філософсько-антропологічний підхід. Антропологічний підхід у педагогіці – це такий філософсь-

кий принцип, згідно з яким дослідження здійснюється з урахуванням досягнення комплексу наук про людину з метою отримати цілісне системне знання про людину в умовах розвитку і саморозвитку освітньо-виховних систем.

Філософсько-антропологічний підхід у сучасній методології виховання, на думку В. Андрущенко [5] і Є. Зеленова [11], дозволяє педагогічній теорії набути власне уявлення про цілісність людини і розвинути власну форму антропології. Антропологічна інтерпретація компонентів структури виховного процесу надає йому онтологічного характеру, а філософське розуміння людини – спрямованість всіх виховних зусиль на реалізацію природних сил і можливостей, закладених в сутнісних характеристиках людини.

Розгляд виховання як способу буття створює передумови для переходу від «педагогіки заходів» до «педагогіки буття», дозволяє збагатити понятійний апарат шляхом долучення до нього антропологічних понять – «сєнс життя», «сєнс професійної діяльності», «антропологічний час», «антропологічний простір», «душа» і т.ін. [5; 10].

Усвідомлення цих понять дозволить суттєво збагатити педагогіку інклюзії, визначити основи побудови соціального середовища, орієнтованого на суб'єктність особистості. Особливу цінність мають положення педагогічної антропології, що сконцентровано на обґрунтуванні шляхів розкриття сутнісних сил особистості, характеристики такого простору відносин, що сприяло б пізнанню учнем або студентом самого себе і досягненню гармонії з оточуючими. Провідні антропологічні принципи передбачають орієнтацію освіти на духовні сили особистості, віру у її можливості, що виключає «дефекторієнтованість» у поглядах на людину [6; 10]. Соціально-реабілітаційний ефект інклюзивної освіти починається з «запуску» дитячої активності в процесі опанування соціальною дійсністю, яка дозволить людині опанувати фізичними і соціальними умовами свого життя, психологічно опрацювати події, що відбуваються навколо і не тільки адаптуватися до соціуму, а і змінювати його. Антропоцентризм для педагога це відправний пункт роботи з нескінченною кількістю культурних світів.

Толерантність, визнання самоцінності іншої особистості, відкритість до діалогу це сучасні орієнтири української педагогічної дійсності.

Антропологічний підхід дає розуміння того, що дитинство і є життя, і його не слід підміняти штучними «методами», «формами» і «заходами». Саме життя з його радощами і розчаруваннями – є джерелом вихо-

вних засобів, шлях переходу від педагогіки заходів до педагогіки буття.

Однією з основних ідей, що визначають спрямованість філософсько-педагогічного антропологічного знання, є ідея діалогу. Педагогічна антропологія є діалогічною за своєю природою і розглядає не тільки наслідки тих чи інших подій, що відбуваються з дитиною, а і самі ці події, закономірності або зміни особистісних сенсів, що визначають судження і вчинки людини. Педагогічна антропологія розглядає того, хто навчається у діалозі з «іншим» (педагог, батьки, інший учень, автор тексту або весь учнівський колектив).

Діалогічність педагогічних інтеракцій дозволяє людині бути тут-і-зараз такою, якою вона є і відкриває шлях прийняття себе і іншої не крізь призму недолугості, а довіри до себе, до власного внутрішнього світу і світу іншої людини.

Досягнення довіри – підґрунтя життєвої стратегії людини. Отже, світоглядне вивчення проблем розвитку інклюзії як нової якості освіти особливо актуально і потребує застосування антропологічного підходу. Побудова педагогічного процесу як діалогу між учасниками освітнього простору передбачає високий рівень професійної компетентності педагога і низький рівень конфліктності. Компетенції педагога і його готовність до провайдингу інновацій постають засобом і умовою розвитку компетенцій учнів.

Для усвідомлення практики інклюзії, це є значущим з огляду на проблеми особистісного і професійного становлення людей з обмеженими можливостями здоров'я, питаннями про якість їх життя, працевлаштування, попередження маргінальності.

Однією з проблем забезпечення навчально-виробничого процесу для учнів з особливими освітніми потребами у професійно-технічних навчальних закладах залишається недостатня підготовленість педагогів до професійної педагогічної діяльності в умовах інклюзії. Від педагогів значною мірою залежить забезпечення цілісної системи підтримки всіх суб'єктів освітнього процесу з акцентом на можливостях, а не на обмеженнях особистості.

Відсутність системного підходу до формування готовності майбутніх педагогів до професійної педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі спричиняє дефіцит професійно-значущих компетентностей у майбутніх педагогів професійного навчання, відсутністю цілісного уявлення про зміст і особливості роботи в інклюзивному середовищі.

З метою вивчення міри готовності майбутніх педагогів професійного навчання до

професійної педагогічної діяльності в умовах інклюзивного середовища було проведено емпіричне дослідження, об'єктом якого стали студенти технологічного факультету Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, які навчаються на другому, третьому, четвертому курсах за спеціальностями 015 професійна освіта (Харчові технології) і 015 професійна освіта (Транспорт). Сукупну вибірку утворили 50 респондентів.

З метою визначення рівня сформованості структурних компонентів готовності майбутніх педагогів професійного навчання до професійної педагогічної діяльності в умовах інклюзивного середовища використувалася оригінальна анкета.

Анкета обіймала чотири блоки суджень, що оцінювалися за шкалою від «1» до «10» балів.

З метою визначення рівня сформованості структурних компонентів готовності майбутніх педагогів професійного навчання до професійної педагогічної діяльності в умовах інклюзії було запропоновано систему критеріїв оцінки її ефективності. Підґрунтям визначених критеріїв постали концептуальні положення системи формування професійної готовності. Було виокремлено чотири рівня (G):

- недостатній – від 1 до 2 балів;
- низький – від 3 до 4 балів
- середній – від 5 до 6 балів;
- достатній – від 7 до 8 балів;
- високий – від 9 до 10 балів.

Когнітивний, практичний, мотиваційний, рефлексивний критерії у своїй сукупності дозволяють визначити міру готовності студентів до професійної педагогічної діяльності в умовах інклюзії. Зазначимо, що показники, які характеризують той чи інший рівень готовності не виключають один одного, мають відносний характер, а тому слугують методичним орієнтиром для відстеження динаміки формування компонентів готовності майбутніх педагогів професійного навчання до професійної педагогічної діяльності в умовах інклюзії.

Аналіз отриманих даних засвідчив, що переважна частина студентів (62%) оцінюють власний рівень готовності майбутніх педагогів професійного навчання до професійної педагогічної діяльності в умовах інклюзії як середній. Низький рівень готовності мають 38% респондентів. Жодний з респондентів не вважає, що рівень його готовності з досліджуваної проблеми посідає високий рівень.

За результатами опитування респондентів за кожним з чотирьох блоків анкети, виявлено, що за кожним з компонентів середні показники не виходять за межі

середнього рівня готовності: середня оцінка когнітивного компонента складає 5,78 балів, практичного – 5,47 балів, мотиваційного – 5,72 балів, рефлексивного – 6,26 балів.

Ми вважаємо когнітивний компонент (знання, що необхідні для ефективної педагогічної професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища) базовим у структурі готовності майбутнього педагога професійного навчання до профе-

сійної педагогічної діяльності в умовах інклюзії, а тому викликає занепокоєння той факт, що на думку 56% респондентів, вони мають середній рівень готовності, а 44% - низький рівень.

З метою визначення рівня готовності студентів до професійної педагогічної діяльності в умовах інклюзії ми проранжували результати за низкою суджень, що посіли самі високі і самі низькі рангові позиції (табл.1).

Таблиця 1

Результати вивчення
позиції респондентів щодо доцільності знань
про особливості професійної освіти в умовах інклюзивного середовища

Ранг	Судження	Рівень/бали
1	Для мене важливо під час навчання в університеті отримати як най можна більше інформації про особливості професійної освіти в умовах інклюзивного середовища	Високий/9,00
2	Діяльність освітнього закладу повинна бути спрямована не тільки на створення спеціальних умов для навчання і виховання людей з особливими освітніми потребами, а і на забезпечення взаєморозуміння як між педагогами (фахівцями в сфері корекційної і загальної педагогіки), так і між учнями із особливими освітніми потребами і їх здоровими однолітками.	Достатній /7,22
3	Досягнення довіри – підґрунтя життєвої стратегії людини.	Середній/6,00
4	У мене достатньо знань, для забезпечення процесу соціалізації всіх учнів	Середній/5,28
5	Мені важко об'єктивно аналізувати професійну педагогічну діяльність в умовах інклюзії «з середини»	Середній/5,26
6	Я знаю основну ідею інклюзивної освіти і особисто не сприймаю її	Середній/5,22

Аналіз результатів оцінювання цих суджень доводить, що студенти розуміють необхідність опанування інформацією про особливості професійної педагогічної діяльності педагога професійного навчання в умовах інклюзії, його місії. Але разом з цим вони мають досить поверхове уявлення про перспективу роботи в умовах інклюзії.

Розподіл відповідей респондентів за всіма судженнями когнітивного блоку знаходиться переважно на середньому рівні в діапазоні від 5,22 до 7,22. Виключення становить лише перше судження. Це пояснюється активною пропагандою в освітній спільноті та цілеспрямованою виховною роботою на технологічному факультеті, що орієнтована на формування професійної ідентифікації майбутніх фахівців. Значимо, що 62% студентів відзначили педагогічну значущість знань про особливості професійної освіти в умовах інклюзивного середовища. Інші респонденти вважають ці знання не настільки важливими. Звертаємо увагу на той факт, що більшість суджень позначено початковими балами середнього рівня.

Другий блок анкети (практичний компонент) обіймав перелік суджень, що до умінь і навичок, які необхідні майбутнім педагогам професійного навчання в умовах інклюзивного середовища. Анкетне опитування дозволило визначити, що 64% респондентів мають середній рівень готовності, 34% -низький, а 2%- недостатній.

Результати анкетування дозволяють зробити висновок, що за всіма судженнями, що стосуються опанування методами і прийомами роботи з учнями, відповідають середньому рівню і знаходяться у діапазоні 5,10 -6,90. Це дозволяє припустити, що респонденти не бачать гострої потреби у адаптації навчальних матеріалів, розробці дидактичних матеріалів у разі наявності учнів з особливими освітніми потребами.

Але заслуговує на увагу той факт, що 50% респондентів готові отримати в університеті практичні уміння і навички з організації інклюзивного навчання.

Аналіз отриманих даних про доцільність володіння за низкою суджень уміннями і навичками з організації інклюзивного навчання за самою високою і самою низькою самооцінками подано в таблиці 2.

Результати вивчення
позиції респондентів про доцільність володіння уміннями і навичками
з організації інклюзивного навчання

Ранг	Судження	Рівень/бали
1	Під час навчання в університеті я прагну отримати практичні уміння і навички з організації інклюзивного навчання	Середній/6,90
2	Я здатний(а) і готовий(а) працювати в умовах інклюзії	Середній/6,04
3	Я здатний(а) і готовий(а) до провайдингу інновацій в освітньому просторі	Середній/6,02
4	Я умію розробляти дидактичні матеріали для всіх учасників освітнього процесу на підґрунті універсального дизайну	Середній/5,20
5	Я маю належну методичну підготовку для забезпечення інклюзивного навчання	Середній/5,14
6	Я володію методиками для забезпечення інклюзивного навчання	Середній/5,10

Студенти зазначили, що вони прагнуть отримати в університеті підготовку за фахом на найвищому рівні. Але попри це рівень готовності до розробки дидактичних матеріалів для всіх учасників освітнього процесу на підґрунті універсального дизайну, методична підготовка для забезпечення інклюзивного навчання і володіння відповідними методиками мають межові оцінки середнього рівня.

Третій блок анкети (мотиваційний) характеризує основні якості особистості майбутнього педагога професійного навчання і визначає професійну спрямованість студентів, виявляє готовність до прийняття учнів з особливими освітніми потребами.

За результатами анкетного опитування 56% респондентів визначають власний рівень мотиваційної готовності як середній, 42% – як низький і 2% – як високий.

Розподіл відповідей студентів за судженнями мотиваційного блоку готовності переважно знаходиться на середньому рівні. Зазначимо, що 52% респондентів вважають себе психологічно готовими до діяльності в умовах інклюзії, а 38% респондентів вважають, що робота в умовах інклюзивного навчання не може надати їм професійного задоволення.

Четвертий блок анкети (рефлексивний компонент) дозволяє визначити рівень розвитку самооцінки, розуміння значущості педагогічної рефлексії відповідальності за результати своєї професійної педагогічної діяльності, пізнання себе і самореалізації в педагогічній професії.

Аналіз отриманих даних за рефлексивним блоком анкети дозволяє зробити висновки, що 70% студентів мають середній рівень готовності до організації і забезпечення інклюзивного навчання, низький рівень – 26%, високий рівень – 4%.

Зазначимо, що 58% респондентів вважають, що кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності і освітні потреби, але 32% респондентів навіть не намагаються рефлексувати власну професійну діяльність.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Більшість респондентів вважають, що їх готовність до професійної педагогічної діяльності з організації і забезпечення інклюзивного навчання за всіма чотирма компонентами знаходиться на середньому рівні. І хоча середній рівень готовності за когнітивним компонентом визначено респондентами в діапазоні 5,10–6,98 бали, за практичним – 5,05–6,95, за мотиваційним – 5,05–6,99, рефлексивним – 5,10–6,90, він практично знаходиться на початковому щаблі сформованості.

Аналіз отриманих результатів дозволяє зробити висновок, про доцільність і систематичність роботи з формування і підвищення рівня готовності до професійної педагогічної діяльності з організації і забезпечення інклюзивного навчання.

Під час впровадження інклюзивної освіти особливу увагу слід приділяти наступним аспектам:

- підготовці суспільства до толерантного сприйняття людей з психофізіологічними обмеженнями серед повносправних членів українського суспільства;
- взаємодії з інвалідами та їх найближчим оточенням, з метою формування у них відповідної ідентифікації;
- визначенню меж законодавчого простору для впровадження освітнього процесу в межах інклюзивного суспільства;
- формуванню позитивного іміджу педагога професійного навчання.

Список бібліографічних посилань

1. Борисов В.В. Теоретико-методологічні засади формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, 2006. 528 с.
2. Про державний бюджет України на 2019 рік: Закон України від 28.02.2019 р. № 2696-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2018. №50. Ст. 400.
3. Кулик Є.В. Теоретичні аспекти професійної і технологічної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка: зб. наук. праць*. Тернопіль: Видавничий відділ ТНПУ імені Володимира Гнатюка. 2016. №2. С. 6–10.
4. Ничкало Н.Г. Українські концепції професійної освіти: тенденції і перспективи. *Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки: зб. наук. пр.* Миколаїв, 2008. Вип. 20. Т. 1. С. 8–19.
5. Філософія освіти: навчальний посібник. За заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 329 с.
6. Гребенюк Т.М. Вивчення проблеми соціально-психологічної адаптації інвалідів по зору в студентських інтегрованих групах. *Інформаційні технології у соціально-трудої реабілітації інвалідів: матеріали міжнародного семінару*. Київ: Візаві, 2001. С. 76–79.
7. UNESCO (2018). Global Education Meeting, Brussels Declaration, document ED-2018/GEM/1. Retrieved 26 July 2019, from unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366394?poslnSet=1&queryld=f00bbeb5-caf0-495d-9782-e4caad1e9e0f.
8. Колупаєва А.А., Таранченко О.М., Білозерська І.О. та ін. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. За заг. ред. А.А. Колупаєвої. Київ: А.С.К., 2012. 308 с.
9. Малишевська І.А. Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. пр.* Київ: НАПН України, Ін-т спец. педагогіки; Асоціація фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, 2015. С. 141–145.
10. Оніщенко В.Д. Фундаментальні педагогічні теорії: монографія. Львів: Норма. 2014. 356 с.
11. Зеленів Є. Педагогічні основи планетарного виховання студентської молоді. *Вища школа*. 2008. № 12. С. 62–78.

References

1. Borisov, V.V. (2006). Theoretical and methodological ambush the form of national self-bridging school and student youth. Doctor Sciences Dissertation in Pedagogy. Ternopil: V. Gnatyuk Ternopil National Pedagogical University. 528 p.
2. On the State Budget of Ukraine for 2019: Law of Ukraine dated February 28, 2019 No. 2696-VIII. *Information of the Verkhovna Rada of Ukraine*. 2018. №50. Article 400.
3. Kulyk, E.V. (2016). Theoretical aspects of vocational and technological education. *Scientific Notes of the Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk: Collection of Scientific works*. wash. Ternopil: Publishing House of Volodymyr Hnatyuk TNPU. 2, 6–10.
4. Nichkalo, N.G. (2008). Ukrainian Vocational Education Concepts: Trends and Prospects. *Scientific Bulletin of Mykolaiv State University. Pedagogical sciences: Collection of Scientific Works*. Mykolayiv. 20, 1, 8-19.
5. Philosophy of education: a textbook. In V. Andrushchenko, I. Peredborskaya (Ed.). Kiev: Publishing House of M.P. Drahomanov NPU, 2009. 329 p.
6. Grebenyuk, T.M. (20010). The study of the problem of social and psychological adaptation of the visually impaired in student integrated groups. *Information technologies in the social and labor rehabilitation of the disabled: materials from an international seminar*. Kiev: Visavi. 76–79.
7. UNESCO (2018). Global Education Meeting, Brussels Declaration, document ED-2018/GEM/1. Retrieved 26 July 2019, from unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366394?poslnSet=1&queryld=f00bbeb5-caf0-495d-9782-e4caad1e9e0f.
8. Kolupayeva, A.A., Taranchenko, O.M., Belozerskaya, I.O. etc. (2012). Fundamentals of Inclusive Education: A Toolkit. In A.A. Kolupayeva (Ed.). Kyiv: A.S.K. 308 p.
9. Malyshevskaya, I.A. (2015). Inclusive education as a social-pedagogical phenomenon. *Education of persons with special needs: ways of development: collection of scientific works*. Kyiv: National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Institute of Special Pedagogy; Association of Specialists and Inclusive Specialists. 141–145.
10. Onishchenko, V.D. (2014). Fundamental pedagogical theories: a monograph. Lviv: Norm. 356 p.
11. Zelenov, E. (2008). Pedagogical bases of planetary education of student youth. *High school*. 12, 62–78.

BORYSOV Viacheslav,

Doctor in Pedagogy, Professor,
Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy

BORYSOVA Svitlana,

PhD in Pedagogy, Associate Professor, SHEI "Donbass State Pedagogical University"

TORUBARA Oleksii,

Doctor in Pedagogy, Professor, National University of "Chernihiv Collegium" Shevchenko

LUPINOVICH Svitlana,

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy

ANALYSIS OF THE LEVEL OF FUTURE PEDAGOGISTS' READINESS FOR ORGANIZATION AND PROVIDING INCLUSIVE LEARNING AS AN INNOVATION OF MODERN PROFESSIONAL EDUCATION

Summary. In modern science and practice, in order to describe the pedagogical process in which healthy students and students with disabilities learn and educate together, they use such concepts as integration, mainstreaming, inclusion. At the beginning of the 21st century, integration in a broad socio-philosophical sense signifies a form of being, cohabitation of ordinary people and people with disabilities, providing for unrestricted participation of people with special needs in all social processes, at all levels of education, in leisure time at work, in the imple-

mentation of various social positions and functions. In most developed countries, this right is enshrined in law. Foreign pedagogy considers integration as an opportunity for cohabitation and education of ordinary people and people with disabilities with the support and support of economic, organizational, didactic and methodological content through this process. Thus, inclusion involves involving people with special educational needs in mainstream settings, where it is considered important to re-

move all obstacles to the full participation of everyone in the educational process.

American pedagogy views inclusion as a radical transformation of a large educational organization to meet the needs and needs of the common learning of ordinary people and people with special educational needs.

Introduction of inclusive education is considered as the highest form of development of the educational system in the direction of realization of the human right to receive quality education in accordance with its cognitive abilities and adequate to its health, environment at the place of residence.

Inclusive learning and education is a long-term strategy that is seen not as a local innovation, but as a systematic approach in organizing the activity of the entire education system in all areas as a whole. Inclusive education applies to all actors in the educational process: people with disabilities and their parents, students with disabilities and their families, educators and other professionals in the educational space, administration, structures of additional education.

Therefore, the activity of an educational institution should be aimed not only at creating special conditions for the education and upbringing of people with special educational needs, but also at ensuring mutual understanding between educators (specialists in the field of correctional and general pedagogy), and between students and those with special educational needs and their healthy peers.

In our view, the introduction of inclusion in the education system should not be accompanied by a reduction in attention to special education. Inclusive learning is one of the areas of education, an option of providing educational services to a person with disabilities.

Everyone needs to enrich the experience of social and cognitive interaction, but it is advisable for each person to choose an educational model that is accessible and useful

for its development. Educational inclusion has its limits. In cases where it is inappropriate for a person to study together, it is necessary to be able to study in a specialized institution providing the conditions for the formation of social skills by engaging in joint programs.

The theoretical basis of science is a set of ascending philosophical positions, principles, categories, ideas that determine the direction and nature of awareness of objective reality, general and partial methods of its knowledge, scientific penetration into its essence and patterns of development in order to purposefully influence the world and interaction them.

It is advisable to outline theoretical positions as the basis for constructing the concept of inclusive education. It is important to single out a framework that combines constructive ideas for perspective, innovative movement in pedagogical science and practice that meets the needs of the present and the future. Today's educational practice is designed so often that it divides people into normal ones (those who successfully master the program), for whom the methods and means of teaching and upbringing work, and those which are difficult to teach in the usual way, which do not "fit" into the stereotype pedagogical format thinking and for which traditional teaching and training methods are not effective.

The methodological level of development of this problem determines the choice of leading research ideas in this field, scientific description of facts and phenomena, analysis and scientific evaluation of the effectiveness and efficiency of processes.

Keywords: *inclusion; philosophical and anthropological approach; readiness; teacher of vocational training; educational process; inclusive education.*

*Одержано редакцією 05.10.2019
Прийнято до публікації 30.11.2019*