МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: **«РОЗВИТОК РЕГІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.2313-сп-дн
спеціальності 231 «Соціальна робота»
освітньої програми «Соціальна педагогіка»
О. М. Левон

Керівник: доцент кафедри соціальної педагогіки
та спеціальної освіти, кандидат педагогічних наук,
доцент _____Ю. Р. Мацкевіч

Рецензент:_____
_____

Запоріжжя
2024

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 231 «Соціальна робота»
Освітньо-професійна програма «Соціальна педагогіка»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____
«____» _____ 20__ року

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТОВІ (СТУДЕНТЦІ)

_____
(прізвище, ім'я, по батькові)
1. Тема роботи _____
_____
_____
керівник роботи _____
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)
затверджені наказом ЗНУ від « ____ » _____ 20____ року № _____

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи _____
_____
_____

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити)_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)
_____
_____
_____

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв

7. Дата видачі завдання_____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка

Студент _____ _____
(підпис) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи _____ _____
(підпис) (прізвище та ініціали)

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ _____
(підпис) (прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 97 с., 43 джерел, 3 додатки.

Мета дослідження: виявити та обґрунтувати сукупність умов багаторівневого управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти учнів з ООП.

Об'єкт дослідження: процес розвитку регіональної системи інклюзивної освіти.

Предмет дослідження: багаторівневе управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти.

Гіпотеза дослідження: регіональна система інклюзивної освіти учнів з ООП може успішно розвиватися, якщо забезпечується багаторівневе управління розвитком даної системи, що передбачає: моніторинг розвитку системи інклюзивної освіти, який сприяє прийняттю управлінських рішень на основі об'єктивних даних на кожному рівні управління; узгоджене проектування та несуперечність ціннісних орієнтирів на всіх рівнях управління, які забезпечують досягнення якості та доступності освіти дітей з ООП.

Методи дослідження: спостереження, вимірювання, порівняння, аналіз, синтез, формалізація та ін.; конкретно-наукові методи емпіричної соціології та якісний аналіз документів.

Практична значимість дослідження полягає у розробці та апробації матеріалів, які дозволяють суб'єктам регіонального та муніципального рівнів, керівникам та педагогам освітніх організацій здійснювати цілеспрямоване управління процесом розвитку інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я ООП.

Галузь використання: інклюзивна освіта.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА, УЧНІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ, РЕГІОНАЛЬНА СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ ІНКЛЮЗИВНОЮ ОСВІТОЮ

SUMMARY

Levon O. M. Development of a Regional Inclusive Education System.

The qualification work consists of an introduction, 2 sections, findings, a list of references (43 items), 3 appendixes on 7 pages. The qualification work volume is 97 pages, 78 of them – main text.

The purpose of the research: to identify and substantiate the set of conditions of multi-level management of the development of the regional system of inclusive education of students with special needs.

Object of research: the process of development of the regional system of inclusive education.

The subject of the study: multi-level management of the development of the regional system of inclusive education.

The tasks of the qualification work*:*

1) to clarify the essence of the concepts of "inclusive education of children with special needs" and "regional system of inclusive education".

2) to identify the features of the regional system of inclusive education, to define and characterize the stages of its development; to characterize the concept of "multi-level management of the development of the regional system of inclusive education".

3) to identify the organizational and pedagogical conditions of multi-level management of the development of the regional system of inclusive education of students with special needs.

Research hypothesis: the regional system of inclusive education of students with special needs can develop successfully if multi-level management of the development of this system is ensured, which includes: monitoring the development of the system of inclusive education, which facilitates the adoption of management decisions based on objective data at each level of management; coordinated design and consistency of value guidelines at all levels of management, which ensure the

achievement of quality and accessibility of education for children with special needs.

The following methods were used to perform the tasks: general scientific research methods, such as observation, measurement, comparison, analysis, synthesis, formalization, etc.; as well as concrete scientific methods of empirical sociology and qualitative analysis of documents.

The practical significance of the study lies in the development and approval of materials that allow subjects of the regional and municipal levels, managers and teachers of educational organizations to carry out purposeful management of the development process of inclusive education of children with limited health opportunities.

Field of use: inclusive education

Keywords: inclusive education, students with special educational needs, regional inclusive education management system.

ЗМІСТ

Вступ…….. 8
Розділ 1. Багаторівневе управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти як проблема педагогічної науки та практики……. 16
1.1. Поняття «інклюзивна освіта» у педагогічній науці……. 16
1.2. Сутність, структура, етапи розвитку регіональної системи інклюзивної освіти…….. 24
1.3. Характеристика багаторівневого управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти…… 34
1.4. Аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду розвитку інклюзивної освіти…….. 45
Розділ 2. Реалізація моделі багаторівневого управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти……. 57
2.1. Модель багаторівневого керування розвитком регіональної системи інклюзивної освіти……... 57
2.2. Моніторинг розвитку інклюзивної освіти у регіональній системі……. 64
2.3. Стан розвитку регіональної системи інклюзивної освіти Запорізького регіону…… 73
Висновки…… 83
Список використаних джерел…… 86
Додатки…….. 91

ВСТУП

Актуальність дослідження. Існуюча ситуація у вітчизняній системі освіти характеризується значними змінами, які зумовлені економічними, політичними, культурними процесами в сучасному соціумі. Ці зміни базуються на переосмисленні державою та суспільством ставлення до людей з обмеженими можливостями здоров'я. Суспільство визнає цінність і рівноправність усіх його членів, що передбачає залучення всіх людей у соціальну діяльність, надання їм рівних можливостей у всіх сферах життя, і в першу чергу в освіті.

У сучасному міжнародному співтоваристві сформувалася нова культурна норма – повага до відмінностей між людьми та визнається право людини на індивідуальність, визнання та облік суспільством тих чи інших її особливостей, зокрема в освіті. Тому інклюзивність освіти починається з визнання різноманіття особливостей, можливостей та різних потреб здобувачів освіти.

Світовий досвід запровадження моделі інклюзивної освіти показує її ефективність у плані соціокультурної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП), розвитку толерантності по відношенню до них у здорових однолітків та дорослих. У той же час це тривалий процес, пов'язаний з низкою проблем, вирішення яких необхідне для повноцінної реалізації інклюзивної моделі освіти. Інклюзивна освіта передбачає створення системи умов, які забезпечують спеціальний психолого-педагогічний супровід навчання дітей з ООП.

Саме ця ситуація визначила важливість та пріоритет розвитку інклюзивної освіти серед інших напрямів сучасної освітньої політики України. Впровадження рівного доступу до освіти для всіх дітей з урахуванням різноманітності особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей спирається на чинне законодавство держави: Закон України «Про освіту» (2017 рік); Постанова КМУ від 15.08.2011 № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (із

змінами, внесеними згідно з Постановою КМУ № 588 від 09.08.2017); Листи МОН, що визначають особливості застосування окремих методик роботи із учнями з ООП у закладах середньої освіти, а також засади організації освітнього процесу в спеціальних закладах освіти та інші [27; 28; 29; 30; 31].

Українські регіони істотно різняться між собою географічним становищем, кліматом, ступенем економічного розвитку, фінансовим забезпеченням, щільністю та зайнятістю населення, його національно-етнічним складом, чисельністю дітей з ООП, різноманітністю їх потреб тощо, що важливо враховувати при вирішенні проблем освіти, у тому числі інклюзивної.

В останні десятиліття спостерігається тенденція збільшення кількості дітей з ООП, які навчаються в умовах інклюзивної освіти. За даними Міністерства соціальної політики, кількість людей з інвалідністю у відносному підрахунку збільшилась удвічі порівняно із 1990 роком. Якщо у 1990 їх нараховувалось 3% населення, то сьогодні кількість людей з особливими потребами в Україні сягає 6% (біля 3 млн.). І з них більше 165 тисяч – діти. Майже 80 відсотків інвалідів – це люди працездатного віку. Головна проблема для цієї категорії населення – рівний доступ до всіх можливостей сучасної цивілізації. Починаючи із вільного пересування містом, і закінчуючи освітою та працевлаштуванням. Саме питання освіти в сучасному світі є принциповим [1, с. 20].

На основі аналізу різних інформаційних джерел та досвіду роботи були виявлені такі проблеми управління процесом інтеграції дітей з ООП у загальну освіту: низька готовність загальноосвітніх організацій до інклюзії, яка обумовлена відсутністю оптимального ресурсного забезпечення; формальний стихійно-емпіричний характер професійної підготовки педагогів до роботи з дітьми з ООП; ігнорування позитивних інклюзивних практик, отриманих в одному регіоні, іншими комунальними утвореннями регіону; незначні позитивні зміни в результаті реалізації проектів щодо розвитку інклюзії на різних рівнях регіональної системи освіти.

Для успішної соціальної адаптації та освітньої інтеграції дітей з ООП

важливим є не тільки виконання законів та державних програм — насамперед необхідно забезпечити несуперечність прийнятих рішень, скоординованість зусиль і дій суб'єктів усіх рівнів управління розвитком інклюзивної освіти.

Потреба в успішній управлінській діяльності та науково-методичній підтримці педагогів, у виробленні та застосуванні єдиних механізмів регіональної освітньої політики у сфері освіти дітей з ООП визначає актуальність дослідження управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти на всіх рівнях: регіональному, муніципальному, рівні освітньої організації та первинного дитячого колективу на основі наступності та узгодженості.

Ступінь розробленості проблеми дослідження. Сьогодні існує досить багато досліджень з різних аспектів управління освітою, у тому числі є роботи з проблем інклюзивної освіти. Аналіз наукових джерел засвідчив, що проблемам навчання і виховання дітей з особливими потребами присвячені наукові дослідження Г. Бабіна, В. Бондаря, О. Гаврилова, О. Герасимової, В. Глухова, В. Засенка, А. Колупаєвої, В. Липи, С. Миронова, Є. Соботович та ін. В аналізованих роботах актуалізується питання освіти дітей з ООП й акцентується увага на стримуючих факторах, які знижують ефективність освітнього процесу означеної категорії осіб та пропонуються шляхи вирішення даної ситуації [4].

Дослідженням інклюзивної системи освіти займалися О. Білецька (перші етапи ініціювання інклюзивної освіти в Україні), Н. Валентик (позитивні та негативні сторони інклюзивного навчання), І. Яромщук (особливості роботи зі студентами, які мають психофізичні проблеми) [4, с. 15]. Основні проблеми і перспективи розвитку освіти, адаптованої до дитини з особливими потребами виявили А. Колупаєва (здійснила порівняльний аналіз впровадження інклюзивної освіти в країнах Європи), Є. Наберушкіна (дослідила особливості соціальної роботи з інвалідами) [5, с. 15].

Сутність освітнього середовища та його функції розглядали багато вчених: Л. Андрєєва, І. Бех, Є. Бондаревська, Т. Браун, Дж. Гібсон, О. Гора, Г.

Горська, Н. Зибина, С. Максимова, В. Мастерова, У. Мейс, Т. Менг, О. Мондонен, О. Пєхота, В. Семиченко, В. Сєріков, В. Ясвін та ін. [4].

Дослідженню проблем освітнього середовища присвячено численні роботи вітчизняних і зарубіжних учених (Я. Корчак, В. Ясвін, Г. Ковальов та ін.) [4]. Дослідники А. Колупаєва, К. Кольченко, Г. Нікуліна і П. Таланчук, М. Чайковський та інші дали наукове обґрунтування концептуальних засад навчання осіб із особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі [4, с. 5].

Особливості впровадження інклюзивного освітнього середовища в школі розкриваються у працях сучасних науковців М. Андреєвої, Л. Коваль, І. Малишевської, О. Рассказової та ін. [4].

Питання створення, розвитку та оцінювання інклюзивного освітнього середовища в загальноосвітніх навчальних закладах розглянуто І. Бочковською, С. Гайдукевич, Г. Єфремовою, О. Козирєвою, М. Ковальовою, Н. Малофеєєвим, О. Сакалюк та ін. Зокрема, специфіку організації інтегрованого навчання дітей із ООП окремих категорій репрезентовано в дослідженнях: І. Гілевич, Л. Калініної, О. Кузьмічової, Л. Тигранової, І. Цукерман (інтеграція дітей із порушеннями слуху); Л. Волкової, Ю. Кузьміної, Е. Мєдвєдєвої, Л. Лопатіної (інтеграція дітей із порушеннями мовлення); Л. Вавіної, Ю. Кармаускаса, Г. Махортової, В. Ремажевської (інтеграція дітей із порушеннями зору); Г. Алферової, О. Битової, І. Мамайчук, Л. Шипіциної (інтеграція дітей із порушеннями опорно-рухового апарату) [3; 4; 9; 10; 14; 15; 24; 25; 37; 40; 41].

У працях Л. Коваль, А. Колупаєвої, І. Малишевської, Г. Нікуліної, П. Таланчук та інших науковців інклюзивне освітнє середовище розглядається як таке, що забезпечує всім суб’єктам освітнього процесу можливості для ефективного саморозвитку, передбачає розв’язання проблеми освіти дітей та молоді з особливими потребами шляхом адаптації освітнього простору до потреб кожного учасника освітнього процесу, охоплюючи реформування цього процесу, методичну гнучкість і варіативність, сприятливий психологічний клімат у навчальному колективі і закладі, обладнання приміщень для потреб

усіх учасників, що забезпечує їх повну участь в освітньому процесі [4].

Аналіз досліджуваної проблеми дозволив виявити такі протиріччя:

- між потребою суспільства у створенні умов для соціальної адаптації та інтеграції дітей з ООП за допомогою інклюзивної освіти та недостатньою підготовленістю суб'єктів управління для його організації та розвитку, низьким рівнем узгодженості їх дій в управлінні цим процесом на різних рівнях регіональної системи освіти;

- між необхідністю управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти та не достатньою розробленістю організаційно-педагогічних умов і засобів управління даною системою на різних його рівнях.

Виявлені протиріччя дозволили сформулювати проблему дослідження: які умови та засоби необхідні для забезпечення багаторівневого управління розвитком інклюзивної освіти учнів з ООП у регіональній системі?

Мета дослідження: виявити та обґрунтувати сукупність умов багаторівневого управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти учнів з ООП.

Об'єкт дослідження: процес розвитку регіональної системи інклюзивної освіти.

Предмет дослідження: багаторівневе управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти.

Гіпотеза дослідження: регіональна система інклюзивної освіти учнів з ООП може успішно розвиватися, якщо забезпечується багаторівневе управління розвитком даної системи, що передбачає:

- моніторинг розвитку системи інклюзивної освіти, який сприяє прийняттю управлінських рішень на основі об'єктивних даних на кожному рівні управління;

- узгоджене проектування та несуперечність ціннісних орієнтирів на всіх рівнях управління, які забезпечують досягнення якості та доступності освіти дітей з ООП;

- науково-методичне забезпечення, яке дозволяє використовувати його

ресурси на вирішення актуальних проблем інклюзивної освіти;

- безперервну підготовку педагогічних кадрів, здатних працювати у відповідній соціокультурній ситуації;

- взаємодію суб'єктів, які беруть участь у супроводі дітей з ООП, та координацію їх діяльності на різних рівнях управління;

- використання організаційно-педагогічних засобів, які сприяють реалізації вище перелічених умов і передбачають демократичний стиль управління та формування суб'єктної позиції організаторів розвитку інклюзивних процесів у регіоні.

Завдання дослідження:

1. Уточнити сутність понять «інклюзивна освіта дітей з ООП» та «регіональна система інклюзивної освіти».

2. Виявити особливості регіональної системи інклюзивної освіти, визначити та охарактеризувати етапи її розвитку; охарактеризувати поняття «багаторівневе управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти».

3. Виявити організаційно-педагогічні умови багаторівневого управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти учнів із ООП.

Методи дослідження:

- теоретичні – аналіз та синтез, узагальнення, систематизація, моделювання, порівняння, зіставлення, конкретизація, контент-аналіз;

- емпіричні – спостереження, вивчення досвіду, анкетування, бесіда, метод експертної оцінки, фокус-група, досвідчена робота;

- методи математичної статистики при обробці результатів дослідження.

Наукова новизна дослідження полягає в наступному:

- виявлено особливості регіональної системи інклюзивної освіти, які визначаються різноманітністю територіально географічних, соціально-економічних та інших факторів, запитами учнів з ООП щодо задоволення різноманітних освітніх потреб на здобуття освіти відповідної якості, їх батьків, науковими, кадровими та науково-методичними ресурсами;

- дано визначення багаторівневого управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти, спрямованої на задоволення потреб учнів з ООП та передбачає спільність цілей, ціннісних орієнтирів, несуперечність пріоритетів, узгодженість у прийнятті рішень та дій, єдині підходи до оцінки результатів на всіх рівнях управління у регіоні;

- розроблена модель багаторівневого управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти на основі системного та соціокультурного підходів, що включає концептуально-цільовий, функціонально змістовний, організаційний та аналітико-результативний компоненти;

- запропоновано загальні принципи управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти, а також принципи, які враховують особливості управління на муніципальному рівні та в освітній організації, що дозволяють використовувати унікальність та самодостатність досвіду кожного із суб'єктів управління та одночасно вибудовувати цілісну систему керування;

- визначено організаційно-педагогічні засоби, які забезпечують створення умов багаторівневого управління розвитком інклюзивної освіти в регіоні, націлені на вироблення спільних рішень та дій усіх суб'єктів управління на користь задоволення особливих освітніх потреб дітей з ООП та запитів їх батьків.

Теоретичне значення дослідження у тому, що його результати роблять внесок у розвиток загальної педагогіки, теорію управління освітою, в тому числі інклюзивною, зокрема:

- уточнено поняття «інклюзивна освіта дітей з ООП», що означає інтеграцію кожної дитини незалежно від її освітніх потреб у систему загальної освіти з метою навчання та виховання в середовищі однолітків, що забезпечує успішність її соціалізації та отримання спеціальної психолого-педагогічної підтримки;

- розширено уявлення про особливості регіональної системи інклюзивної освіти, основна мета якої – створення умов для забезпечення доступності та якості освіти дітей з ООП та їх інтеграції у суспільство при підвищенні якості

освіти дітей з нормотиповим розвитком;

- доповнено характеристики та особливості етапів розвитку регіональної системи інклюзивної освіти, яка враховує специфіку соціально-освітньої інтеграції дітей з ООП;

- обґрунтовано та охарактеризовано особливості реалізації системного та соціокультурного підходів в умовах багаторівневого управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти;

- запропоновано дві групи критеріїв та показників для оцінки успішності управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти: результативні, які включають визначення досягнень учнів, професійного розвитку педагогів, задоволеності батьків (законних представників) учнів; організаційно-процесуальні, які дозволяють визначити ефективність використовуваних засобів.

Практичне значення дослідження полягає у розробці та апробації матеріалів, які дозволяють суб’єктам регіонального та муніципального рівнів, керівникам та педагогам освітніх організацій здійснювати цілеспрямоване управління процесом розвитку інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров’я ООП.

Матеріали дослідження можуть бути використані для розробки курсів підвищення кваліфікації, присвячених проблематиці інклюзивної освіти, при підготовці студентів педагогічних вузів, при організації інклюзивної освіти адміністрацією та педагогами загальноосвітніх організацій у регіоні.

РОЗДІЛ 1
БАГАТОРІВНЕВЕ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ РЕГІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ ТА ПРАКТИКИ

1.1. Поняття «інклюзивна освіта» у педагогічній науці

Освіта розглядається як соціальне явище, відокремлена та самостійна система, яка вирішує завдання навчання та виховання людини, отримання ним знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтирів, досвіду діяльності, певного обсягу та складності компетенцій [4].

Сьогодні у законодавстві закріплені такі види освіти:

- загальна, мета якої - забезпечення базовими знаннями, необхідними для розуміння явищ навколишньої дійсності та життя суспільства;
- професійна, яка спрямована на оволодіння спеціальними знаннями та практичними вміннями у вибраній сфері професійної діяльності;
- додаткова, яка сприяє розвитку творчих здібностей та задоволення інтересів у духовному, інтелектуальному, фізичному та інших видах розвитку;
- інклюзивна, яка забезпечує дітей, що мають особливі потреби, доступною освітою [31, с. 32].

Поняття «інклюзивна освіта» сформувалося в процесі перетворення спеціальної освіти. Саламанська декларація, Конвенція про права інвалідів визначають інклюзивну освіту як освіту для всіх людей, незважаючи на фізичні, інтелектуальні, психічні чи інші особливості, її метою є виключення сегрегації людей з інвалідністю та проблемами здоров’я, забезпечення їх участі в житті освітньої організації [31, с. 33].

Ставлення до людей з фізичними та іншими порушеннями за час існування суспільства змінювалося від ненависті та агресії до терпимості та участі, потім з’явилися інтегративні підходи, і в даний час розвиваються ідеї

інклюзії.

Низка міжнародних документів другої половини XX століття, у тому числі Конвенція ООН про права дитини (1989) висувають вимоги до кожної держави щодо розробки та вдосконалення законодавчої бази для виконання важливого принципу усіх демократичних суспільств, що кожна дитина, незалежно від стану її здоров'я, наявності інтелектуального або розумового порушення має право на одержання якісної освіти. Це є природно, адже діти є найменш захищеною категорією населення. Конвенцію ООН «Про права дитини» називають «Світовою конституцією прав дитини». З моменту ратифікації відповідною державою Конвенція стає складовою національного законодавства. Ратифікація Конвенції означає, що уряди беруть на себе зобов'язання забезпечити дитині зростання у безпечних та сприятливих умовах, маючи доступ до високоякісної освіти та охорони здоров'я, а також високий рівень життя. Це означає, що уряди зголошуються захищати дітей від дискримінації, сексуальної та комерційної експлуатації та насильства, і особливо піклуватися про дітей-сиріт та біженців. Україна ратифікувала Конвенцію в перший же рік своєї незалежності (27.02.1991, набула чинності 27.09.1991).

Впровадження рівного доступу до освіти для всіх дітей з урахуванням різноманітності особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей спирається на чинне законодавство держави: Закон України «Про освіту» (2017 рік); Постанова КМУ від 15.08.2011 № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (із змінами, внесеними згідно з Постановою КМУ № 588 від 09.08.2017); Листи МОН, що визначають особливості застосування окремих методик роботи із учнями з ООП у закладах середньої освіти, а також засади організації освітнього процесу в спеціальних закладах освіти та інші [8; 23; 24; 28; 29; 31].

Названі зміни демонструють розуміння соціальним суспільством необхідності визначення умов здобуття освіти людьми, які мають обмеження здоров'я [2]. При цьому інклюзивна освіта є найбільш важливим для дітей, чия

особистість, а також психофізіологічна система перебувають у періоді активного формування [6].

Інклюзивна освіта як соціальна та освітня інновація, яка досліджувалася вітчизняними та зарубіжними вченими (Д. Дарт, Д. Лукас, К. Мейджер, М. Олівер, М. Пейломбейро, К. Сейлісбері, А. Уорд, С. Хегарті, У. Холловуд та ін) [1; 4; 14], для цілей нашого дослідження вимагає змістовного та методичного уточнення, а також визначення стратегії її успішного розвитку в регіональній системі освіти.

Розглянемо деякі існуючі в науці та практиці підходи до поняття «інклюзивна освіта».

Погляди вітчизняних учених, співзвучні позиції багатьох зарубіжних дослідників. Зокрема Д. Мітчелл зазначає, що «… інклюзивна освіта – це крок на шляху досягнення кінцевої мети – створення інклюзивного суспільства, яке дозволить усім дітям і дорослим, незалежно від статі, віку, етнічної приналежності, здібностей, наявності чи відсутності порушень розвитку, брати участь у житті суспільства та робити в нього свій внесок» [15; 17; 32; 36].

Освітній простір як предмет наукових досліджень перебуває у центрі уваги вітчизняних і зарубіжних учених (Н. Бастун, С. Бондирева, О. Веряєв, С. Гершунський, В. Гинецінський, Б. Ельконін, О. Леонова, Н. Рибка, А. Самодрин, В. Слободчиков, Т. Ткач, І. Фрумін, І. Шалаєв, І. Шендрик, Т.Чернецька, Г.Щевельова та ін.) й переважно розглядається з двох позицій – як об’єктивний або суб’єктивний феномен [4; 5].

Дослідженню проблеми освітнього середовища дітей з ООП присвячено наукові роботи Л. Виготського, В. Сухомлинського, А. Колупаєвої, М. Сварник, В. Синьова, А. Шевцова. Також питання інтегрованого навчання таких дітей висвітлювались в роботах В. Бондаря, Г. Іващенка, М. Венедіної, П. Горностая, М. Власової [6; 7; 9; 25].

Актуальні аспекти впровадження інклюзивної освіти у своїх роботах висвітлили С. Бабенко, М. Деркач, Н Дятленко, В. Засенко, Р. Левіна, А. Колупаєва, М. Шеремет, Ю. Найда, Ю. Рибачук, А. Цимбалару та інші [25].

Автори наголошують на необхідності професійного розвитку педагогів, діяльність яких пов’язана з інклюзивним навчанням.

Питанню інтегрованого навчання та виховання дітей з порушенням психофізичного розвитку приділяти увагу численні фахівці в галузі соціальної, корекційної, спеціальної педагогіки та дефектології: Л. Аксьонова, В. Бондар, Є. Бондаренко, М. Веденіна, М. Власова, О. Глоба, В. Григоренко, П. Горностай, Г. Іващенко, Б. Пузанов, О. Усанов, А. Колупєва, М. Сварник, В. Синьов, Н. Софій, М. Шеремет, В. Тарасун, О. Таранченко, А. Шевцов та інші [5; 9; 15; 25].

У більшості сучасних досліджень, присвячених розвитку інклюзивної освіти в Україні, відображений і освітній, і соціальний ефект інклюзії, яка розуміється українськими вченими як процес спільного виховання та навчання осіб з обмеженими можливостями здоров’я і однолітків, які нормально розвиваються, у ході якого діти з обмеженими можливостями здоров’я можуть досягти найбільш повного прогресу у соціальному розвитку [25; 26].

Таким чином, освітня інклюзія є складовою соціальної інклюзії. Освіта є базовим інститутом, який сприяє успішному входженню в соціум дітей з різними потребами та можливостями, їх адаптації та самореалізації. При цьому форми включення дитини до освіти можуть бути різними: від повного включення (інклюзія) до моделей постійного неповного та часткового включення (інтеграція). Провідною потребою дитини при включенні в освітнє середовище є потреба у безпеці.

Різні компоненти психологічної безпеки з погляду суб’єктів взаємодії розглянуто в роботах Р. Агузумцяна, О. Асмолова, І. Баєвої, С. Бєлова, В.Ганжіна, П. Єрмакова, Ю. Реан, В. Рубцова, В. Семикіна, К. Чернова, Л. Шершньова. У наукових дослідженнях проаналізовано педагогічні аспекти підготовки здобувачів освіти у сфері безпеки життєдіяльності (Р. Айзман, В. Марков, Ю. Рєпін, Ю. Чеурін та ін.); психологія безпеки (Ю. Зінченко, М. Котик); психологічна безпека в освіті (І. Баєва, В. Бедрина, Т. Березина, О. Елисеєва); проблеми формування культури безпеки як невід’ємного

складника сучасної освіти (Б. Вуйтович, А. Деркач, Г. Зейналов, М. Калашникова, М. Кечина, Г. Коджаспірова, В. Мошкін) [25].

В. Лопатіна називає інклюзивну освіту революційним переходом від сегрегації та поділу до м'якого включення до освітнього простору школи та суспільства, в умовах якого система освіти підлаштовується і під «особливого» і під нормотипового здобувача освіти, нетипові діти, включаючись/залучаючись до соціальних відносини, дорослішають разом із однолітками, вчаться приймати власні особливості та враховувати особливості інших дітей, беруть активну участь у повноцінному житті «тут» та «зараз» [5]. Завдяки інклюзії попереджається ексклюзив індивіда, що виключає або гальмує його розвиток, за допомогою зміни поглядів оточуючих на «нетиповість» як цінність.

Е. Гофман, Т. Томас та інші розглядають інклюзивну освіту як оптимальну для розвитку дитини з обмеженими можливостями здоров'я, тому що в цьому випадку освітній простір адаптується до потреб кожної дитини [25].

Деякі зарубіжні вчені (Ш. Бенжамін (Sh. Benjamin), Ж. Коллінз (J. Collins), Ж. Корбет (J. Corbet), К. Гал (K. Gal), М. Нінд (M. Nind) та ін.) відзначають значущість розвитку освітньої інклюзії з опорою на культурологічну перспективу [5, 25]. Наприклад, вони пропонують враховувати «особливі культурні потреби» дітей з обмеженнями здоров'я та при побудові інклюзивного освітнього процесу «робити акцент на здібностях людини…, а не на її дефекті».

Однією з важливих завдань соціокультурної діяльності є створення особливого культурного середовища, що сприяє включенню індивіда в реальне життя, його залучення до культурних цінностей соціального суспільства і забезпечує його соціальну активність. Вчені виділяють у цій діяльності, перш за все, соціалізуючу функцію, завдяки якій забезпечується інтеграція в суспільство через відносини, опосередковані такими поняттями, як «соціальна», «культурна» та «діяльність».

У гуманістичній психології (Г. Оллпорт (G. Allport), Дж. Мюррей

(G. Murray), Г. Мерфі (G. Murphy), К. Роджерс (C. Rogers), А. Маслоу (A. Maslow) та ін.) розвиток інклюзивної освіти для кожного учня з ООП розглядається через розробку індивідуального освітнього маршруту, що передбачає активну взаємодію із соціумом [25].

Аналіз поглядів Н. Малофєєва, М. Дж. Петерсон та інших дозволив нам виділити вплив середовища інклюзивного класу як головного фактора досягнень нетипової дитини. При цьому закордонні вчені розглядають в єдності найближче і віддалене соціальні середовища, в яких знаходиться така дитина, у той час як українські дослідники розглядають середовище в основному на рівні мікросоціуму [5; 6; 14; 25].

Е. Паттерсон, Т. Скраггс, Т. Сміт визначають провідним у створенні освітнього середовища, адаптованого до особливостей дітей з ООП, індивідуальний підхід, спрямований на комунікацію з соціумом, пов’язаний безпосередньо з особистісно орієнтованим та творчим. Знайомство з досвідом роботи педагогів інклюзивних класів підтверджує, що успіхів домагаються педагоги, які мають достатню особистісну та професійну гнучкість, витримку, готовність творчо вирішувати проблеми.

Інклюзивну освіту необхідно розвивати з урахуванням таких властивостей: цілісності, структурованості, ієрархічності, взаємозалежності системи та середовища.

Таким чином, аналіз авторських позицій вчених дозволяє виділити позитивні риси інклюзивної освіти:

- гнучкість (здатність швидко перебудовуватися з урахуванням потреб дітей, батьків, педагогів, соціуму);
- варіативність (можливість зміни умов та середовища);
- координація (взаємодія освітніх структур);
- відкритість (широка участь усіх суб’єктів освітніх відносин в управлінні);
- психологічно комфортний клімат та позитивні моральні стосунки.

У той же час дослідники та практики відзначають об’єктивні та

суб’єктивні труднощі у розвитку української інклюзивної освіти:

- необхідність підготовки та підвищення кваліфікації педагогів, формування у них особистісної установки на інклюзію та соціальну значущість її організації;
- недостатність уваги створенню доступного середовища;
- відсутність спеціального науково-методичного забезпечення;
- відсутність спеціального медичного супроводу дітей з ООП тощо [5].

У даний час інклюзивна освіта дітей з проблемами здоров’я проходить процес закріплення соціальних норм, що передбачає перетворення окремих існуючих емпіричних практик спільного навчання різних дітей з проблемами здоров’я на впорядковані освітні відносини, які мають будуватися з урахуванням методологічних основ інклюзії, принципів взаємодії суб’єктів освітніх відносин, механізмів реалізації інклюзивних процесів тощо.

Інклюзивну освіту доцільно розглядати не як щось статичне, на що складний вплив мають будь-які зміни, а як дію у розвитку, яка спрямована на постійні зміни освітнього процесу, що враховує індивідуальні можливості кожної дитини з ООП, що забезпечує сприятливі підстави не тільки для її освітньої інтеграції, але й для включення до різноманітних сучасних соціокультурних відносин [2; 10; 13; 15; 17].

Деякі автори вважають інклюзивну освіту різноманітним процесом, оскільки йому притаманні психолого-педагогічні, соціальні, культурні, економіко-правові та інші аспекти [15].

Аналіз деяких авторських позицій дозволяє виділити важливі елементи інклюзивної освіти дітей з ООП.

Ціннісні підстави:

- «цінності-мета», які передбачають, що цінність людини не визначається її здібностями та успіхами; кожна дитина має право на участь у комунікації; різноманітність дітей посилює всі сторони їхнього життя; кожна дитина має унікальні особливості, можливості та особливі освітні потреби;
- «цінності-засоби», завдяки яким розвиток для всіх дітей означає те, що

вони можуть робити, а не те, чого не можуть; інклюзивна освіта сприяє збільшенню ступеня участі кожного учня з ООП в освітньому та соціальному житті шкільного співтовариства та знижує ступінь ізоляції учнів у процесах, які відбуваються усередині освітньої організації [5].

Принципи: рівноцінності учнів; визнання права учнів з ООП на освіту за місцем проживання; приналежності до соціальної спільноти; еволюційності та етапності; соціальної взаємодії учасників інклюзивних відносин; універсальний дизайн; взаємодії та підтримки; сімейно орієнтованого підходу; різноманітності та обліку індивідуальних особливостей тощо.

Суб'єкти: здобувачі освіти з ООП (глухі, слабочуючі, сліпі, слабозорі, з порушеннями опорно-рухового апарату та тяжкими порушеннями мови, із затримкою психічного розвитку та розладами аутистичного спектру, з порушеннями інтелекту, тяжкими та множинними порушеннями розвитку) та нормо типовим розвитком, батьки (законні представники) учнів, вчителі, вихователі груп продовженого дня, вчителі-дефектологи, педагоги психологи, соціальні педагоги, тьютори, асистенти, керівники освітніх організацій, батьківські громадські організації

Соціальні ресурси: продукти спільної діяльності педагогічної спільноти, громадських організацій та батьківської громадськості.

Незважаючи на різні погляди на інклюзивну освіту, більшість дослідників зазначають, що вона розвиває гуманістичну методологію, яка визнає, що всі діти – індивідууми з різними потребами в розвитку та соціалізації, які можна задовольнити за допомогою їх інтеграції в середовище, відповідне цим потребам.

Розглянуті авторські позиції мають важливе значення для пошуку та обґрунтування умов і засобів цілеспрямованого розвитку інклюзивної освіти учнів з ООП у регіональній системі освіти. Кожна думка відображає багатоаспектність поняття «інклюзивна освіта» і може бути фундаментом розвитку регіональних інклюзивних освітніх процесів.

На основі аналізу викладених вище положень при організації інклюзивної

освіти в регіоні ми вважаємо за доцільне застосування різних взаємодоповнюючих позицій.

Самодостатність наукових поглядів дозволяє досліджувати та розвивати регіональну інклюзивну освіту як цілісну систему та як сукупність систем різних рівнів керування.

Інклюзивна освіта – це безперервний процес, що передбачає визначення його особливостей на всіх етапах розвитку.

1.2. Сутність, структура, етапи розвитку регіональної системи інклюзивної освіти

У наукових дослідженнях часто використовується поняття «система», яке визначається як об’єктивна єдність закономірно пов’язаних одне з одним предметів, явищ, а також знань про природу та суспільство [25].

Згідно з тлумаченням із «Словника української мови» «система» – це «певний порядок розташування та зв’язку частин чогось у діях; форма організації чогось, чогось цілого, що є єдністю вірно розташованих та взаємопов’язаних частин; соціальна структура, форма соціальної структури; набір організацій, які однорідні за своїми завданнями або установи, організаційно об’єднані в одну» [25].

У тлумачному соціологічному словнику системою називається галузь організованого соціального забезпечення; набір чи група взаємопов’язаних елементів, у яких зміна одного елемента впливає на інші; набір або група елементів або частин, організованих для певної мети по відношенню до зовнішнього середовища [15].

З важливих властивостей системи вчені виділяють наявність зв’язків і відносин між її елементами та єднання з середовищем, з яким вона взаємодіє, проявляючи свою цілісність.

Таким чином, вітчизняні дослідники розуміють систему як єдність

взаємодіючих елементів, якій притаманні якості, що відсутні у елементів.

У свою чергу система освіти розглядається як найважливіший соціальний інститут, що визначає напрями розвитку держави та соціальної спільноти; найважливіша галузь розвитку індивідуума; загально державна система, що історично склалася, яка діє в інтересах виховання підростаючого покоління, підготовки його до самостійного життя та професійної діяльності, а також задоволення освітніх потреб.

У педагогічній науці існує багато підходів до поняття «система освіти». Наведемо деякі з них.

Система освіти – це…

Педагогічний:

- взаємопов'язана єдність окремих частин, аспектів освіти, що розглядаються як результат відображення відповідних аспектів реальної освіти (Г. Сєріков) [25]

- складна, багатоаспектна, жива, природна педагогічна система з індивідуальною логікою самотворчого розвитку (Е. Ямбург) [25].

- соціально-педагогічна система на рівні свого призначення, особливостей організації та функціонування (В. Сарапулов) [25].

Система освіти – це…

Процесуальний:

- системний об'єкт, який реалізує сукупність цілей навчання, розвитку та виховання (С. Воробйова) [25].

- змістовна інфраструктура, що регламентується програмами, організацією, мотивацією, взаємодією суб'єктів освітнього процесу (І. Смирнов) [25].

- організація цілеспрямованої активності суб'єктів освітньої діяльності, що зумовлює становлення, стабілізацію, оптимальне функціонування та прогресивну спрямованість процесів розвитку (Д. Циденова) [25].

Структурний:

- стійка, життєздатна та самоорганізована (об'єктна) інфраструктура, що

має достатній набір освітніх послуг (Г. Гребінників) [25].

- багатовимірна сфера, основними характеристиками якої є соціально-педагогічне співтовариство, освітні процеси, соціум, різноманітність муніципальних інститутів (М. Хасаїнов) [25].

Аналізуючи подані підходи, можна дійти невтішного висновку, що система освіти, з одного боку, – це цілісна, впорядкована і взаємопов'язана сукупність різних частин поняття «освіта», з іншого – об'єднання юридичних, соціальних, педагогічних, що виникають у ній, етичних та інших відносин, її головною метою є забезпечення права людини на освіту, а критерієм результативності – рівень освіти чи навченості.

У законі України «Про освіту» зазначається, що система освіти включає державні освітні стандарти, освітні програми, організації, які здійснюють освітню діяльність, педагогів, учнів та батьків; органи правління освітою державного, регіонального та муніципального рівнів, консультативні організації, які оцінюють якість освіти; громадські об'єднання у сфері освіти [31].

Це визначення застосовується до системи інклюзивної освіти, оскільки вона є частиною системи освіти.

Система інклюзивної освіти має свою внутрішню організацію, функціонально пов'язана з іншими соціальними системами, виконує дві взаємопов'язані функції: зовнішню (надання освітніх послуг) та внутрішню (забезпечення умов для власного функціонування та розвитку).

Залежно від територіальної приналежності на основі аналізу законодавства ми можемо виділити системи освіти різного рівня: державні, які включають органи управління освітою та освітні організації будь-якого типу та форми, розташовані на території країни; регіональні, що об'єднують регіональні освітні організації та регіональні органи управління освітою; муніципальні, об'єднуючі освітні установи, що входять до складу муніципальної освіти, та муніципальні органи управління освітою.

Безперечно, системи освіти регіонів суттєво відрізняються одна від одної,

що визначається особливостями географічного розташування, клімату, ступенем економічного розвитку територій, фінансовим забезпеченням, щільністю та зайнятістю населення, його національно етнічним складом тощо. Для дітей з ООП, які проживають у конкретному регіоні, необхідно створити систему освіти, здатну задовольнити їх особливі освітні потреби. Передбачити та врахувати ці особливості дітей з ООП в умовах централізованого державного управління неможливо ні практично, ні теоретично. Це означає, що в умовах централізованої системи важко реалізувати парадигму особистісно-орієнтованої освіти, демократизуватися та гуманізуватися. Кожен український регіон прагне створення на своїй території повного набору сучасних інклюзивних закладів освіти та організацій. Процес розвитку інклюзивної освіти багато в чому визначає економічне, соціальне, духовне життя регіону.

В даний час єдиних підходів до структури та організації регіональної системи інклюзивної освіти не розроблено. Продуктивними для нашого дослідження є компоненти, виявлені М. Поташником, Г. Сєриковим [1; 2]: ціннісно-орієнтаційний (цілі, завдання, принципи вітчизняної) та регіональної освітньої політики в галузі інклюзивної освіти); організаційний (координація управління інклюзивною освітою); нормативно-регламентуючий (юридичне закріплення обов’язковості освіти та її варіативності для учнів з ООП); матеріально-просторовий (визначальний матеріальний) забезпечення та облік територіального розташування регіональної системи освіти); інформаційно-змістовний (адаптовані освітні програми, інформаційні освітні ресурси, що вирішують завдання інклюзивної освіти); перспективно-проективний (прогноз розвитку інклюзивної освіти, її тенденцій та стратегії).

Регіональна система інклюзивної освіти є частиною соціальної інфраструктури регіону, формується під впливом економічних, соціальних, демографічних та інших факторів. В широкому сенсі її можна розглядати як сукупність суб’єктів усіх рівнів управління, які беруть участь в інклюзивних освітніх процесах або зацікавлених у них. У вузькому значенні система інклюзивної освіти регіону являє собою сукупність освітніх інститутів та

механізмів, що забезпечують взаємодію між цими інститутами, тобто муніципальні освітні системи, органи управління освітою регіонального та муніципального рівнів, освітні організації різних типів: дошкільні, загальноосвітні, які здійснюють професійну, додаткову освіту тощо.

На наш погляд, теорія і практика розвитку регіональних систем інклюзивної освіти свідчить, що їх пріоритетним завданням у даний час є задоволення різноманітних освітніх потреб учнів з ООП. При цьому вони є відносно самостійними у виборі ціннісних підстав, повинні враховувати світові та вітчизняні ідеї, дотримуватися єдності цілей, змісту, методів виховання та навчання, забезпечувати цілісність вітчизняної системи інклюзивної освіти.

Регіональні системи інклюзивної освіти характеризують наступні особливості:

- соціально-економічні, які визначаються станом економіки, політичними регіональними процесами, особливостями ринку трудових ресурсів, спектром освітніх послуг для дітей з ООП тощо;

- духовно-моральні, що утворюють національно-культурний простір, який забезпечує залучення учасників інклюзивних відносин засобами освіти до культури, загальнолюдським і національним традиціям і цінностям, соціокультурним нормам і правилам, які діють у регіональній спільноті та державі;

- етнічно-національні, які визначаються традиціями народів, що мешкають на території регіону;

- культурно-історичні, що відбиваються в участі соціальних інститутів регіону в процесах соціалізації та розвитку дітей з ООП.

Крім того, регіональні особливості виявляються у специфіці організаційної інфраструктури інклюзивної освіти регіону, яка, насамперед залежить від кількості дітей з ООП та різноманіття їх освітніх потреб, що забезпечує можливість створення варіативних умов для задоволення різних питань учнів з ООП та їх батьків, потреб учнів з розвитком, який відповідає віковій нормі та запитів їх батьків.

Наприклад, навіть один слабозорий, що навчається в невеликій сільській школі, вимагає забезпечення просторової безпеки і доступності всієї освітньої організації, спеціальної підготовки в галузі тифлопедагогіки педагогів, які працюють з дитиною, наявності в школі служби супроводу, готової до роботи з даними учням; наявності в муніципальному районі та на рівні регіону кадрів, здатних забезпечити нормативний, науково-методичний та інший супровід освітнього інклюзивного процесу для учня з конкретними обмеженнями, професійну підготовку педагогів тощо.

Сформованість наукової бази та системи підготовки педагогічних кадрів, розробленість нормативного та науково-педагогічного забезпечення, організаційних засобів та механізмів діяльності на різних рівнях управління визначають здатність педагогів та педагогічних колективів інклюзивних освітніх організацій регіону вирішувати професійні проблеми та професійні завдання, які виникають у процесі освіти дітей з ООП.

Оскільки регіональні системи інклюзивної освіти є системним об’єктом, частиною системи освіти, їм притаманні такі властивості: складність структури, ієрархічність побудови, багатофункціональність окремих структурних компонентів та їх багатозв’язність, стан стійкості, розвитку тощо. Своєрідність регіональних систем інклюзивної освіти полягає в тому, що мета функціонування та розвитку інклюзивної освіти визначається зовнішнім середовищем, до якого відносять особливості регіону та потреби учнів з ООП. Водночас одним із головних факторів розвитку інклюзивної освіти є зміст, що реалізується у державних освітніх стандартах загальної освіти дітей з ООП та адаптовані основні загальноосвітні програми.

Регіоналізація інклюзивної освіти – це об’єктивно необхідний сьогодні процес, який сприяє модернізації української освіти, переходу до особистісно-орієнтованої освітньої парадигми, побудові освітнього процесу з урахуванням індивідуальних освітніх потреб учнів з ООП. Регіоналізація інклюзивної освіти – це продовження її диференціації, тільки на територіальному рівні, результатом її розвитку має стати формування системи, яка відображає

своєрідність освітньої ситуації кожного регіону України.

Освіта, побудована на основі пріоритетів особистісних освітніх інтересів дітей з ООП, функціонує як система послуг, споживачами яких виступають конкретна дитина та її батьки. Освітня інклюзія, дозволяючи атиповим дітям і дітям інвалідам реалізувати право на здобуття освіти (без шкоди її змісту) будь-якого рівня, забезпечує єдність і цілісність українського освітнього простору.

Сьогодні регіональна освітня політика в частині розвитку інклюзивної освіти ставить своєю основною метою надання рівного доступу до якісної освіти та створення необхідних умов для забезпечення успішності в освіті всіх без винятку дітей незалежно від їх індивідуальних особливостей, освітніх досягнень, психічних та фізичних можливостей, місця проживання [21; 28; 29].

Дійсна регіональна система інклюзивної освіти має враховувати потреби учнів з ООП: у повноцінному та різноманітному розвитку з урахуванням індивідуальних мотивів, здібностей та інтересів (особистісне благополуччя); в органічному входженні до соціальної спільноти та активної участі в її життєдіяльності (соціальне благополуччя); у розвитку трудових практичних навичок, готовності до професійного визначення та професійного розвитку (професійне благополуччя).

С прийняттям ідеології інклюзії всіма суб’єктами освітніх відносин, суспільством загалом, розвиток інклюзивної освіти в регіоні потребує послідовних дій, передбачає поетапну реалізацію. Підставою для виділення етапів є ступінь готовності освітніх організацій, педагогів та всієї регіональної системи до розвитку інклюзивної освіти. Спираючись на вже відомі в науці етапи розвитку системи, представимо динаміку досліджуваного процесу.

Етапи розвитку регіональної системи інклюзивної освіти.

Першим етапом є становлення системи інклюзивної освіти. Важливою складовою цього етапу вважають прогностичну стадію, на якій розробляються теоретичні основи/концепції майбутньої регіональної інклюзивної освітньої системи, моделюються структура та зв’язки між її складовими. Головною метою цього етапу є визначення провідних педагогічних ідей, формування

команди однодумців. Компоненти системи інклюзивної освіти на поточному етапі працюють роз'єднано, взаємозв'язки між ними недостатньо надійні, ідея спільного/включеного навчання є предметом обговорення, переважають організаційні процеси, забезпечується педагогічний пошук, формуються відносини між учасниками інклюзивних освітніх відносин, формуються інклюзивні практики (технології), народжуються традиції, взаємодія з соціальним співтовариством є стихійною.

На першому етапі існуючі в регіоні практики спільного навчання дітей з ООП та нормо типовими дітьми, що розвиваються в ході інноваційної діяльності пілотних/базових шкіл та муніципальних утворень, оформлюються в моделі інклюзії на муніципальному рівні, і лише на рівні освітніх організацій.

Описані моделі інклюзивної освіти муніципального та шкільного рівнів після того, як пройдуть громадську та професійну експертизу можуть бути рекомендовані для використання в практиці муніципалітетів та регіону. На цьому етапі муніципальні райони та освітні організації визначаються у виборі моделі розвитку інклюзивної освіти, формуються пілотні/базові освітні організації, в яких створюються спеціальні умови, які необхідні для отримання освіти учнями з ООП. Цьому сприяє організація діяльності центрів інформаційно-методичного супроводу освітніх організацій, які реалізують інклюзивні практики, а також організація заходів щодо створення архітектурної доступності, «дорожніх карт» та паспортів доступності освітніх організацій.

Другий етап – стабільний розвиток системи. На цьому етапі формується ядро однодумців, розвиваються органи самоврядування та управління, визначаються основні види діяльності, пріоритетні напрями функціонування системи, відпрацьовуються найбільш ефективні інклюзивні проекти, технології та практики. Основна проблема управління системою інклюзивної освіти на даному етапі полягає в узгодженні темпів розвитку колективів інклюзивних освітніх організацій, оскільки найбільш просунуті повинні стати ідеологами та ініціаторами інклюзії не тільки на рівні своєї організації, а й у муніципальному районі, у регіоні.

На даному етапі формуються та розвиваються моделі інклюзивної освіти, які враховують особливі для кожної освітньої організації та кожного муніципалітету умови розвитку. У процес формування та реалізації моделей інклюзивної освіти включаються різні суб'єкти, що зацікавлені в реалізації права осіб з ООП на доступну та якісну освіту, включаючи структури сфери освіти, міжвідомчі структури, а також громадські організації та об'єднання, у тому числі батьківські. На поточному етапі в муніципалітетах завершується формування мережі пілотних/базових інклюзивних освітніх організацій, у яких створено універсальне середовище, яке дозволяє забезпечити умови для отримання якісної загальної освіти більшістю дітей з ООП за місцем проживання.

Третій етап – остаточне оформлення системи. На даному етапі колективи інклюзивних освітніх організацій – співдружності дітей та дорослих, які об'єднує спільна мета, спільна діяльність, толерантні та поважні відносини. У центрі уваги – навчання та виховання особистості, яка повноцінно бере участь у всіх галузях шкільного життя, формування педагогічних колективів, які приймають різноманітність дітей, їх особливі освітні потреби. Відзначається значне підвищення інклюзивної культури педагогів, присвоєння ними гуманістичних толерантних цінностей, освоєння технологій гуманістичного виховання. Це все, на думку Є. Бондаревської, свідчить про оновлення загальної освіти. Крім того, інклюзивна система загальноосвітньої школи та навколишнє соціальне співтовариство активно і творчо взаємодіють [4].

На даному етапі відбувається оцінка результативності та ефективності реалізації муніципальних інклюзивних систем, коригуються та уточнюються завдання розвитку регіональної інклюзивної освіти, формується регіональна система інклюзивної освіти.

Четвертий етап - оновлення (перебудова) регіональної системи інклюзивної освіти, яка може статися революційною або розвиватися еволюційним шляхом. На цьому етапі відбувається посилення кризи, в результаті чого може виявитися невдоволення станом основних видів

діяльності, відзначаються збої в порядку функціонування системи інклюзивної освіти тощо. Найчастіші причини дезінтегруючих явищ – одноманітність, дефіцит нового досвіду, відсутність творчості.

Вирішення «наскрізних» завдань, характерних для всіх етапів розвитку, сприяє досягненню основних цілей розвитку регіональної політики в галузі інклюзивної освіти:

- формування інклюзивної культури соціальної спільноти через створення освітнього середовища, сприятливого для розвитку дітей з ООП разом із нормо типовими однолітками; реалізацію соціальних проектів; розширення взаємодії з батьківською спільнотою, засобами масової інформації;
- вдосконалення нормативного правового забезпечення на різних рівнях управління;
- забезпечення варіативності інклюзивної освіти дітей з ООП за допомогою розробки адаптованих освітніх програм, навчання вдома, індивідуальних освітніх програм тощо;
- забезпечення комплексного психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти з ООП на різних рівнях регіональної системи;
- вдосконалення інклюзивної компетентності керівників та педагогічних працівників освітніх організацій за допомогою формування системи безперервної професійної підготовки;
- формування регіональної системи науково-методичного забезпечення;
- вдосконалення внутрішньовідомчої взаємодії на всіх рівнях управління;
- забезпечення підтримки батьківських та громадських ініціатив

Для визначення сформованості етапу розвитку системи В. Караковський пропонує використовувати критерії факту та критерії якості. Критеріями факту можуть виступати, наприклад, упорядкованість життю діяльності системи (відповідність змісту, обсягу та характеру діяльності особливостям та умовам регіону); наявність сформованого колективу однодумців; концентрація педагогічних зусиль, інтеграція педагогічних впливів [4]. У свою чергу,

критерії якості включають ступінь досягнення системою поставленої мети, реалізацію педагогічної концепції, ідей та принципів; загальний психологічний клімат та стиль взаємовідносин між учасниками, соціальну захищеність. Критерії факту дозволяють отримати відповідь на питання про те, чи існує система, а критерії якості дають уявлення про рівень її сформованості та результативності.

Таким чином, розвиток регіональної системи інклюзивної освіти – це керований процес, в який необхідно вносити міру упорядкування, забезпечуючи планування її розвитку, соціальний прогноз, що має сприяти виконанню випереджувальної функції освіти розвитку особистості дитини з ООП, формування єдиного інклюзивного освітнього простору регіону.

1.3. Характеристика багаторівневого управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти

Система управління інклюзивною освітою – це спільна діяльність органів державної влади, органів місцевого самоврядування, а також громадських об’єднань, що полягає у виробленні, ухваленні рішень і заходів з метою забезпечення права дітей з ООП на інклюзивну освіту. Результативність реалізації державної політики в будь-якій сфері, у тому числі й щодо впровадження інклюзії в освіті, значною мірою залежить від правильності визначення цілей і завдань управління, способу формування управлінських структур, адекватного розподілу повноважень поставленим завданням і характеру взаємозв’язків між окремими складниками цих структур, інакше кажучи, від так званого організаційного механізму державного управління інклюзивною освітою.

Питання управління організацією інклюзивної освіти розкриті в науково-методичній літературі недостатньо, проте наявні дослідження сучасного менеджменту освіти (загальноосвітнього простору). Зокрема, Пітер Друкер

описує його як «специфічний вид управлінської діяльності, орієнтований на людину, що має на меті зробити людей здатними до спільної дії» [4]. Окреслюючи стратегічні завдання реформування управління освітою, Л. Калініна вказує на необхідність модернізації існуючої системи управління від державної адміністративно-командної бюрократичної форми до державно-громадської форми управління в закладі освіти та до громадсько-державної форми управління, у якій органічно поєднуються, узгоджуються і координуються сфери діяльності, права особистості, суспільства і держави, обов'язки і відповідальність суб'єктів державного управління, освітнього процесу, самоуправління і громадськості в межах визначених повноважень [5]. Серед перешкод до запровадження інклюзії в загальноосвітній простір поряд із недостатністю фінансування, наявністю культурних стереотипів щодо осіб з інвалідністю й особливими освітніми потребами науковці називають неготовність конкретних закладів до прийняття дітей з ООП, труднощі в здійсненні «багатозадачності» в організації діяльності й особистісних характеристиках фахівців [26].

Водночас у рамках нашого дослідження поняття «управління» та «багаторівневе управління» вимагають уточнення щодо управління розвитком інклюзивною регіональною освітою.

Розглянемо існуючі підходи до змісту поняття «управління».

Управління можна розглядати як функцію або елемент біологічної, соціальної або технічної системи, яка сприяє збереженню структури, підтримує режим діяльності; для живих систем забезпечує реалізацію її цілей [5]. Здійснення суспільної колективної праці неможливе без певної впорядкованості, поділу діяльності, визначення ролі та функцій кожного індивіда в колективі, виконуваних під керуванням. Управлінські дії припускають зміну систем, перехід з однієї якості в іншу, на більш високий рівень.

Таким чином, управління – це діяльність, яка спрямовує та регулює суспільні відносини за допомогою якогось спеціально створеного органу,

перетворює неорганізований натовп на ефективну та продуктивну групу [5]. У той же час це діяльність, яка спрямована на організацію, пошук рішень, контроль, регулювання об’єкта управління у відповідності із заданою метою, аналіз та підбиття результатів на основі достовірних даних [11].

Є. Кузьмін зазначає, що управління – це суб’єкт-об’єктна діяльність [9]. При цьому як управлінські вони розуміють функції організованої системи, що забезпечують підтримку режиму діяльності та реалізацію програми, спрямованої на досягнення мети. Відповідно до думки А. Файоля, управління є сукупністю принципів, правил, прийомів, які дозволяють здійснювати результативну діяльність, оптимально відбирати ресурси і користуватися можливостями організації. Вчений зазначає, що управління означає передбачення, організацію, розпорядження, узгодження, контроль [5].

У нашому дослідженні вважаємо за необхідне дотримуватися визначення, запропонованого О. Герасимовою. Вона розуміє управління як «циклічно повторюваний процес впливу органу управління на керований об’єкт, у якому послідовно виходячи з обробки вихідної інформації про стан об’єкта та оцінку обстановки виробляється план досягнення мети та заходи для його реалізації, здійснюється передача впливів на об’єкт управління та контроль їх виконання, корекція плану в залежності від зміни умов обстановки та стану об’єкта, вироблення та передача нових впливів, вибраних з безлічі можливих варіантів і які забезпечують досягнення конкретної мети при оптимальних витратах ресурсів» [5].

Таким чином, управління виникає там, де існує кілька пов’язаних загальною діяльністю елементів і має місце якась загальна мета колективної діяльності.

Управління освітою – це цілеспрямована діяльність усіх суб’єктів управління, які забезпечують організацію, функціонування та розвиток кожної освітньої організації, окремих частин та системи освіти певного рівня загалом.

Проблема механізмів державного управління сферою освіти знаходиться в зоні наукових пошуків багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема

С. Домбровської, Л. Паращенко, Н. Зелінської, Л. Юзькова та інших. Важливими в контексті нашого дослідження виявляються наукові праці, присвячені питанням реалізації державної освітньої політики щодо дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) та обґрунтуванню шляхів удосконалення механізмів державного управління спеціальними закладами для такої категорії дітей (Т. Лукіна, А. Шошова) [12], розкриттю сутності механізмів державного управління інклюзивною освітою на регіональному рівні (Я. Федан) [40], аналізу механізмів державного управління у сфері інституційного догляду (І. Ярмолинська) [43], вивченню особливостей державного управління процесом соціалізації людей з особливими освітніми потребами (Н. Теплова) [37] та ін. Процеси становлення й розвитку інклюзивної освіти та системи управління нею, організаційно-правові, морально-етичні та інші аспекти запровадження навчання осіб з ООП були предметом уваги С. Болтивець, С. Єфімової, В. Журавського, В. Засенка, І. Зязюна, С. Іноземцевої, Є. Ісаєвої, А. Колупаєвої, І. Луценко, І. Макаренко, Ю. Найди, Т. Скрипник, Т. Соловйової, Н. Софій, Н. Теплової, М. Чайковського та інших дослідників.

Багато дослідників розглядають управління освітою як систему, «у якій виділяються структури державного, регіонального управління освітою, відповідні муніципальні структури управління, а також структури управління самих освітніх установ» [4].

Управління системою освіти, з одного боку, – це багатофункціональна, складно структурована, спеціально організована спільнота діяльність органів управління у сфері освіти з громадськими структурами, спрямована на підвищення результативності функціонування системи освіти як суспільної, відповідна цілям і завданням розвитку соціальної спільноти та держави у певний період їх розвитку; з іншого боку, це процес, що регулює досягнення уповноваженими на це державними та недержавними органами, організаціями та громадянами цілей освітньої політики та суспільства в цілому, який включає в себе аналіз та оцінку існуючої практики у сфері освіти, постановку цілей та

завдань управління, планування діяльності з досягнення поставлених завдань, організацію узгодженої між усіма елементами діяльності та ін.

Сучасний управлінський апарат являє собою багаторівневий механізм з різними функціями та різнорідним робочим змістом, основна мета якого полягає у створенні спеціальних умов задля досягнення конкретних планованих результатів [9]. Сьогодні управління освітою – це, перш за все, управління його розвитком, тому неможливо окремо оцінювати ефективність діяльності органів управління освітою, оскільки ефективність є показником діяльності освітніх організацій.

Н. Соловйова, Є. Яковлєв [4] виділяють наступні властивості, що відрізняють управління освітою від управління іншими системами:

- обумовленість освітнього процесу людським фактором і необхідність залучення педагогів, учнів та їх батьків у даний процес;
- мінливість освітнього процесу в залежності від цілей та змісту навчання, контингенту учнів та можливостей освітнього середовища;
- складність впровадження інновацій в освіту та необхідність стимулювати творчу активність педагогів, учнів та їх батьків;
- рефлексивність освітнього процесу, спрямованість на розвиток у студентів здатності до самоврядування освітньою діяльністю;
- необхідність прогнозування ступеня досягнення планованих результатів;
- інформаційність [4].

Система інклюзивної освіти як будь-яка складна діяльність характеризується наявністю рівнів ієрархій та ієрархією рівнів, де орган управління завжди знаходиться на верхньому рівні. Такі системи розробляються на основі принципів ступінчастості, послідовності, ієрархічності, полі структурованості, складності, множинності. Її ієрархічність дозволяє нам розглядати системи різного порядку – від первинного дитячого інклюзивного колективу до регіональних організацій/структур.

У зв’язку з рівневим підходом доцільно запровадження поняття рівня

системи, у якій регулювання рівнів виявляється у її управлінні. Рівнем управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти в нашій роботі виступає суб'єкт управління, основною характерною ознакою якого є масштаб прийняття та розповсюдження управлінських рішень.

Система інклюзивної освіти є різновидом соціальних систем. Суб'єктами управління розвитком інклюзивної освіти виступають Міністерство освіти України, регіональні або міські департаменти освіти, а також муніципальні відділи освіти, адміністрації освітньої організації. Результатом розвитку системи інклюзивної освіти в умовах інклюзивного суспільства є особистість, що гармонійно розвивається, здатна до самостійного і повноправного життя в суспільстві, яка не відчуває відчуження і не дистанціюється від суспільства.

Структура управління розвитком системи інклюзивної освіти включає сукупність таких взаємопов'язаних елементів, як мета, зміст; організаційні форми інклюзивної освітньої діяльності; методи та засоби; здобувачі освіти з ООП, їхні батьки, педагоги. Важливий елемент цієї структури - результат, його збіг з метою є надійним критерієм успішності розвитку інклюзії в регіональних освітніх організаціях [11].

Головний системо утворюючий елемент багаторівневого управління розвитком регіональної інклюзивної освіти – загальні цілі. Таким чином, можна трансформувати їх відповідно до соціальної ситуації на кожному рівні, конструювати інформацію з урахуванням загальних та рівневих завдань, шукати більш ефективні засоби комунікації і, таким чином, здійснювати вплив на навколишнє співтовариство [11]. На думку М. Карпенка, кожному рівню управління відповідають свої цілі та базові принципи, наприклад, на державному рівні визначаються цілі всієї української інклюзивної освіти, які відображають вимоги сучасного суспільства до освіти людей з ООП. Потім на кожному рівні ці цілі конкретизуються в управлінські рішення [4].

Під багаторівневим управлінням розвитком інклюзивної регіональної освіти ми розуміємо узгодженість між суб'єктами різних рівнів управління в розподілі загальних і не конкуруючих один з одним повноважень, яка

спрямована на оптимальну та продуктивну організацію і розвиток інклюзивної освіти.

На підставі сказаного вище можна визначити цілі регіонального багаторівневого управління розвитком інклюзивної освіти: забезпечення функціонування систем інклюзивної освіти різного рівня та масштабу; розвиток інклюзивної освіти за допомогою перетворення системи загальної освіти; творення систем інклюзивної освіти різних рівнів; подолання інформаційної недостатності.

Зазначені цілі взаємопов'язані, реалізуються одночасно і в єдності, спрямовані на забезпечення структурної впорядкованості сталого розвитку та функціонування регіональної системи інклюзивної освіти, її взаємодії з такими регіональними інститутами, як суспільство, економіка, наука, політика та ін.

Водночас управління розвитком регіональної інклюзивної освіти на різних рівнях необхідно реалізовувати і «згори донизу» і «знизу вгору». Реалізація «згори донизу» відбувається через розробку нормативних документів, науково-методичне забезпечення, підготовку кадрів, створення та поширення інклюзивних методик і практик на регіональному та муніципальному рівнях. Реалізація «знизу вгору» здійснюється у вигляді конкретних дій на рівні освітньої організації, спрямованих на виконання поставлених суб'єктами управління муніципального, регіонального та державного рівнів завдань та забезпечення якості освіти.

Раніше було сказано, що на кожному рівні управління структура системи інклюзивної освіти представляє сукупність взаємопов'язаних елементів, які наповнюються з урахуванням масштабу рівня управління та системи. Представимо докладну характеристику рівнів управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти.

Перший (вищий) рівень управління охарактеризуємо коротко, оскільки він не є предметом нашого дослідження. Вищий рівень управління – це державно-політичний рівень державного масштабу, на якому визначаються стратегічні цілі, завдання та основні напрями розвитку всієї системи освіти, у

тому числі і інклюзивної, в країні на певний період, закріплені в спеціальних законодавчих актах і нормативних урядових документах, наприклад, таких як закон України «Про освіту» та ін.

Міністерство освіти України використовує різні стратегії для усунення недоліків управління розвитком інклюзії у той же час зберігає на центральному рівні компетенції із загального управління розвитком системи інклюзивної освіти.

Суб'єкти управління інклюзивною освітою на державному рівні виконують такі функції: забезпечення правового регулювання та реалізації державної політики в галузі інклюзивної освіти; аналіз стану та прогнозування перспектив розвитку системи інклюзивної освіти, визначення пріоритетних напрямів розвитку тощо.

Управління розвитком системи освіти регіону (регіональний рівень). На цьому рівні враховуються специфіка регіону та його соціально-економічний розвиток, а також місцеві та етнічні особливості, що визначають потреби в педагогах та фахівцях певного профілю, у свою чергу, що зумовлює кількість інклюзивних організацій, класів у них, напрями та обсяги підготовки освітян.

Суб'єкти управління регіонального рівня (регіональний орган управління освіти - департамент освіти Запорізької області, відділи освіти у територіальних громадах, Запорізький обласний ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти у Запорізькій області, інклюзивно-ресурсні центри в територіальних громадах) забезпечують проведення законодавчо закріплених принципів державної політики в галузі інклюзивної освіти, здійснюють виконавчо-розпорядчу та контрольно-наглядову діяльність.

Основні функції управління на регіональному рівні – фінансово-економічне, нормативно-правове, науково-методичне та науково-педагогічне забезпечення інклюзивної освіти. Формування регіональної інклюзивної освіти - це не тільки створення спеціальних умов для навчання дітей з ООП, але, перш за все, перехід регіональної системи освіти на новий ступінь управління.

Показник рівня розвитку інклюзивної культури визначається за такими

критеріями, як створення спільноти дітей та дорослих, стан інклюзивних цінностей учнів, викладачів, батьків.

Наступні критерії: школа для всіх (надання допомоги потребуючим, адаптування до умов навчання, кожен учень в класі цінується, створення комфортних умов тощо) та організація підтримки різноманітності (визнання рівноцінності всіх учнів, здійснення різних видів підтримки, своєчасне реагування педагогів на різноманітність потреб учнів, виключення випадків неуважного й нешанобливого ставлення до дітей з боку однолітків і дорослих в закладі освіти, пошук зв'язків між цінностями, емоціями й діями при плануванні інклюзивного середовища тощо).

Запровадження інклюзивної практики визначаємо за такими критеріями, як якість управління навчальним процесом (урахування різноманітних потреб учнів, які навчаються в одному класі, закладі освіти, зміни в розвитку певних вмінь та навичок, сформованість м'яких навичок у всіх учнів, розуміння своїх відмінностей, заохочення кожного до активної участі у процесі навчання, організація спільного процесу навчання і допомоги один одному, використання методів кооперативного навчання тощо) та мобілізація ресурсів (задоволеність учнів умовами та рівнем комфортності, відмінності між учнями – ресурс, який використовується у процесі навчання, пошук додаткових ресурсів, посилення співпраці з батьками тощо).

Управління розвитком муніципальної системи інклюзивної освіти здійснюють муніципальні органи влади. Вони, як правило, передають повноваження у сфері освіти одному зі своїх структурних підрозділів – муніципальному органу управління освітою, який у різних муніципальних територіях регіону іменується по-різному: управління освіти, відділ освіти, управління у справах освіти, відділ з освіти, відділ з освіти та молодіжної політики, відділ з освіти, опіки та піклування адміністрації муніципальної освіти та ін.

Суб'єкти муніципального рівня (муніципальний орган управління освіти, установа додаткової професійної освіти, муніципальна методична служба, ІРЦ)

проводять державну політику шляхом створення умов для виконання вимог державних освітніх стандартів для дітей з ООП.

Управління розвитком інклюзії на цьому рівні є складним і відповідальним процесом, який повинен забезпечити ефективне функціонування системи інклюзивної освіти, а не тільки формально надати гарантії дітям з ООП. Успішність управління розвитком інклюзивної освіти на муніципальному рівні визначається складом наданих освітніх послуг для дітей з ООП, їх доступністю, наявністю можливості надати додаткові освітні послуги, а також якістю надання освітніх послуг, наявністю умов для самовизначення та самореалізації дитини з ООП.

На муніципальному рівні здійснюється організаційне, фінансово-економічне та ресурсне забезпечення розвитку інклюзивної освіти у загальноосвітніх організаціях, розташованих на території муніципальної освіти; а також психолого-педагогічний та методичний супровід інклюзії.

Таким чином, система управління розвитком інклюзивної освіти муніципального рівня та її інфраструктура повинні сприяти розвитку муніципальних освітніх організацій, які працюють в умовах інклюзивної освіти, системи інклюзивної освіти муніципалітету в цілому. Сьогодні зростає роль та ускладнюються функції муніципальних органів управління освітою, спрямовані на аналітичну діяльність та створення ресурсних умов для здійснення інклюзивної освіти в освітніх організаціях.

Інституційний рівень управління – це рівень освітньої організації (у нашому дослідженні – загальноосвітні організації, школи). Розгляд інституційного рівня як суб’єкта управління (керівник освітньої організації, адміністрація, керівник методичного об’єднання, команда підтримки здобувачів освіти з ООП) передбачає, що діяльність керівників з управління розвитком інклюзивної освіти повинна бути спрямована на вироблення цілей цього виду діяльності, на створення сприятливих умов для навчання та досягнення запланованих результатів учнями з ООП.

Загальна мета управління впровадженням інклюзивних відносин в

освітній організації деталізується в приватних цілях, сформульованих за окремими напрямками діяльності школи. Однією з ознак ефективного управління розвитком інклюзії є вміння суб'єктів шкільного управління не тільки намічати окремі приватні цілі, а й на кожному значному часовому етапі співвідносити їх із метою розвитку. У цьому випадку управління розвитком інклюзії дозволяє зберігати доцільність та продуктивно впливати на оновлення складових системи загальної освіти.

На цьому рівні характер інклюзивної освіти визначається умовами в конкретній освітній організації, її професійним профілем, структурно-функціональною специфікою, сформованими шкільними традиціями, матеріально-технічними, кадровими та науково методичними ресурсами.

Загальноосвітня школа як складна громадська система, що постійно розвивається виступає суб'єктом управління розвитком інклюзивної освіти в ній. Отже, ми можемо говорити про управління розвитком інклюзивними процесами та їх окремими компонентами або частинами, які виступають підсистемами системи освіти школи загалом. Такими підсистемами є цілісний освітній процес, первинні дитячі колективи, система виховної роботи, система профорієнтаційної роботи та ін.

Управління розвитком інклюзивної практики в освітній організації характеризується:

- прийняттям різноманіття особливостей учнів як нової реальності, в якій школа готова навчати дітей, що належать до різних етнічних груп і культур, які мають різний економічний та соціальний статус, різні здібності, стан здоров'я, інтереси та мету освіти, тобто школа не обмежується єдиним навчальним планом та єдиними підходами до навчання дітей;
- створенням рівних умов для забезпечення доступу до знань, навичок та інформації всіх учнів;
- збереженням індивідуалізації освітнього процесу;
- використанням командного стилю роботи;
- роботою у співпраці з батьками учнів, їхніми сім'ями, державними та

громадськими організаціями;

- сприяння розвитку шкільного соціального співтовариства.

Особливий рівень управління у нашому дослідженні – первинний дитячий колектив.

Суб’єкти управління цього рівня (педагоги, класні керівники, вихователі групи продовженого дня, вчителі-логопеди, педагоги-психологи, вчителі-дефектологи) реалізують функції збору та аналізу інформації про колектив у цілому та дітей, які до нього входять; планування та організації впливів на колектив, метою яких є його формування та оптимальний вплив на кожного індивіда; контролю та корекції, спрямованих на розвиток колективу та кожного учня.

Важливою умовою управління колективом інклюзивного класу, групи є підбір або розробка методик вивчення колективу, форм та методів аналізу інформації. Тільки на основі об’єктивних даних педагоги можуть правильно оцінити ситуацію та вибрати засоби педагогічного впливу та управління розвитком колективу.

Підсумовуючи, можна дійти невтішного висновку, що багаторівневе управління розвитком інклюзивної освіти у регіоні забезпечує досягнення цілей, які стоять перед системою інклюзивної освіти сьогодні і в майбутньому, збереження та підтримка її розвитку за допомогою планування, організації та контролю. Воно передбачає взаємодію суб’єктів усіх рівнів з метою забезпечення безперервності та узгодженості розвитку.

1.4. Аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду розвитку інклюзивної освіти

Першим ідею спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком висунув Л. Виготський, він говорив: «При всіх гідних обставинах наша спеціальна школа відрізняється тим основним недоліком, що вона замикає

свого вихованця – сліпу, глухоніму чи розумово відсталу дитину – у вузьке коло шкільного колективу, що створює відрізаний і замкнутий маленький світ, у якому все пристосовано до дефекту дитини, все фіксує її увагу на тілесному недоліку і не вводить її у реальне життя…» [25].

У 70-х роках. минулого століття в більшості зарубіжних країн виділилося кілька моделей навчання осіб з обмеженими можливостями здоров'я: widening participation (розширення доступу до освіти поза залежністю від стану здоров'я), mainstreaming (мейстрімінг, включення в загальний потік), inclusion (інклюзія / «включення») [4]. Widening participation передбачає десегрегацію корекційних шкіл з подальшим перекладом учнів з ООП у масові дитячі садки та школи. При mainstreaming навчання дітей з проблемами здоров'я організовано у системі спеціальної освіти, але одночасно забезпечено їхню систематичну взаємодію з однолітками, які навчаються у звичайних школах, під час дозвільної діяльності, що сприяє розширенню їх соціальних контактів та розвитку соціальних навичок [4]. У зарубіжній науці та практиці inclusion (інклюзія/«включення») розглядається як спільне навчання та виховання дітей з нормальним та порушеним розвитком без будь-яких умов та обмежень.

М. Рейнольдс запропонував, а Е. Дено удосконалив поняття каскаду сервісів або континууму, що означає розробку послуг з задоволення потреб окремих дітей, які потребують навчання, перебуваючи в лікарні, вдома, у спецшколах та спеціальних класах, і нарешті, звичайних класах масової школи [4]. На думку американських вчених, починати інклюзію необхідно в дошкільному віці, таким чином виховуючи покоління з гуманним ставленням до інших людей. Крім того, обов'язковим компонентом успішної інклюзії вони вважали підготовку навколишнього середовища. тих, хто до процесу включення за допомогою реалізації програм підвищення кваліфікації для фахівців корекційних та масових шкіл, щодо підвищення компетентності батьків дітей-інвалідів.

Вперше умови для навчання дітей з проблемами здоров'я разом із здоровими однолітками у школах за місцем проживання почали створюватись у

скандинавських країнах на початку 90-х років. минулого століття. На запит батьків та у відповідь на ініціативу педагогів розвиток скандинавських національних систем інклюзивної освіти дозволив забезпечити варіативні форми супроводу дітей з обмеженими можливостями здоров'я у звичайному класі у вигляді індивідуальних консультацій спеціальних педагогів або шляхом їх залучення до реалізації освітньої програми [4].

А. Де Боер, С.-Дж. Пійл, А. Міннаерт провели численні дослідження, мета яких полягала у визначенні ставлення вчителів загальноосвітніх шкіл країн Скандинавії до інклюзивної освіти. Аналіз результатів досліджень дозволив виявити у більшості вчителів нейтральне чи негативне ставлення до інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями у системі загальної початкової освіти. Причиною цього вчені називають нестачу знань про особистісні особливості дітей з проблемами здоров'я та нестачу практичних навичок їх навчання. Ця проблема, на думку дослідників, може бути вирішена через додаткову перепідготовку та отримання досвіду взаємодії з дітьми, які мають різні типи інвалідності. Крім того, проблему необхідно розглядати не тільки в контексті освіти, її вирішення має стати частиною цілеспрямованої державної соціальної політики щодо людей з інвалідністю.

А. Де Боер, С.-Дж. Пійл, А. Міннаерт наголошують: відсутність підготовки змушує педагогів підбирати методи та прийоми, а також дидактичні засоби роботи з такими дітьми методом проб та помилок, що негативно позначається як на процесі навчання, так і щодо педагогів в інклюзивній освіти загалом. Водночас, згідно з результатами досліджень, на ставлення вчителів до інклюзії додатково впливає навчання на курсах перепідготовки та отримання досвіду взаємодії з дітьми, які мають різні типи інвалідності [15].

Й. Монтгомері (J. Montgomery) запропонував такі варіанти повної інклюзії. Основу першого варіанта становить міждисциплінарне з проведення корекційних занять учнів з особливими потребами в окремих класах, аналогічне системі, що склалася у вітчизняних школах. Другий варіант заснований на взаємодії педагогів, які працюють у звичайних та спеціальних класах, у процесі

якого обговорюються питання сполучення навчальних планів, форм навчання, планування загальних заходів. У третьому варіанті діти з проблемами здоров'я навчаються у масових класах; за якість їхньої освіти відповідають педагоги цих класів; спеціальні вчителі та консультанти, які виконують обов'язки супервізорів, забезпечують розробку та реалізацію індивідуальної корекційної допомоги. Четвертий варіант передбачає доповнення переліку розвивальних предметів для учнів з обмеженнями здоров'я. Для цього до освітньої програми гармонійно включаються додаткові модулі адаптаційного та корекційного змісту, мета яких – супровід освоєння освітньої програми та контроль результатів, забезпечення індивідуального супроводу. Реалізація п'ятого варіанта передбачає створення спеціальної структури, що забезпечує науково-методичну взаємодію педагогів постійних класів та спеціалістів служби супроводу [15].

Французький вчений С. Гілман (S. Gilman) вважає, що проектно орієнтований підхід «Reggio Emilia» в умовах інклюзивної освіти дозволяє педагогу формулювати завдання так, щоб інтереси та особливі потреби учнів з ООП і нормотипового розвитку навчання були враховані. Це сприяє реалізації індивідуального та групового навчання, включенню батьків учнів в інклюзивну освіту. Посилення ролі батьків у процесі освіти відзначається як важливий напрямок реалізації інклюзії. Активне залучення батьків до освітнього процесу позитивно впливає на зміни в емоційній, соціальній, навчальній сфері дітей з ООП та їх здорових однолітків. Автор зазначає, що для збігу освітніх цілей дітей з ООП та нормотипових дітей педагогам необхідно опанувати індивідуалізацію способів досягнення цих цілей [15].

Для підтримки педагогів, які працюють з дітьми в умовах інклюзії, у Франції передбачено їх супровід поза установою командою висококваліфікованих фахівців.

Британські педагоги Р. Бонд, Е. Кастагнера вважають, що успішність інклюзивної освіти забезпечується за рахунок різних способів психолого-педагогічної підтримки та супроводу учнів з ООП [15].

З метою забезпечення практичного досвіду педагогів, які працюють з учнями з ООП та/або інвалідністю (learning difficulties and ordisabilities, LDD), в Англії організовано 11 державних центрів удосконалення педагогічної майстерності (Centrefor Excellencein Teacher Training, CETT), які утворюють єдину професійну спільноту (community of practice, CoP) викладачів вищої освіти, коледжів, курсів підвищення кваліфікації та педагогів. Британські вчені Т. Брендон, Д. Чарлтон розглядають практику створення Центру вдосконалення педагогічної освіти на базі Університету Нортумбрії в Англії, який спрямований на підготовку педагогічних кадрів до роботи за умов інклюзії [15]. Аналіз діяльності співтовариства англійських фахівців демонструє зниження у педагогів почуття ізольованості в результаті постійного обміну практичним досвідом з колегами, забезпечення наукової та фінансової підтримки тих сфер інклюзивної освіти, які часто не беруться до уваги.

В. Дікер вивчав способи, яких дотримуються турецькі педагоги у розробці та використанні дидактичних матеріалів при навчанні учнів інклюзивних класів у початкових школах. Він вважає, що навчання дітей з обмеженими можливостями становить велику складність для педагогів, підготовлених до роботи у звичайних загальноосвітніх класах. В. Дікер пропонує використовувати спеціальні дидактичні матеріали, які полегшують процес навчання дітей будь-якого рівня підготовки та особливо важливі для дітей, які мають труднощі у навчанні [15]. Також В.Дікер обґрунтовує актуальність роботи методичних центрів та курсів підвищення кваліфікації для навчання педагогів використанню дидактичних матеріалів в інклюзивних класах.

Вчені В. Волоніно (Victoria Volonino), Н. Зігмонд (Naomi Zigmond) пропонують такі моделі інклюзії: «роздільний простір навчання», в якому учні з проблемами розвитку можуть переходити від одного педагога до іншого з метою освоєння різних освітніх областей; «паралельне навчання», при якому педагоги разом планують освітній процес, обираючи стратегію роботи з кожною групою учнів з урахуванням наявності або відсутності обмежень

здоров'я; надання учню з обмеженими можливостями здоров'я в інклюзивному класі спеціально підготовленого педагога або асистента (при необхідності); «альтернативне навчання», яке передбачає швидше навчання дитини з ООП при меншій кількості учнів на одного педагога, у той час як другий вчитель працює з великою кількістю учнів; «командне викладання», що передбачає чергування спеціальних педагогів, які ведуть індивідуальні заняття [14].

З метою координації дій щодо реалізації прав інвалідів Німеччини розроблено та реалізується «Національний план дій з реалізації Конвенції ООН про права людей з інвалідністю», який включає в себе більше 200 різних заходів щодо розділів «освіта», «сімейна політика», «вільний час» та ін. Планом також передбачаються дослідження з питань включення людей з ООП у соціум, реалізація програм інклюзивної освіти, організація наукових конференцій дослідників інклюзії та ін.

Дослідники У. Матурана (U. Maturana), Ф. Варела (F. Varela) вважають, що індивідуалізація навчання забезпечується завдяки володінню педагогами гнучким плануванням та альтернативними методиками (наприклад, альтернативне планування для дітей з тяжкими порушеннями розвитку можна представити у вигляді наступного алгоритму: визначення самого важливого бажання дитини, формулювання мети, аналіз актуальних можливостей для її досягнення, вибір реалізаторів, формулювання критеріїв оцінювання результатів, початкові дії, періодичне оцінювання успіхів та досягнень дитини [14].

Ефективними варіантами повної інклюзії Н. Зігмонд (N. Zigmond) та Й. Бакер (J. Baker) вважають «Модель спільного навчання» (Collaborative Teaching Model, CTM, співпраця фахівців та самих учнів, залучення нормативних учнів до надання допомоги одноліткам з проблемами здоров'я) та «Загальноосвітній досвід для учнів з обмеженими можливостями навчання» (Mainstream experiences for learning disabled students, MELD, щотижневе спільне планування спільної діяльності спеціальними та звичайними учителями, залучення до проведення уроків, крім звичайних педагогів, вчителів-

дефектологів), варіантами часткової інклюзії – окремі класи та ресурсні кімнати (resource room) [14].

В італійській системі інклюзивної освіти реалізується підтримка педагогів, яку забезпечують цілу низку помічників, що виконують різні функції. У команду входять педагог, який має спеціальну професійну підготовку; помічники з питань освіти та комунікації, з культурно-освітніх питань, із соціального співробітництва, з питань технічної, адміністративної та індивідуальної допомоги дітям у прийнятті їжі та виконанні санітарно-гігієнічних процедур. Спеціальну підтримку педагогів забезпечують корекційні педагоги – «експерти» центрів супроводу дітей з ООП, серед завдань яких – навчання педагога загальної освіти специфіці роботи з дітьми з обмеженнями, допомога у розробці спеціальних методів навчання та проектування індивідуальних освітніх програм. Незважаючи на те, що педагоги – «експерти» є зовнішніми консультантами, на них загалом покладено відповідальність за якість інклюзивної освіти.

Такий же підхід застосовується в Австрії, Бельгії, Греції, Люксембурзі, Нідерландах та Швейцарії.

Проаналізувавши результати досліджень та наукові позиції зарубіжних вчених, ми можемо виділити основні тенденції розвитку інклюзивної освіти, які доцільно реалізувати в регіональній системі:

- орієнтири на формування філософії інклюзії в цілому та інклюзивної культури, яка допомагає прийняти дитину з ООП;
- координація діяльності всіх учасників інклюзивної освіти;
- залучення батьків до інклюзивного освітнього процесу;
- спеціальна підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти;
- підтримка інклюзивної школи соціальними та науковими організаціями, психолого-педагогічною службою.

Сучасні тенденції розвитку вітчизняної інклюзивної освіти можна поділити на негативні та позитивні. З негативними тенденціями ми пов’язуємо

такий досвід розвитку інклюзивної практики, під час якого вона носить некерований характер або невиправдано широко екстраполюється: спостерігається формальне перенесення зарубіжних моделей освітньої інклюзії; форсування розвитку інклюзивної освіти шляхом збільшення кількості інклюзивних організацій та оптимізації мережі спеціальних освітніх організацій; тотальне включення дітей з проблемами розвитку до освітніх закладів загального типу; відсутність в організаціях загального ресурсного забезпечення, необхідного для задоволення особливих освітніх потреб учнів з ООП.

Позитивними ми вважаємо такі тенденції, які забезпечують дітей з проблемами здоров'я якісною освітою та своєчасною корекційною підтримкою: організація системи ранньої допомоги; створення у загальноосвітніх закладах спеціальних умов та психолого-педагогічної підтримки; створення організацій, які забезпечують супровід інклюзивної освіти з урахуванням особливостей та потреб регіону; розробка та впровадження в інклюзивну практику моніторингових програм оцінки якісних змін інклюзивної освіти; підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзії; включення батьків як активних суб'єктів у педагогічний процес.

На думку А.Колупаєвої, міжнародний досвід розвитку інклюзивної освіти підтверджує, що інклюзія є довгостроковою стратегією, що передбачає послідовний, неперервний, поетапний і комплексний розвиток [6]. Сьогодні відбувається «перехід … у бік … створення умов для інтеграції осіб з ООП та/або особливими потребами у суспільство, обліку їх потреб та використання можливостей осіб з інвалідністю у різних сферах життя суспільства» [1]. Це вимагає переходу від моделі освіти «одного розміру для всіх» до регіонального підходу у забезпеченні інклюзії.

Україна не може сліпо скопіювати досвід інших країн через різні економічні, етнографічні умови та різний менталітет, вона створює свій шлях розвитку інклюзивного навчання. Вперше в Україні про інклюзивну освіту заговорили в 1998 р, коли Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» створена

перша програма «Залучення дітей з особливими потребами в освітнє середовище», яка спрямовувалася на розробку ефективної моделі забезпечення успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Із 2008 по 2013 р. Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України працює над канадсько-українським проектом «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні». Основні цілі проекту: зміцнити спроможність пілотних закладів освіти та громадських організацій у розвитку інклюзивної освіти; розробити необхідну законодавчу базу та механізми впровадження моделі інклюзивної освіти для підтримки дітей з порушеннями психофізичного розвитку у загальноосвітніх навчальних закладах та суспільстві; забезпечити постійну підготовку педагогів до роботи в умовах інклюзивного класу/групи в загальноосвітньому просторі; формувати позитивне ставлення до людей з порушеннями психофізичного розвитку в суспільстві [15].

Зокрема, перший досвід роботи щодо упровадження інклюзивної освіти осіб з особливостями розвитку в Запорізькому регіоні спонукає до виділення таких проблем, як наявність стихійної інтеграції; неповне забезпечення нормативно-правових та організаційно-фінансових умов для запровадження інклюзивного навчання в містах та районах області; відсутність нормативних актів МОН України щодо внесення змін до штатних розкладів навчальних закладів у зв’язку з уведенням до класифікатора професій нових спеціальностей (зокрема асистента вчителя); забезпечення архітектурної доступності та пристосування навчальних приміщень до потреб осіб з обмеженими можливостями здоров’я; вирішення питання організації підвезення учнів з обмеженими можливостями здоров’я до навчальних закладів і додому спеціально обладнаними автобусами у супроводі відповідного персоналу; забезпечення інклюзивних закладів освіти спеціальною навчальнометодичною літературою (програмами, підручниками, посібниками) з урахуванням контингенту дітей; психологічна неготовність педагогічних 6 колективів,

батьків здорових дітей, самих учнів прийняти в своє оточення дитину з проблемами розвитку [15].

Сучасна модель інклюзивної освіти – це надання допомоги всім дітям, які мають особливості психофізичного розвитку. Під цю модель підпадають такі категорії: діти соціально вразливих груп; діти з особливостями психофізичного розвитку: з порушеннями слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим слухом); з порушеннями зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором); з порушеннями інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку); з мовленнєвими порушеннями; з порушеннями опорно-рухового апарату; зі складною структурою порушень (розумово відсталі сліпі чи глухі; сліпоглухонімі та ін.); з емоційно-вольовими порушеннями та діти з аутизмом. В Україні ситуація із інклюзивною освітою знаходиться у зародковому стані. Серед 17 337 українських шкіл лише 1518 залучені до інклюзивного навчання. 85 % школярів з ООП не охоплені навчанням у загальноосвітніх закладах. Таким чином, показник інклюзії в Україні складає лише 15%. Для порівняння: у Литві ця цифра охоплює 90%, Польщі – 42%, Словаччині – 42%, Угорщині – 57%, Італії – 99%, Норвегії – 90%, Франції – 25%.

Інклюзивний підхід в освіті покликаний сформувати педагогічну свідомість учителів і вихователів, стерти негативні стереотипи та установки, які заважають сприймати дитину з особливими освітніми потребами як цілісну особистість, повноцінну складову суспільства.

Останнім часом у зв’язку з інтеграцією дітей з ООП в єдиний освітній простір з’явилась практика індивідуального навчання дітей з вадами психофізичного розвитку. Тим самим створюється можливість дітям даної категорії навчатись за місцем проживання, не відриваючись від родини для навчання у спеціальній школі-інтернаті згідно з п. 1.7 «Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» [29].

Аналіз вітчизняного досвіду дозволив виявити низку важливих ідей, які доцільно врахувати при розвитку інклюзивної освіти в регіоні:

- позиціонування суспільно визнаної місії: згуртування суспільства за

допомогою задоволення потреб у забезпеченні рівного доступу до освіти всіх учасників;

- формування системи культурних зразків, норм, цінностей інклюзії: взаємопроникнення та взаємозбагачення субкультур звичайних і «особливих» учнів; прийняття «атиповості» як форми прояву індивідуальних особливостей особистості; цінність кожної дитини тощо;

- наявність зацікавленості суб'єктів управління різного рівня, метою діяльності яких є спільне вирішення проблем: педагогів освітніх організацій, які здійснюють практики спільного навчання дітей з ООП та їх нормо типових однолітків; громадських батьківських організацій та об'єднань, метою діяльності яких є забезпечення соціалізації та якісної освіти осіб із ООП; керівників, зацікавлених у якості професійної підготовки освітян;

- становлення системи професійних компетенцій педагогів; здатність враховувати особливі освітні потреби, індивідуальні здібності та можливості дітей з ООП; розширення кола учасників інклюзивної освіти; підготовка педагогічної громадськості до ефективної професійної діяльності; організація супроводу дітей з ООП тощо;

- забезпечення спеціальними ресурсами: кадровими (підготовка педагогів і фахівців: педагогів-психологів, вчителів-логопедів, вчителів дефектологів), матеріальними (будівлі та приміщення, що відповідають вимогам архітектурної безбар'єрності; спеціальні засоби навчання, в тому числі альтернативної комунікації; спеціальне навчальне, корекційне та реабілітаційне обладнання), науково-методичними (формування механізму взаємодії між установами вищої освіти, інклюзивними школами, установами додаткової професійної освіти) тощо.

Аналіз практики інклюзивної освіти за кордоном і в Україні дозволяє виявити перспективні ідеї, положення, які важливо врахувати під час проектування моделі управління розвитком регіональної системи.

Висновки до першого розділу

Інклюзивна освіта — це процес інтеграції кожної дитини до системи загальної освіти, що забезпечує її соціалізацію та комунікацію в середовищі однолітків з нормотиповим розвивитком, одержання спеціальної психолого-педагогічної підтримки. Водночас це один із варіантів освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Розвиток регіональної системи інклюзивної освіти потребує вирішення завдання соціальної та освітньої інтеграції дітей з ООП. Вирішення цього завдання є, з одного боку, важливим кроком у подоланні дискримінації по відношенню до таких дітей, з іншого — породжує численні проблеми для адміністрації освітніх організацій, педагогів, дітей та їх батьків. Для успішного розвитку інклюзивної освіти в регіональній системі потрібні узгоджені рішення та скоординовані дії на всіх рівнях управління.

Багаторівневе управління розвитком регіональної інклюзивної освіти передбачає оптимальну та продуктивну організацію шляхом узгодженого розподілу між суб'єктами різних рівнів управління спільних повноважень, що не суперечать один одному. Рівнем виступає суб'єкт управління, основною ознакою якого є масштаб прийняття та поширення управлінських рішень. Виявлені характеристики рівнів управління з різних компонентів дозволяють розробити та підібрати більш диференційовані засоби багаторівневого управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти відповідно до кожного з них.

Огляд зарубіжного та вітчизняного досвіду дозволяє виділити наступні ідеї для розвитку регіональної системи інклюзивної освіти: орієнтири на формування ціннісних підстав інклюзії; підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти; супровід діяльності педагогів та педагогічних колективів, які працюють в умовах інклюзивної освіти; наявність зацікавленості суб'єктів управління різного рівня у розвитку інклюзивної освіти; ресурсна забезпеченість інклюзивних процесів.

РОЗДІЛ 2
РЕАЛІЗАЦІЯ МОДЕЛІ БАГАТОРІВНЕВОГО УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ РЕГІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

2.1. Модель багаторівневого управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти

У розвиток методології педагогічного моделювання зробили внесок дослідження А. Богатирьова, І. Підласого, В. Свинаренко, А. Циганова, В. Ясвіна та ін [4].

Моделювання ми розглядаємо як метод наукового дослідження, заснований на поданні об’єкта за допомогою його копії або подібності, результатом якого є педагогічна модель, у нашому випадку – модель багаторівневого управління розвитком інклюзивної освіти в регіоні.

При побудові моделі ми висували до неї такі вимоги, як інгерентність, простота та адекватність. Інгерентність, з одного боку, вимагала узгодженості моделі з навколишнім соціальним середовищем, в якому вона мала функціонувати, з іншого – в середовищі було необхідно створити передумови, щоб забезпечити функціонування моделі.

Простота моделі – це її неминуча властивість, оскільки неможливо відобразити все різноманіття існуючої дійсності, з іншого боку, модель має бути простою, оскільки вона є робочим інструментом, який має бути доступним для огляду і зрозумілою. Адекватність моделі означає, що вона досить повна, точна і істинна не взагалі, а тією мірою, яка забезпечує досягнення поставленої мети [4].

Аналіз джерел дозволив визначити наступні компоненти моделі багаторівневого управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти: концептуально-цільовий, функціонально змістовний, організаційний та аналітико-результативний.

Концептуально-цільовий компонент моделі включає цілі, завдання, підходи та принципи. Представлена нами модель будується з урахуванням нормативних правових документів державного регламентування та соціального регулювання на основі існуючих суспільних потреб впровадження інклюзії у практику шкільної освіти.

Системоутворюючим фактором багаторівневого управління є мета, яку можна розглядати на кількох рівнях управління – від первинного дитячого колективу до регіонального рівня. Для всіх рівнів управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти певна загальна мета – забезпечити доступну та якісну освіту дітей із ООП.

Завдання управління передбачають подолання соціальних, фізіологічних та психологічних бар'єрів у процесі включення дитини з ООП у загальну освіту, введення її в соцікультурну діяльність, залучення до життя в соціумі.

На всіх рівнях управління додатково планувалося вирішення завдань забезпечення дітей з ООП спеціальними умовами здобуття загальної освіти в загальноосвітніх організаціях: кадровими, матеріально-технічними, фінансовими.

Системний та соціокультурний підходи використовувалися нами як основи багаторівневого управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти.

Завдяки системному підходу забезпечується виявлення та обґрунтування зв'язків між суб'єктами управління та механізмами їх взаємодії, проектування розвитку інклюзивних процесів з урахуванням таких властивостей, як цілісність, структурність, ієрархічність, взаємозалежність інклюзивної освіти та соціуму, аналіз тих процесів, що відбуваються у розвитку інклюзії, виявлення та обґрунтування зв'язків і механізмів діяльності муніципальних систем інклюзивної освіти та освітніх організацій регіону які розвиваються, а також осмислення умов педагогічної компенсації ризиків та протиріч, які виникають або можуть виникнути при розвитку інклюзивних процесів. Реалізація цього підходу також забезпечує взаємопроникнення інклюзивної, загальної та

спеціальної освіти.

Використання соціокультурного підходу дозволило розглянути інклюзивну освіту як соціокультурне явище, в якому толерантність та розширення соціальної взаємодії дітей з ООП свідчать про здатність регіональної системи освіти до розвитку та саморозвитку, при цьому можливо передбачити соціальне замовлення на інклюзію, врахувати територіально географічні та культурні особливості регіону.

Загалом застосування системного та соціокультурного підходів на регіональному рівні дозволяє визначити основи побудови регіонального рівня інклюзивного освітнього простору, суттєво збагатити педагогіку інклюзії.

Суб'єкти регіонального, муніципального рівнів управління, освітні організації, крім системного та соціокультурного підходів, використовують:

- варіативний, що дозволяє реалізувати різні варіанти адаптованих основних освітніх програм, врахувати особливі освітні потреби дітей, неоднорідність їх можливостей в освоєнні змісту освіти;

- діяльнісний підхід, що забезпечує організацію навчання дітей з ООП на основі створення доступної для них предметно-практичної та навчальної діяльності;

- програмно-цільовий, інституційний та проектний підходи, що сприяють досягненню спільної мети у визначені терміни при збалансованості ресурсів;

- інтегративний підхід розкриває потенціал особистості учня з ООП, створює психолого-педагогічні умови для його соціалізації, самовиховання, саморозвитку.

У первинному дитячому колективі управління будується з урахуванням індивідуального та суб'єктно-орієнтованого підходів, що дозволяє вибудовувати інклюзивну освіту в реальному часі тими, хто залучений до процесу навчання. Педагоги вибудовують предмет навчання відповідно до певної категорії дітей з ООП. Вони виявляють освітні потреби дітей з ООП, які навчаються в класі в даний час, вивчають їх особливості, планують спеціальні

умови їх навчання. У процесі навчання зміст може модифікуватися відповідно до індивідуальних особливостей учня, і маршрут такої подорожі не можна передбачити. Різно подібне навчання дозволяє педагогам створювати такі ситуації, всередині яких освітній процес та знання конструюються учасниками інклюзивної спільноти, при цьому процес навчання можна змінити в будь-якій момент.

Реалізація суб'єктно-орієнтованого та індивідуального підходів передбачає створення умов для активного включення дітей з ООП та їх батьків у процес організації навчання, розвитку індивідуальності та суб'єктності, навичок саморозвитку та саморегуляції, вибудовування індивідуальної траєкторії, надання дітям спеціальної психолого-педагогічної підтримки.

Багаторівневе управління розвитком інклюзивної освіти здійснюється на основі принципів соціального партнерства (забезпечує продуктивну взаємодію зацікавлених у розвитку інклюзії суб'єктів управління); демократизації (сприяє наданню рівних повноважень у прийнятті рішень, у вирішенні організаційних питань, контролі результатів усім суб'єктам управління); наступності (дозволяє використовувати досягнення регіональної системи спеціальної освіти для розвитку інклюзії у регіональній освіті); системності (сприяє розгляду регіональної інклюзивної освіти та керуючої її розвитком системи спільно і нероздільно).

Суб'єкти управління регіонального та муніципального рівнів додатково застосовують принципи мережевої організації та горизонтальних зв'язків (їх реалізація сприяє розширенню меж інклюзивних організацій, створенню умов для розвитку інклюзивної спільноти, ефективному використанню ресурсів); інформаційної відкритості (забезпечує подання діяльності суб'єктів інклюзивної освіти) широкому колу людей.

Принцип обліку особливостей соціуму сприяє розвитку регіональної системи інклюзивної освіти на основі економічних, географічних та територіальних особливостей регіону.

Для загальноосвітньої організації важливі принципи командної взаємодії

суб'єктів управління (забезпечує ефективне використання кадрових ресурсів), індивідуалізації (сприяє підбору змісту та технологій навчання та виховання, адекватних здібностям та можливостям дитини), інтеграції (забезпечує гармонізацію соціальних та освітніх відносин), використання ресурсів соціуму (дозволяє розглядати середовище загальноосвітньої організації як один з головних факторів соціалізації учнів), що забезпечують створення адаптованого інклюзивного освітнього середовища, адекватного особливостям учнів.

Ефективне управління первинним дитячим інклюзивним колективом можливе з урахуванням принципів ціннісного та толерантного ставлення, суб'єктної орієнтованості, розвитку позитивних міжособистісних відносин, пріоритету соціалізації, співробітництва з сім'єю, які забезпечують розвиток інклюзивних процесів на основі визнання цивільних прав кожного учня і поваги до нього, переваг соціалізації та включення до соціальних відносин, залучення сім'ї в освіту дітей.

Функціонально-змістовний компонент включає наступні основоположні функції багаторівневого управління: цілепокладання, яке дозволило обґрунтувати і висунути загальну мету управління розвитком інклюзивної освіти в регіоні на різних рівнях, визначити шляхи її досягнення та спрогнозувати очікувані результати, розширити кількість цільових пріоритетів відповідно до планованих змін у системі загальної освіти; координуючу, яка відповідає за узгодженість учасників взаємодії різних рівнях управління; контролюючу, що забезпечує оперативну, динамічну та гнучку перевірку результативності управління; стимулюючу, сприяючу розкриттю потенціалу педагогів та колективів освітніх організацій; мотивуючу педагогів на професійно-особистісні досягнення у реалізації інклюзивного підходу; аналітичну, що сприяє постійному відстеженню, аналізу та оцінки результативності управлінської діяльності.

Т. Лукіна вважає, що зміст має відповідати професійній діяльності та професійній культурі [12]. Зміст багаторівневого управління розроблявся нами в процесі розвитку регіональної системи інклюзивної освіти, вона виступає

продуктом координації та взаємодії суб'єктів управління, науково-методичного забезпечення. Продуктом є і відносини, і цільові установки безпосередніх учасників взаємодії та координації, їх мотиви, ціннісні орієнтації, способи співробітництва. Завдяки координації забезпечується впорядкованість дій суб'єктів різних рівнів у досягненні поставленої спільної мети, а науково-методичне забезпечення сприяє створенню науково-методичної основи розвитку інклюзивної освіти за допомогою розробки концептуальних підходів до розвитку інклюзії, організації експериментальних досліджень, проектів.

Організаційний компонент моделі пов'язаний із забезпеченням виявлених вище умов, а також включає засоби їх створення. Для цього використовуються загальні форми: нарада, конференція, семінар, проблемна група; загальні методи: педагогічний спостереження, проблемна ситуація, рефлексія, порівняння, зіставлення, аналіз та ін. Вони застосовуються на всіх рівнях управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти. Проектні технології, кооперативне навчання та інші сприяють конструктивній взаємодії на всіх рівнях управління, дозволяють вибрати оптимальний спосіб діяльності для досягнення загальних цілей та завдань

Умовами багаторівневого управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти є моніторинг управління розвитком інклюзивних процесів на регіональному та муніципальному рівнях, освітньої організації та первинному колективі, що дозволяє відстежити позитивну та негативну динаміку інклюзивних процесів, виявити актуальні проблеми; проектування в процесі спільної діяльності суб'єктів різного рівня, що вирішує завдання побудови регіональної інклюзивної освіти; безперервна підготовка педагогічних кадрів, яка забезпечує підготовленість педагогів до вирішення нових професійних завдань; науково-методичне забезпечення, яке сприяє професійному розвитку та саморозвитку педагогів та колективів освітніх організацій; взаємодія та координація суб'єктів інклюзивної освіти, що забезпечують узгодженість розвитку інклюзивних процесів на всіх рівнях управління в регіональній системі освіти.

Аналітико-результативний компонент передбачає відстеження успішності багаторівневого управління розвитком інклюзивної освіти в регіоні, яка проявляється як зміни на рівні учнів, педагогів та батьків (законних представників) учнів з ООП і виявляється на основі розроблених нами критеріїв та показників успішності управління розвитком на всіх рівнях регіональної системи інклюзивної освіти, результативних та організаційно-процесуальних.

Як результативні критерії нами визначено освітні результати учнів з ООП, ступінь їх соціалізації, розвиток професійної підготовленості педагогів до роботи в умовах інклюзії, задоволеність батьків (законних представників);

організаційно-процесуальні досягнення – реалізація принципів та організаційно-педагогічних умов на регіональному та муніципальному рівні, рівні освітньої організації та первинного дитячого колективу.

Використовуються опитувальні методики задоволеності батьків та ступеня соціалізації учнів з ООП, засоби оцінки мовних та комунікативних універсальних навчальних дій, аналіз динаміки поточної успішності, методика оцінки здібності педагога вирішувати професійні завдання, експертна оцінка, порівняння та інші.

У представленій моделі багаторівневого управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти загальні для всіх суб’єктів управління мета, завдання, підходи, принципи, функції, методи, форми, види діяльності та критерії оцінки результативності на кожному рівні доповнені специфічними, які дозволяють досягти бажаного результату в більш короткі терміни та з меншими витратами ресурсів.

Виявлені характеристики рівнів управління з різних компонентів дозволяють розробити та підібрати більш диференційовані засоби багаторівневого управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти відповідно до кожного з них.

Ця модель дозволила нам цілісно розглянути управління розвитком інклюзивної освіти на різних рівнях регіональної системи, умови та засоби. Ідеї моделі були враховані у дослідній роботі з перевірці даних умов та засобів.

2.2. Моніторинг розвитку інклюзивної освіти у регіональній системі

Будь-який керований процес вимагає системних дій, спрямованих на оцінку його функціонування в заданому режимі або розвитку відповідно до запланованої траєкторії шляхом виявлення негативних та позитивних змін, актуальних проблем. У зв'язку з цим важливе місце у системі управління приділяється моніторингу.

У педагогічній науці моніторинг розуміють, як систему відстеження змін у створюваній педагогічній реальності з метою подолання ризиків і максимального досягнення запланованих результатів через прийняття своєчасних і коректних управлінських рішень [14].

Ми поділяємо думку щодо сутності, змісту, технології, етапів, завдань, складників, рівнів, інструментарію моніторингу (Н. Байдацька, І. Горда, О. Гринькевич, А. Гусак, Л. Коробович, С. Кретович, Л. Кухар, І. Макаренко, Т. Олендр, О. Островерх), розробки критеріальної бази моніторингу (М. Августюк, С. Литвиненко, Л. Рибалко), систематичності й комплексності моніторингових процедур (Ю. Запорожченко), особливостей і механізмів моніторингу (М. Августюк, І. Крамаренко), використання інформаційно-комунікаційних технологій під час моніторингу, розроблення моделі моніторингу (О. Білик, О. Кириленко, О. Туржанська), сутності та концепції системи моніторингу (В. Васілакін, О. Касьянова), умов і чинників моніторингу (Е. Балашов), його форм, засобів і методів (І. Денькович). Для нас велике значення має розгляд моніторингу як системи збору, обробки, зберігання та розповсюдження інформації, що забезпечує управління, що дозволяє судити про стан об'єкта у будь-який час та забезпечує прогноз його розвитку [14].

У педагогічній науці встановилася певна етапність моніторингу, яку ми враховували під час проведення дослідної та дослідно експериментальної роботи. Спираючись на джерела [3; 12; 23; 27], ми орієнтувалися на такі етапи:

- Підготовчий етап включає виявлення потреби в моніторингу, розробку плану, формулювання наукового апарату, проектування моделі, обґрунтування

вибірки; розробку та обґрунтування критеріїв та показників, вибір методів та інструментів; розробку алгоритму проведення, методики збирання та обробки даних; визначення термінів та графіків робіт на кожному етапі моніторингу.

- Пілотне дослідження проводиться на невеликій вибірці, його результати обробляються та аналізуються. На цій стадії моніторинг проводиться на всіх виділених групах вибірки, внаслідок чого збирається первинна інформація, яка дозволяє зробити висновки.

- Обробка та аналіз даних. Вкрай важливо, щоб дані, отримані в процесі моніторингу, стали предметом аналізу та обговорення. Закінчувати моніторинг необхідно підготовкою аналітичного звіту про його результати та розробкою адресних рекомендацій.

При організації моніторингу ми спиралися на системний підхід та принципи демократизації та соціального партнерства.

У практиці регіонів України використовуються різні програми моніторингу, але єдиного діагностичного інструментарію не створено, що підвищує відповідальність організацій інклюзивної освіти за проведення вимірювальних та зіставних процедур.

Ми пропонуємо один з можливих варіантів (він представлений у Запорізькому регіоні), метою якого є отримання надійних відомостей про показники стану управління розвитком інклюзивної освіти та визначення шляхів її вдосконалення.

У процесі моніторингу вирішувалися такі завдання:

- отримання достовірних даних про поточний стан розвитку інклюзивної освіти;

- аналіз досягнень та позитивного досвіду з метою його подальшої дисемінації;

- виявлення ризиків, проблем, дефіцитів, помилок, з’ясування їх причин та розробка заходів щодо їх усунення;

- розробка шляхів та засобів розвитку інклюзивної освіти в регіоні;

- забезпечення корекційних процедур, які сприяють розвитку

інклюзивної освіти в регіональній системі та оновлення практики, вдосконалення діяльності освітніх організацій та педагогів.

Для проведення моніторингу необхідно було приділити увагу розробці критеріїв і показників і при цьому врахувати запит системи освіти на відстеження результатів розвитку інклюзивних процесів, що регламентують документи, віднести зміни в регіональній системі з загальноукраїнськими тенденціями. Спільний пошук фахівців і практиків дозволив визначити результативні та процесуальні критерії і показники успішності управління розвитком інклюзивної освіти.

Ми виділили три групи результативних критеріїв:

- демонструють розвиток дітей з ООП;
- показують динаміку професійного розвитку педагогів;
- дозволяють визначити задоволеність батьків дітей з обмеженими можливостями здоров'я інклюзивною освітою.

Результативні критерії. Оцінювати досягнення учнями з ООП запланованих результатів освоєння державних стандартів доцільно через оцінку адекватності сформованості універсальних дій щодо базової системи знань, які забезпечують можливість продовження освіти на наступному рівні Ця адекватність характеризується здатністю до самореалізації з метою вирішення навчально-пізнавальних і навчально-практичних завдань, основами соціальної компетенції та комунікації, індивідуальним прогресом пізнавальної та емоційно-вольової сфер учнів з ООП та інших.

Як параметри оцінки ступеня соціалізації учнів з ООП нами розглядається сформованість сприйняття ними власного організму та навколишньої дійсності, яка виражається як уміння будувати комунікацію з оточуючими; вибудовувати гармонійну систему відносин; як здатність до навчання, праці, само- та взаємообслуговування в сім'ї або колективі; здатність зміни звичних стереотипів адаптивної поведінки відповідно до рольових очікувань інших.

Розвиток професійної підготовленості педагогів до роботи в умовах

інклюзивної освіти можливо визначити через показники мотиваційно-ціннісної, когнітивної, операційно-діяльної та рефлексивно-оцінної підготовленості, що змушує нас звернутися до виділення компетентностей, без яких реалізація інклюзивного підходу буде неспроможною.

Грунтуючись на аналізі теорії та практики інклюзивної освіти (наведені у розділі 1), такими показниками ми визначили:

- розуміння та прийняття цінностей інклюзивного підходу до нетипових дітей;
- знання особливостей розвитку різних категорій дітей з ООП та умов їх навчання;
- вміння відбирати оптимальні способи організації інклюзивного освітнього процесу;
- використання технологій та інклюзивних практик, способів результативної педагогічної взаємодії;
- створення корекційно-розвивального середовища в процесі навчальної та позаурочної діяльності;
- аналіз та самооцінку власних труднощів, використовуваних методів, результатів;
- перспективне планування професійної освіти та самоосвіти.

Задоволеність батьків (законних представників) умовами надання послуг вивчалася за допомогою таких показників:

- забезпечення комфортних умов надання послуг;
- відкритість та доступність інформації про організацію;
- доступність послуг;
- якість послуг та досягнення дітей;
- педагогічна етика та толерантне ставлення до учнів з ООП;
- відносини між учнями.

Позначимо організаційно-процесуальні критерії та показники, що забезпечують виявлення управлінської результативності розвитку інклюзивної освіти:

- реалізація підходів та принципів управління розвитком інклюзивної освіти, що базується на наступних організаційних та змістовних підходах, способах та формах: розробленість варіативних форм інклюзивної освіти, спрямованих на розвиток академічних знань та життєвих компетенцій учнів з ООП; забезпечення варіативних форм підвищення кваліфікації, які забезпечують компетентність педагогів в галузі соціальної адаптації та реабілітації учнів з ООП в умовах інклюзії тощо;

- нормативно-правова та програмна забезпеченість: розробленість локальних актів та програмного забезпечення (адаптовані основні загальноосвітні програми, спеціальні індивідуальні програми розвитку, індивідуальні освітні маршрути, робочі програми з навчальних предметів та курсів тощо.);

- кадрова забезпеченість: укомплектованість та наявність спеціалістів, що відображають готовність педагогічних колективів до роботи з різними категоріями учнів з обмеженнями здоров'я;

- науково-методична забезпеченість: ліквідація професійних дефіцитів у педагогічному середовищі (наявність адресних розробок, що забезпечують методичну підтримку педагогів з урахуванням виявлених дефіцитів та регіональних особливостей, заходів, спрямованих на безперервну професійну підготовку педагогів).

До експертної оцінки розроблених критеріїв та показників залучалися фахівці муніципальних органів управління освітою, фахівці ІРЦ, співробітники кафедри інклюзивної освіти ЗОІППО, адміністрації шкіл, які працюють в інклюзії.

Аналіз матеріалів моніторингу показав, що взяті на дослідження критерії та показники доцільно використовувати на всіх рівнях системи освіти в регіоні (на регіональному рівні, в територіальних громадах, на рівні освітньої організації, у первинному дитячому колективі), оскільки вони дозволяють виявити найбільш значущі зміни в регіональній системі інклюзивної освіти, а також прогнозувати ці зміни. Водночас показники моніторингу можуть

доповнюватися, коригуватися залежно від мети та завдань суб'єктів управління, від рівня системи освіти.

Розглянемо докладніше організацію моніторингу на кожному рівні управління, уточнивши та конкретизувавши його завдання, критерії та показники.

Регіональний рівень

Завдання моніторингу:

- визначити загальну динаміку розвитку учнів з ООП, виявити у них типові дефіцити та шляхи їх подолання;
- оцінити підготовленість педагогів регіону до реалізації інклюзивної освіти, виявити прогалини, проблеми та труднощі;
- встановити ступінь задоволеності батьків (законних представників) якістю наданих інклюзивних освітніх послуг;
- виявити позитивний досвід інклюзивної освіти, який доцільно запропонувати для тиражування;
- визначити типові проблеми освітніх установ регіону, які працюють в умовах інклюзії;
- виявити пріоритетні напрямки розвитку регіональної системи на найближчий період (2-3 роки);
- розробити систему регіональних заходів щодо ліквідації виявлених проблем.

Муніципальний рівень.

Завдання моніторингу:

- уточнити та конкретизувати критерії та показники моніторингу з врахування особливостей муніципального району;
- проаналізувати типові помилки та досягнення муніципальних освітніх установ;
- виявити запит на семінари та підвищення кваліфікації;
- визначити тематику роботи проблемних груп;
- виявити запити батьків (законних представників) на надання підтримки

дітям та сім’ї;

- скоординувати роботу районної методичної служби;
- розробити систему заходів щодо організаційно-методичного супроводу освітніх установ до роботи в умовах інклюзивної освіти.

У кожному муніципальному районі визначено куратора з числа спеціалістів муніципальних органів управління освітою, який координує виявлення, обговорення та планування дій. Узагальнена та аналітична інформація обговорюється на нарадах директорів загальноосвітніх установ району, на муніципальних та регіональних конференціях, конкурсах професійної майстерності.

Рівень освітньої організації.

Завдання моніторингу:

- уточнити показники (результативні та процесуальні) моніторингу;
- виявити типові проблеми;
- визначити тематику засідань методичних об’єднань, проблемних груп;
- виявити педагогів, які можуть виконувати роль наставників для менш досвідчених колег;
- скласти плани самоосвіти педагогів;
- виявити батьків (законних представників), які мають можливість брати участь у справах школи;
- розробити систему заходів щодо розвитку інклюзивної освіти в освітній організації.

В освітніх установах, що працюють в умовах інклюзивної освіти, створено проблемні групи, які організовують моніторинг, обробляють та аналізують його результати. Аналіз результатів моніторингу представляється на педраді, на якій приймаються рішення про запровадження досягнень чи організації роботи з виправлення помилок.

На муніципальний та регіональний рівні узагальнена кількісна інформація передається установами через регіональну автоматизовану систему інформаційного забезпечення управління освітнім процесом, яка на основі

когнітивної комп'ютерної графіки дозволяє аналізувати актуальний стан інклюзивної освіти в школах, у муніципальних утвореннях та в регіоні в цілому; виявляти закономірності розвитку; надавати аналітичну інформацію у вигляді спеціально сконструйованих когнітограм та діаграм (графіки, гістограми, пелюсткові діаграми тощо) [34].

Рівень первинного дитячого колективу.

Завдання моніторингу:

- відстежити динаміку розвитку кожного учня з ООП;
- скласти програму психолого-педагогічного супроводу учня з ООП;
- скласти програму підтримки сім'ї, батьків (законних представників) учнів з ООП;
- виявити способи індивідуальної підтримки учнів з ООП.

Щороку на початку навчального року педагоги та спеціалісти служби з проведення моніторингу проводять діагностику розвитку учня та розробляють з урахуванням її результатів, індивідуальну освітню програму. Відстеження динаміки індивідуального розвитку забезпечується психолого-педагогічним консиліумом школи з регулярністю не рідше одного разу в квартал.

Таким чином, результати нашого дослідження показують, що використання моніторингу для виявлення динаміки розвитку інклюзивних процесів знайшло своє відображення в його результатах і дозволяє зафіксувати зміну його параметрів, що стає підставою для оцінки результативності розвитку інклюзії на різних рівнях управління.

В результаті дослідної роботи ми дійшли таких висновків. Моніторинг має різні терміни проведення, і його регулярність залежить від рівня керування. Регіональний моніторинг доцільно проводити один раз на два роки, на муніципальному рівні – один раз на рік, на рівні освітній організації окремі показники необхідно заміряти від одного разу на рік до одного разу на чверть, класний керівник інклюзивного класу окремі показники виявляє щомісяця, а деякі – щоденно. Зміст та кількість показників для вимірів розвитку інклюзії не повинні бути незмінними та постійними.

Моніторинг показує, що на всіх рівнях управління робляться цілеспрямовані дії для розвитку інклюзивної освіти в загальноосвітніх установах, суб'єкти різного рівня управління планують розвиток інклюзії з різних напрямків.

За результатами регіонального моніторингу можна судити про досягнення запланованих результатів освоєння навчальних програм учнями з ООП, соціалізації учнів з ООП, розвитку професійної готовності педагогів до інклюзивної освіти, ступеня задоволеності батьків (законних представників) та забезпеченості інклюзивної освіти.

Повнота розкриття кожного критерію, можливість оцінювання змін дозволяють зробити висновок про результативність моніторингу. Масштаб ефектів моніторингу, рівень прийняття управлінських рішень, можливість їх закріплення – показники, які вказують на високий рівень результативності моніторингу розвитку регіональної системи інклюзивної освіти.

Результативні та організаційно-процесуальні критерії та показники моніторингу розвитку інклюзивної освіти на різних рівнях регіональної системи мають бути результатом колективної дослідницької та творчої діяльності.

Оцінка змін, що відбуваються в регіональній системі інклюзивної освіти, може проводитися за однаковими критеріями і показниками розвитку інклюзивної освіти в цілому по регіону, в одному муніципальному районі, в різних муніципальних районах, а також за критеріями та показниками, спеціальними для кожного рівня управління.

Управління моніторингом, спрямоване на системне та оптимальне відстеження результатів розвитку інклюзивної освіти у регіоні, передбачає планування цього процесу на всіх рівнях регіональної системи освіти, координацію діяльності та чіткий розподіл обов'язків організаторів моніторингу.

Для проведення моніторингу необхідне формування групи кураторів, яка розробляє програму моніторингу, організує узгоджену діяльність суб'єктів

різних рівнів управління його проведенням, обробляє, аналізує матеріали моніторингу, готує їх для обговорення з представниками органів управління різного рівня; організовує колективне обговорення результатів моніторингу, перевіряє реалізацію рекомендацій.

Таким чином, моніторинг забезпечує досягнення спільної мети, виявлення динаміки змін, що відбулися в регіональній системі інклюзивної освіти і дозволяє отримати відповідь на питання: що і як впливає на цю динаміку?

Оцінка змін є основою для подальшого вдосконалення управління регіональною інклюзивною освітою, її результати враховуються при проектуванні розвитку всієї системи інклюзивної освіти регіону.

2.3. Стан розвитку регіональної системи інклюзивної освіти Запорізького регіону

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки від 15.07.2016 р. № 836 «Про проведення науково-педагогічного експерименту «Розвиток інклюзивного середовища у Запорізькій області», Запорізька область стала першим регіоном України, де було започатковано пілотний проєкт щодо втілення інклюзивної освіти, інтерактивну карту інклюзивних шкіл. Це актуалізує інтерес до результатів зазначеного пілотного проекту.

За результатами цього експерименту Запорізька область досягла значних успіхів, це видно з динаміки мережі навчальних закладів з інклюзивною формою навчання. Мережа загальноосвітніх шкіл Запорізької області за останні роки динамічно розширилась. Кількість інклюзивних дошкільних навчальних закладів та дітей в них зросла майже в шість разів: з 12 дитячих садків, 15 груп, 45 дітей у 2016 році до 78 дитячих садків, 114 груп, 245 дітей у 2019 році. За чотири роки кількість інклюзивних загальноосвітніх шкіл зросла в чотири рази: з 47 шкіл, 78 класів зі 154 дітьми до 249 шкіл, 758 класів та 1258 дітей з

особливими освітніми потребами. На сьогодні кожен четвертий заклад дошкільної освіти та кожну другу загальну середню школу включено до системи інклюзивної освіти.

Для продуктивної та успішної організації інклюзивного навчання, в інклюзивних школах забезпечено введення посад асистентів вихователів та асистентів вчителів. Кількість асистентів вихователів за три роки збільшилась у 12 разів: із 8 до 101 ставки, а асистентів вчителів – у 13 разів: з 54 педагогів до 712. Край важливим є виконання Закону України «Про освіту» та постанови Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 р. № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр».

У Запорізькій області створено 33 інклюзивно-ресурсних центри (далі – ІРЦ), які за час своєї роботи провели комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку більш ніж 12 тис дітей. Під час реструктуризації регіональних психологічних, медичних та освітніх консультацій на базі регіонального інституту післядипломної освіти створено ІРЦ для підтримки інклюзивної освіти. В ІРЦ працюють та підтримують дітей з обмеженими можливостями 245 вчителів, у тому числі: 86 практичних психологів, 72 вчителі-логопеди, 58 вчителі-дефектологи, 29 вчителів-реабілітологів.

Однак зрозуміло, що для успішного проведення експерименту потрібні висококваліфіковані фахівці – професійні соціальні працівники. Викладачі в регіоні отримували інформацію про особливості організації «SOCIOPROSTIR: the interdisciplinary online collection of scientific works on sociology and social work», «SOCIOПРОСТІР: міждисциплінарний електронний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи», № 11 (2021) інклюзивної освіти на лекціях, навчальних курсах та круглих столах. Загалом понад 22 тис вчителів навчили основних правил та вимог щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі чи групі.

Проведено роботи з належної адаптації приміщень. За кошти обласного та місцевого бюджетів обладнано 136 сучасних медіатек. Крім того, гарантована архітектурна доступність на різних рівнях: із 412 закладів

дошкільної освіти 50,1% доступні на першому поверсі. З 524 шкіл 358 обладнані пандусами, 2 підйомними платформами, а 144 приміщення не потребують додаткових пристроїв біля входу для підйому людей з інвалідністю. Таким чином, 504 загальноосвітні школи є архітектурно доступними до першого поверху, що становить 96% від загальної кількості. 11 закладів доступні на 2 поверсі; на 3 поверсі – 4 заклади загальної середньої освіти. Також, 92 школи мають контрастні обмежувальні смуги на сходах всередині, а спеціальні туалети встановлені в 32 загальноосвітніх школах, а 12 шкіл мають універсальні сходові підйомники.

Одним із важливих напрямів упровадження інклюзії є формування у громадян суспільної думки та толерантності, об'єднання зусилля педагогів і батьків у досягненні єдиної мети – виховання особистості.

З метою забезпечення системної взаємодії органів державної влади, ІРЦ, закладів освіти, суспільних організацій та батьківських об'єднань 18 жовтня 2018 року між Запорізькою обласною державною адміністрацією, комунальним закладом «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради та громадською батьківською організацією «Аутизм. Свідоме батьківство» укладено меморандум щодо створення обласної школи «Бути батьками». В результаті в області створено обласну школу «Бути батьками», яка координує роботу 32 подібних шкіл на територіях області при районних, міських інклюзивно – ресурсних центрах.

З метою визначення якості освітніх послуг з інклюзивного навчання в закладах освіти Запорізької області в квітні 2019 р. було проведено дослідження, емпіричною базою в якому стали 32 заклади загальної середньої освіти регіону, яке мало на меті дослідження рівня задоволеності суб'єктів освітнього процесу щодо запровадження інклюзивного навчання, створення інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти Запорізької області.

Розглянемо позитивний вітчизняний досвід розвитку інклюзивної освіти, у тому числі регіональних системах, а саме на прикладі Кушугумського навчально-виховного комплексу «школа І-ІІІ ступенів-гімназія «Інтелект»

Запорізької області (http://kushugum-intelekt.edukit.zp.ua/inklyuzivna_osvita/).

Цей навчальний заклад надає можливості для освіти дітям з особливими освітніми потребами з 2016 року. Досвід роботи ще невеликий. Отже, педагогічний колектив закладу перебуває у постійному пошуку ефективних стратегій навчання таких дітей. Але педагогічний колектив збагачує педагогічну практику новими методами роботи й технологіями.

У кожному класі з інклюзивним навчанням, а їх у нас 5, разом із педагогом працює асистент вчителя. Також у супроводі 10 дітей з особливими освітніми потребами активну участь беруть практичний психолог, логопед-дефектолог, соціальний педагог, медична сестра, учитель ЛФК.

У процесі навчання навіть досвідчені педагоги стискаються з новими та незначними ситуаціями. І це зрозуміло, тому що педагогам слід врахувати всі нюанси роботи з дитиною з особливими потребами: знаннями з медицини, психології, спеціальної педагогіки. Аби забезпечувати відповідні умови для підвищення педагогічної майстерності учителі нашого закладу мають змогу брати участь у різних тренінгах, семінарах, майстер-класах, засіданнях круглого столу з питань організації навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання.

Потужним ресурсом для вдосконалення супроводу дітей з особливими освітніми потребами є співпраця з кваліфікованими педагогами-практиками ззовні. Саме тому в нашому навчальному закладі запроваджене консультування. Так, педагоги Інтернату № 2 є консультантами нашого навчального закладу. Консультування відбувається ситуативно, а тому педагоги нашого навчального закладу можуть будь-коли звернутися до колег зі своїми запитаннями. Залежно від мети консультування може бути психологічним, педагогічним, організаційним, інформаційним. Так педагоги інтернату давали консультації щодо таких питань, як: адаптація та модифікація навчальних програм, формування навичок у дітей з особливими освітніми потребами, розроблення системи оцінювання навчальних досягнень таких дітей. Така співпраця значно сприяє вдосконаленню супроводу дітей з особливими

освітніми потребами.

Особливістю навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами є його корекційна спрямованість . Корекційно-розвивальну роботу в умовах інклюзивного навчання здійснюють спеціальні фахівці: логопед-дефектолог, практичний психолог, учитель ЛФК. Однак, не стоять осторонь корекційної допомоги й інші учасники навчальної команди, а саме: вчителі, асистенти вчителів, соціальний педагог та ін. Спеціалісти з проблем розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку можуть багато в чому допомогти педагогам.

Загальновідомо, що ефективність навчально-виховної, корекційно-розвивальної та лікувально-профілактичної роботи в класі з інклюзивним навчанням значною мірою залежить від скоординованості дій педагога та різнопрофільних фахівців, які входять до складу навчальної команди. Фаховий супровід дитини з особливостями психофізичного розвитку забезпечує формування необхідних навичок і вмінь, мінімізацію впливу фізичних та психічних обмежень дитини з особливими потребами у процесі здобуття освіти. У нашому закладі члени команд для розроблення ІПР учнів з особливими потребами спільно оцінюють стан розвитку кожної дитини, розробляють перспективні та короткочасні індивідуальні плани роботи з дитиною, реалізують їх разом і дитиною, вирішують питання залучення команди фахівців, планують додаткові послуги, аналізують результати спільної діяльності, оцінюють її, а також різнобічно підвищують свою кваліфікацію. Фахівці спеціальної освіти в межах організації роботи навчальної команди закладу здійснюють наступне:

- надають консультативно-методичну допомогу педагогам, які працюють з дітьми з особливими потребами, а також батькам;

- беруть участь у оцінюванні психофізичного стану розвитку дитини; визначенні та погодженні аспектів навчання, що потребують застосування спеціальних методик, певної адаптації завдань, модифікацій класного довкілля, створення особливого графіка навчального навантаження тощо; визначенні

довгострокової мети та короткострокових завдань, критеріїв оцінювання, планів роботи для кожного попередньо погодженого аспекту;

- на основі спостережень та узагальнення результатів роботи на кожному етапі реалізації індивідуальної програми розвитку (ІПР) розробляють рекомендації, беруть участь у чергових і позачергових засіданнях навчальної команди закладу.

Крім співпраці з фахівцями та представниками шкільної спільноти, учитель найчастіше взаємодіє в класі з асистентом вчителя. Вчитель і асистент учителя у навчально-виховному процесі також дотримуються корекційно-компенсаторної складової, що проявляється у дотриманні певних правил та технологій роботи з учнями із освітніми потребами. Зокрема, внесення змін до організації навчального процесу у класі, так зване диференційоване викладання, яке проявляється у модифікації подачі та оцінюванні навчального матеріалу. Тобто вчитель розробляє, трансформує завдання із підручника до потреб дитини чи групи дітей, а також обирає шлях оцінювання виконання завдань. До організації такої роботи він активно залучає асистента, оскільки ця особа реалізуватиме в процесі уроку розроблені й адаптовані заходи. Основне у роботі вчителя та асистента, на наш погляд, − зрозуміти потреби учня та усвідомити необхідність адаптації та модифікації навчального матеріалу, що покращить успішність навчання не лише дитині з особливостями психофізичного розвитку, а й іншим учням класу. Вчителі та асистенти виконують різні ролі задля досягнення спільної мети. Вчителі не «перекладають» всю відповідальність за освіту дитини на асистента. Також учителі повністю не беруть на себе цю роль, і вони впевнені, що можуть покластися на допомогу асистентів, коли це буде потрібно. Це обговорюється на етапі планування спільної роботи.

Однією з найдієвіших у супроводі дітей з особливими освітніми потребами є технологія кооперативного навчання. В її основі – цілеспрямована робота з групами учнів, серед яких є і діти з особливими потребами. За кооперативного навчання впроваджуються і нові методики. Наприклад,

позитивні результати дає спільне викладання, за якого педагог та асистент вчителя є співвикладачами. У такому разі вони проводять навчання всіх учнів в одному приміщенні – на відміну від практики перегрупування дітей для реалізації різних розвивальних програм. За такої моделі співпраці обидва педагоги мають змогу рівномірно розподіляти обов'язки у процесах планування уроків, їх проведення та оцінювання. А це означає, що педагоги взаємозбагачуються, переймаючи одне в одного педагогічні прийоми та практики.

У класах з інклюзивним навчанням особлива роль належить психологам і логопедам. Психолог та логопед входять до складу навчальної команди, беруть активну участь у вирішенні всіх питань освіти та соціалізації учнів з особливими потребами.

Важливо зазначити, що робота з діагностики та виправлення мовленнєвих порушень ґрунтується на закономірностях перебігу психічних процесів дитини. Таким чином, для логопеда, який працює в інклюзивному навчальному закладі, важливою є така інформація психологічного змісту: результати психологічної діагностики (оцінювання) учнів; прогнозований зміст психолого-корекційної роботи з учнями; проміжні результати роботи психолога з учнем тощо.

Для психолога може бути корисною надана логопедом інформація стосовно деталей мовленнєвого розвитку, перебігу процесу подолання недоліків, ставлення дитини до власних особливостей мовлення, а також ролі вербальної комунікаціїу побудові стосунків з однолітками та дорослими.

При плануванні навчально-виховного процесу кожен із фахівців навчальної команди основну увагу спрямовує на втілення таких фундаментальних позицій:

1) необхідність запровадження інноваційних педагогічних підходів і методів, у тому числі – при оцінюванні навчальних досягнень означеної категорії дітей;

2) запровадження диференційованого, індивідуального підходу практично до кожної дитини з порушеннями розвитку (індивідуальних навчально-

виховних програм та ІНП;

3) забезпечення психолого-педагогічного, корекційно-реабілітаційного супроводу дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Робота всіх фахівців НВК спрямовується на досягнення головної мети – підготовка дитини до самостійного життя. При цьому значну увагу сконцентровують на тому, щоб допомога і підтримка у процесі навчання не перевищувала необхідну, інакше дитина стане занадто залежною від цієї підтримки.

Сучасні дослідження свідчать, що інклюзивна школа не може обійтися без такого виду діяльності як професійне педагогічне співробітництво. Розуміння того, як найкраще встановлювати взаємовідносини співпраці, допомагає педагогам закладу оптимально організовувати навчання учнів з особливими потребами, сприяти їх соціальній адаптації. Завдяки співпраці учителі та фахівці спеціальної освіти отримають нові навички створення команд, здійснення освітньої та розвивальної роботи.

Однак, прийняття відповідальності за навчання учнів з особливими освітніми потребами в класі з інклюзивним навчанням не означає працювати сам на сам, беручи на себе усю відповідальність. Насамперед це означає бути членом команди, співпрацювати з колегами, бути порадником та партнером у батьків.

Висновки до другого розділу

Модель багаторівневого управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти включає концептуально-цільовий, функціонально-змістовний, організаційний та аналітико-результативний компоненти.

Основу багаторівневого управління складають системний та соціокультурні походи; воно будується на принципах соціального партнерства, демократії, спадкоємності, системності.

Для оцінки результативності управління розвитком інклюзивної освіти в регіоні доцільно використовувати дві групи критеріїв: результативні, що

включають досягнення інклюзивної освіти на різних рівнях управління, та організаційно-процесуальні, що дозволяють визначити якість організації інклюзивної освіти на регіональному та муніципальному рівнях, на рівні освітньої організації та у первинному дитячому колективі.

У ході аналізу теорії та практики було виявлено такі умови управління розвитком інклюзивної освіти на регіональному, муніципальному рівнях, в освітній організації та первинному колективі: моніторинг розвитку інклюзивної освіти, проектування, безперервна підготовка педагогів, науково-методичне забезпечення, взаємодія та координація суб'єктів інклюзивної освіти.

Моніторинг багаторівневого управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти, що забезпечує своєчасне виявлення актуальних проблем, цілеспрямованість педагогічних дій з розвитку інклюзивної освіти, що передбачає залучення суб'єктів різного рівня управління у процес розробки програми моніторингу, мотивує їх на підтримку розвитку інклюзивних процесів, стимулює до систематичного проектування інклюзивної освіти.

Для проведення моніторингу можуть використовуватися педагогічне спостереження, опитувальні методики, анкети, аналіз динаміки досягнень учнів, аналіз документів, експертна оцінка, порівняння та зіставлення кількісних даних, відвідування та аналіз уроків, аналіз та експертиза документів.

Проектування розвитку інклюзивної освіти розглядається як співпраця суб'єктів різного рівня управління, яка спрямована на вирішення спільних цілей та завдань організації, супроводу та розвитку інклюзивних процесів у регіональній системі освіти. Його основними засобами є проблемні, робочі та ініціативні групи, педагогічна рада, методичні об'єднання та ін.

Професійна підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти передбачає забезпечення мотивації до професійного розвитку, планування усвідомленого професійного зростання, сприяння ефективному вирішенню завдань інклюзивної освіти дітей з ООП за допомогою використання таких засобів, як проектні технології; метод кейсів, вебінари та семінари з різних

аспектів інклюзивної освіти; майстер-класи, очні та онлайн стажування та ін.

Науково-методичне забезпечення передбачає розробку актуальних проблем та підготовку науково-методичних матеріалів, що сприяє включенню педагогів, які працюють в умовах інклюзивної освіти, в інноваційну педагогічну діяльність, проектування ними власної програми подолання професійних та особистісних проблем і дефіцитів, професійного розвитку.

Взаємодія та координація діяльності суб'єктів управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти забезпечують супровід їх взаємної діяльності з досягнення спільної мети, сприяють створенню професійного педагогічного середовища, що мотивує на успіх і безперервний професійний розвиток, забезпечуються за допомогою таких форм, як фокус-група, проблемні групи, ініціативні групи, педагогічна рада, методичне об'єднання та ін.

ВИСНОВКИ

Інклюзивна освіта – це процес інтеграції кожної дитини до системи загальної освіти, що забезпечує її соціалізацію та комунікацію в середовищі однолітків з нормотиповим розвивитком, одержання спеціальної психолого-педагогічної підтримки. Водночас це один із варіантів освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Розвиток регіональної системи інклюзивної освіти потребує вирішення завдання соціальної та освітньої інтеграції дітей з ООП. Вирішення цього завдання є, з одного боку, важливим кроком у подоланні дискримінації по відношенню до таких дітей, з іншого – породжує численні проблеми для адміністрації освітніх організацій, педагогів, дітей та їх батьків. Для успішного розвитку інклюзивної освіти в регіональній системі потрібні узгоджені рішення та скоординовані дії на всіх рівнях управління.

Багаторівневе управління розвитком регіональної інклюзивної освіти передбачає оптимальну та продуктивну організацію шляхом узгодженого розподілу між суб'єктами різних рівнів управління спільних повноважень, що не суперечать один одному. Рівнем виступає суб'єкт управління, основною ознакою якого є масштаб прийняття та поширення управлінських рішень. Виявлені характеристики рівнів управління з різних компонентів дозволяють розробити та підібрати більш диференційовані засоби багаторівневого управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти відповідно до кожного з них.

Огляд зарубіжного та вітчизняного досвіду дозволяє виділити наступні ідеї для розвитку регіональної системи інклюзивної освіти: орієнтири на формування ціннісних підстав інклюзії; підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти; супровід діяльності педагогів та педагогічних колективів, які працюють в умовах інклюзивної освіти; наявність зацікавленості суб'єктів управління різного рівня у розвитку інклюзивної

освіти; ресурсна забезпеченість інклюзивних процесів.

Модель багаторівневого управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти включає концептуально-цільовий, функціонально-змістовний, організаційний та аналітико-результативний компоненти.

Основу багаторівневого управління складають системний та соціокультурні походи; воно будується на принципах соціального партнерства, демократії, спадкоємності, системності.

Для оцінки результативності управління розвитком інклюзивної освіти в регіоні доцільно використовувати дві групи критеріїв: результативні, що включають досягнення інклюзивної освіти на різних рівнях управління, та організаційно-процесуальні, що дозволяють визначити якість організації інклюзивної освіти на регіональному та муніципальному рівнях, на рівні освітньої організації та у первинному дитячому колективі.

У ході аналізу теорії та практики було виявлено такі умови управління розвитком інклюзивної освіти на регіональному, муніципальному рівнях, в освітній організації та первинному колективі: моніторинг розвитку інклюзивної освіти, проектування, безперервна підготовка педагогів, науково-методичне забезпечення, взаємодія та координація суб’єктів інклюзивної освіти.

Моніторинг багаторівневого управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти, що забезпечує своєчасне виявлення актуальних проблем, цілеспрямованість педагогічних дій з розвитку інклюзивної освіти, що передбачає залучення суб’єктів різного рівня управління у процес розробки програми моніторингу, мотивує їх на підтримку розвитку інклюзивних процесів, стимулює до систематичного проектування інклюзивної освіти.

Для проведення моніторингу можуть використовуватися педагогічне спостереження, опитувальні методики, анкети, аналіз динаміки досягнень учнів, аналіз документів, експертна оцінка, порівняння та зіставлення кількісних даних, відвідування та аналіз уроків, аналіз та експертиза документів.

Проектування розвитку інклюзивної освіти розглядається як співпраця

суб’єктів різного рівня управління, яка спрямована на вирішення спільних цілей та завдань організації, супроводу та розвитку інклюзивних процесів у регіональній системі освіти. Його основними засобами є проблемні, робочі та ініціативні групи, педагогічна рада, методичні об’єднання та ін.

Професійна підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти передбачає забезпечення мотивації до професійного розвитку, планування усвідомленого професійного зростання, сприяння ефективному вирішенню завдань інклюзивної освіти дітей з ООП за допомогою використання таких засобів, як проектні технології; метод кейсів, вебінари та семінари з різних аспектів інклюзивної освіти; майстер-класи, очні та онлайн стажування та ін.

Науково-методичне забезпечення передбачає розробку актуальних проблем та підготовку науково-методичних матеріалів, що сприяє включенню педагогів, які працюють в умовах інклюзивної освіти, в інноваційну педагогічну діяльність, проектування ними власної програми подолання професійних та особистісних проблем і дефіцитів, професійного розвитку.

Взаємодія та координація діяльності суб’єктів управління розвитком регіональної системи інклюзивної освіти забезпечують супровід їх взаємної діяльності з досягнення спільної мети, сприяють створенню професійного педагогічного середовища, що мотивує на успіх і безперервний професійний розвиток, забезпечуються за допомогою таких форм, як фокус-група, проблемні групи, ініціативні групи, педагогічна рада, методичне об’єднання та ін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ажажа М. А. Державна політика України щодо інклюзивної освіти в умовах професійної підготовки молоді. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2019. № 2. URL: http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=1393 (дата звернення: 05.07.2024).

2. Гевко І. В. Інклюзивна освіта в Україні : сучасний стан та проблеми розвитку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 1 (64). С. 52-58.

3. Дослідження проблем забезпечення якості вищої освіти в Україні. Аналіз стану та основні підходи з оцінювання якості надання освітніх послуг закладами вищої освіти України : монографія / за ред. С. Л. Лондара. Київ : «Інститут освітньої аналітики», 2021. 160 с.

4. Енциклопедія державного управління : у 8 т. / наук.-ред. кол. : Ю. В. Ковбасюк (голова) та ін. Київ : НАДУ, 2011. Т. 4. 648 с

5. Калініна Л. М. Теоретико-методичні засади інформаційного забезпечення організаційного механізму управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2014. 285 с.

6. Колупаєва А., Таранченко, О. Освітньо-професійна програма підвищення кваліфікації працівників інклюзивно-ресурсних центрів. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 1 (90). С. 18-27. URL: https://doi.org/10.33189/ectu.v1i90.13 (дата звернення: 05.07.2024).

7. Компанець Н. Організація роботи асистента педагога в інклюзивному середовищі за допомогою програмово-методичного комплексу. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2013. № 3. С. 21-25.

8. Конвенція про права осіб з інвалідністю. Організація Об’єднаних Націй. 2006. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення: 05.07.2024).

9. Криштанович М. Удосконалення механізмів публічного управління в

інклюзивній освіті в Україні. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування*. 2017. URL: http://el-zbirn-du.at.ua/2017_2/10.pdf (дата звернення: 05.07.2024).

10. Кузава І. Б. Умови організації інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. URL: http://ap.uu.edu.ua/article/51pdf (дата звернення: 23.08.2024).

11. Кузнєцов К. Удосконалення механізмів державного управління у фінансуванні системи інклюзивної освіти. *Державне управління та місцеве самоврядування*. 2018. Вип. 2 (37). С. 78-88.

12. Лукіна Т., Шошова А. Удосконалення механізмів державного управління спеціальними закладами для дітей з особливими освітніми потребами. *Державне управління: теорія та практика*. 2015. № 1. С. 86-96.

13. Лукіна Т. О. Вплив сучасних змін правових норм на розвиток інклюзивної освіти в Україні. URL: http://visnyk.academy.gov.ua/pages-/dop/82/files/57c8f0ef-1cb1-4ed7a43dde357738b55b.pdf (дата звернення: 04.10.2024).

14. Лукіна Т. О., Шошова А. Г. Реалізація державної освітньої політики щодо дітей з особливими потребами : зарубіжні підходи. *Університетські наукові записки. Часопис Хмельницького університету управління та права*. 2014. № 2 (50). С. 338-347.

15. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : навчально-методичний посібник / кол. упор. : О. О. Патрикеєва, Н. З. Софій, І. В. Луценко, І. П. Василашко. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»», 2013. 96 с.

16. Луценко І. Правові аспекти запровадження інклюзивної освіти в Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2014. Вип. 5. С. 240-253.

17. Малишевська І. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психологопедагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія. Умань : «ВПЦ» Візаві, 2018. 386 с.

18. Мельничук О. Кабінет Міністрів України в механізмі публічного

управління інклюзивною освітою. *Економіка. Фінанси. Менеджмент: актуальні питання науки і практики.* 2018. № 11. С 157-166.

19. Миськів Л. Органи виконавчої влади як суб'єкти реалізації інклюзивної освіти в Україні. *Юридичний вісник. Повітряне і космічне право*. 2023. № 4. С. 57-61. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ Npnau_2023_4_13 (дата звернення: 04.10.2024).

20. Молодь та молодіжна політика в Україні : соціально-демографічні аспекти / за ред. Е. М. Лібанової. Київ : Ін-т демографії та соціал. дослідж. ім. М.В. Птухи НАН України, 2010. 248 с.

21. На допомогу батькам, що мають дітей з особовими потребами / Л. В. Борщевська та ін. Київ : Український інститут соціальних досліджень, 2019. 79 с.

22. Нижник О. Допомога дітям з особливими потребами : Психолог. Київ : Главник, 2014. 123 с.

23. Оперативна інформація Міністерства освіти і науки України щодо розвитку інклюзивної освіти. URL: https:// mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya (дата звернення: 04.10.2024).

24. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ : [б.в.], 2018. 252 с.

25. Освітологія: хрестоматія : навч. посіб. / укл. : В. Огнев'юк, С. Сисоєва. Київ : ВП «Едельвейс», 2013. 542 с.

26. Панченко А., Кравчук Н. Управління закладом загальної середньої освіти з інклюзивним *Освітологічний дискурс. навчанням в умовах нової української школи*. 2019. № 1-2. С. 297-308.

27. Порядок проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 09.01.2019 р. № 17 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19#Text (дата звернення: 16.08.2024).

28. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр :

Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п (дата звернення: 04.10.2024).

29. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872. URL: https://zakon.rada.gov.ua/ laws/show/872-2011-%D0%BF (дата звернення: 04.10.2024).

30. Про затвердження форм звітності з питань діяльності денних закладів загальної середньої освіти та інструкцій щодо їх заповнення : наказ Міністерства освіти і науки України від 27.08.2018 р. № 936, зареєстрований в Міністерстві юстиції України 03.09.2018 р. за № 1000/32452. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1000-18 (дата звернення: 04.10.2024).

31. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ page (дата звернення: 12.10.2024).

32. Реформування освіти в Україні: державно-управлінський аспект : навч.-наук. вид. / Н. Г. Протасова та ін. Київ ; Львів : НАДУ, 2012. 456 с.

33. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. ЮНЕСКО. 1994. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94 (дата звернення: 12.10.2024).

34. Система автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів. URL: http://ircenter.gov.ua (дата звернення: 04.10.2024).

35. Степанець Н. В. Психологічні основи життєвої компетентності. *Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 13-14 трав. 2013 р.). Київ, 2013. С. 44-46.

36. Тамм А., Стецюра Т. Інклюзивна освіта як предмет наукових досліджень в сучасній Україні. *Актуальні проблеми державного управління*. 2022. № 1. С. 78-86.

37. Теплова Н. А. Державне управління процесом соціалізації людей з особливими потребами : автореф. дис. … канд. наук з держ. упр. : 25.00.01. Харків, 2019. 20 с.

38. Токіна Л. Організація психологічного супроводу дітей із відхиленнями у розвитку. *Дефектолог*. 2017. № 3. С. 63.

39. Трофімов Ю. Л., Пушкар В. В. Методологічні проблеми дослідження ціннісно-смислової сфери людини. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Психологічні науки*. 2022. Вип. 17. С. 114-117.

40. Федан Я., Мищишин М. Удосконалення організаційно-правового механізму державного управління освітою осіб з особливими потребами. *Молодий вчений*. 2017. № 5. С. 126-130.

41. Федан Я. І. Удосконалення механізмів державного управління інклюзивною освітою на регіональному рівні : автореф. дис. … канд. наук з держ. упр. : 25.00.02. Львів, 2015. 22 с.

42. Шеломовська О. Концептуальні основи формування управлінських рішень у державному управлінні вищою освітою. URL: http://www.dridu.dp.ua/ vidavnictvo/2010/2010_02(5)/10somsep.pdf (дата звернення: 12.10.2024).

43. Ярмолинська І. В. Сутність поняття системи інституційного догляду та виховання дітей в контексті державного управління. *Інвестиції : практика та досвід*. 2018. № 16. URL: http://www.investplan.com.ua/pdf/ 16_2018/25.pdf (дата звернення: 12.10.2024).

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник «Виявлення готовності педагога до саморозвитку» (Н. Литвинцева)

Дайте відповідь на запитання, поставивши наступні бали:

5 - це твердження повністю відповідає дійсності;

4 - швидше відповідає, ніж ні;

3 - і так, і ні;

2 - швидше не відповідає;

1 - не відповідає.

1. Я прагну вивчати себе.

2. Я виокремлюю час на власний розвиток.

3. Професійні проблеми, що виникають, стимулюють мою активність.

4. Я шукаю зворотний зв’язок, оскільки це допомагає мені дізнатися та оцінити себе.

5. Я аналізую свою діяльність.

6. Я аналізую свої почуття та досвід.

7. Я читаю багато професійної літератури.

8. Я беру участь у дискусіях, де обговорюються питання, що цікавлять мене.

9. Я впевнений/на у своїх можливостях.

10.Я готовий/ва до вивчення нового.

11.Я усвідомлюю вплив оточуючих на мене.

12. Я можу керувати своїм професійним розвитком.

13.Я отримую задоволення від освоєння нового.

14. Відповідальність не лякає мене.

15.Я позитивно ставлюся до просування кар’єрними сходами.

Підрахуйте загальну суму балів:

Понад 55 балів готовий до саморозвитку, активно реалізує потреби (високий);

54-36 – у саморозвитку відсутня система, розвиток залежить від умов (середній);

Менш ніж 35 балів – не готовий до саморозвитку (низький).

Додаток Б

Методика оцінки здібності педагогів вирішувати професійні завдання

Дана методика спрямована на виявлення у педагогів рівня розвитку здатності вирішувати професійні завдання, пов'язані з організацією інклюзивної освіти. Респондентам було запропоновано вирішити такі професійні завдання:

1. До освітньої організації надійшов учень, який має дитячий церебральний параліч і пересувається на колясці. Розумові здібності та саморегуляція збережені. Спостерігаються недоліки вимовної сторони мови. Адміністрація організації на педагогічній раді пропонує колективу прийняти рішення провідр ахування такої дитини. Причинами відмови в отриманні освітніх послуг стає відсутність спеціальних умов (немає пандусів).

Ключове завдання: як Ви проголосуєте? Аргументуйте свою відповідь.

2. У групі 15 учнів. З них 4 учні мають загальний рівень недорозвинення промови (ІІІ рівень). Крім цього, відзначаються проблеми розвитку емоційно-вольової сфери (агресивність, непосидючість, гіперактивність).

Ключове завдання: запропонувати варіант організації режимних моментів, передбачаючи взаємодію учнів із нормальним та порушеним мовним розвитком.

3. У дитячому колективі освітньої організації спільно навчаються діти з нормальним та порушеним розвитком. Із 18 дітей троє мають ООП. Одна дитина з ООП систематично виявляється ініціатором конфліктних ситуацій. Це спричиняє негативну реакцію з боку батьків.

Ключове завдання: що має зробити педагог, щоб формувати толерантне ставлення до дітей з ООП у дитячому та дорослому колективі?

4. У загальноосвітній організації, розташованій у сільській місцевості, виховуються діти з ООП, серед яких одна дитина із синдромом Дауна. В установі вже створено спеціальні умови:

- працюють підготовлені фахівці (вчитель-логопед, педагог-психолог, вчитель-дефектолог, асистенти);
- забезпечений доступ дітей з ООП до всіх приміщень будівлі;
- є програми та навчально-методичні засоби для роботи з дітьми з ООП.

Ключове завдання: уявіть варіант індивідуальної освітньої траєкторії з адаптації дитини з синдромом Дауна з урахуванням ресурсів, які має у своєму розпорядженні освітня організація.

5. У загальноосвітній школі навчається хлопчик із порушенням слуху (II ступінь приглухуватості). В установі створені спеціальні умови: є звукопідсилююча апаратура індивідуального користування, є адаптована освітня програма, розроблено індивідуальний корекційно-освітній маршрут. Вам потрібно працювати з цією дитиною.

Ключове завдання: представте план Вашої роботи у напрямі професійної самоосвіти з метою надання компетентної допомоги названій дитині.

Відповіді надайте письмово, результати аналізуються самостійно педагогами, а також оцінка дається експертами. Далі заповнюється бланк. Відмітка про наявність (+) або відсутність (–) здатності вирішувати те чи інше професійне завдання фіксується за кожним оцінним показником навпроти відповідного завдання.

Оцінка здійснюється шляхом підрахунку "+" та "-". Один бал присуджується у випадку позитивної відповіді. Максимальна кількість балів – 50.

0-16 – низький рівень;

17-33 – середній рівень;

34-50 – високий рівень.

Додаток В

Анкета для опитування батьків дітей з обмеженими можливостями здоров'я

Дайте відповідь, будь ласка, на запитання. На питання 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13 дайте оцінку за п'ятибальною шкалою.

1. Ваша освіта? (за бажанням):

вища;

середнє професійне;

середня;

інше, вкажіть.

2. Ваша сім'я (за бажанням):

повна;

неповна;

багатодітна;

інше, вкажіть _____.

3. Скільки дітей у Вашій сім'ї? Вказати кількість _.

4. Чи є у Вашій сім'ї ще діти з ООП?

Так.

Ні.

5. Чи підтримуєте ви спільне навчання здорових дітей та дітей з ООП?

Так.

Ні.

Важко відповісти

6. Чи прописані спеціальні освітні умови вашій дитині у рекомендаціях фахівців ІРЦ?

Так.

Ні.

Частково.

7 Чи задоволені Ви створеними у школі матеріально-технічними умовами для навчання дітей-інвалідів?

Пандус.

Особлива конструкція парти.

індивідуальна програма навчання.

Заняття із спеціалістами (психологом, логопедом, дефектологом).

Помічник, тьютор.

Спеціальні технічні засоби.

Не потрібні особливі умови.

Інше: напишіть _____.

8. Чи задоволені Ви умовами для інклюзивної освіти школі?

9. Чи задоволені Ви створеними у школі матеріально-технічними умовами для навчання дітей із ООП?

10. Чи вважаєте Ви, що у школі працюють уважні, толерантні педагоги?

11. Який головний результат Ви очікуєте від навчання Вашої дитини в школі? (Виберіть один варіант відповіді)

Отримає досвід спілкування з різними дітьми та дорослими.

Засвоїть освітню програму, щоб продовжити навчання у школі.

Розвине свої здібності.

Отримає життєві навички, навчиться легко адаптуватися, жити в сучасному суспільстві.

12. Наскільки, на Вашу думку, доступна інформація про адаптовані загальноосвітніх програм, що реалізуються школою?

13. Чи отримує Ваша дитина необхідну психолого-педагогічну, корекційну допомогу та підтримку у школі? Щодня? ___,

14. Яку допомогу отримує Ваша дитина?

Заняття із педагогом-психологом.

Заняття із соціальним педагогом.

Заняття з учителем.

Інше (вказати) _____.

15. Чи користуєтесь Ви та Ваша дитина корекційними послугами в інших організаціях?

У центрі ІРЦ.

У недержавній організації.

Немає необхідності.

16. Що, на Вашу думку, заважає навчанню Вашої дитини в школі? (Вкажіть).

17. З якими труднощами Ваша дитина стикається у школі?

В управлінні своєю поведінкою, емоціями.

У спілкуванні з однолітками.

Освоєння навчального матеріалу.

У дотриманні режимних моментів.

У спілкуванні із дорослими.

Не знаю.

Оцінка анкети здійснюється за допомогою експертної оцінки змісту відповідей респондентів. Відповіді на запитання 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13 оцінюються наступним чином:

0-2 бали – низький рівень задоволеності;

3 – середній рівень задоволеності;

4-5 – високий рівень задоволеності.