

Отже, показниками успішної адаптації студента з інвалідністю є задоволення ним умовами навчання, висока включеність в групову взаємодію, збереження закладом контингенту студентів.

Список використаних джерел

1. Іванюк І. Адаптація студентів з обмеженими можливостями в умовах інтегрованого навчання. Режим доступу: <http://ap.uu.edu.ua/article/141>
2. Сердюк Л. З. Психологічні особливості студентів з інвалідністю. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наук. праць. № 11 (13). К.:Університет «Україна», 2014. С. 238-251.
3. Таланчук П. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі: навч.-метод. посіб. К : Соцінформ, 2004. 128 с.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК ДЕЗАДАПТАЦІЇ ПЕДАГОГА INCLUSIVE EDUCATION AS A FACTOR OF TEACHER'S DISADAPTATION

Афузова Ганна Валеріївна,

кандидат психологічних наук, доцент
кафедри спеціальної психології та медицини
факультету спеціальної та інклюзивної освіти

НПУ імені М.П. Драгоманова

h.v.afuzova@npu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0001-8112-8943>

У світлі орієнтації України на європейські цінності різноманітності та інклюзії з 2015 року активно впроваджуються відповідні реформи освітньої галузі. За даними Міністерства освіти і науки України, за останні 5 років зафіксовано зростання кількості учнів, охоплених інклюзивним навчанням: якщо у 2016/2017 н.р. в інклюзивних класах навчалися 4180 учнів з особливими освітніми потребами (далі –

ООП), то у 2020/2021 н.р. таких школярів стало більше ніж у 6 разів – 25078 осіб; у 2020/2021 н.р. в Україні функціонувало 18681 інклюзивний клас [1].

Сама по собі інклюзивна освіта є багатовимірним і складним поняттям, яке, на нашу думку, має розглядатися крізь призму біоекологічної перспективи – багатовимірної моделі людського розвитку, яка слугує інструментом для розуміння складності впливів, взаємодій та взаємин між окремою людиною та кількома іншими системами, пов'язаними з особистістю (Swart & Greyling, 2011; Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Morris, 1998). В цьому контексті слід брати до уваги усіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу у їх взаємозв'язку (учні з особливими освітніми потребами – їх батьки – їх однокласники – батьки однокласників – педагоги – адміністрація закладу освіти). Наразі в колі уваги науковців і практиків України знаходиться дитина з особливими освітніми потребами як бенефіціар якісних і доступних освітніх послуг (І. Білозерська, В. Бондар, Т. Євтухова, А. Колупаєва, І. Кушнір, З. Ленів, В. Ляшенко, В. Маланчій, Т. Метельська, Л. Міщик, С. Миронова, О. Савченко, Г. Олійник, О. Попович, В. Синьов, О. Столяренко, О. Таранченко, Н. Черепаня, А. Шевчук, М. Шеремет та багато інших науковців), тоді як часто взаємодія в інклюзивному освітньому просторі може набувати характер деструктивної для будь-кого з визначених вище суб'єктів інклюзивного освітнього процесу. Варто також відзначити, що професія педагога вважається однією із потенційно стресогенних (В. Долгова, М. Лакін, М. Левітов, Р. Макаревич, Л. Мітіна, Н. Наєнко, А. Прохоров, Є. Рогов, О. Соколова, К. Хорні, Н. Четверікова та ін.), тому необхідно враховувати рівень готовності фахівців загальної середньої освіти до впровадження ідей різноманітності та інклюзії у власну професійну діяльність з метою попередження явищ емоційного вигорання та професійної дезадаптації.

Будь-яке нововведення в практику шкільного життя, в т.ч. включення учнів з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір, вимагає детального аналізу ресурсів, в т.ч. стану готовності суб'єктів освітнього процесу до цих нововведень. Саме «педагог є центральною фігурою, що реалізує інклюзивні процеси, створює психолого-педагогічні умови для інтеграції дитини з обмеженими можливостями здоров'я в освітній простір» [2, с. 100]. Окрім ставлення вчителя до

дитини з ООП, значення має і ставлення педагога до результатів досягнень дитини; його вміння індивідуалізувати процес навчання, підібрати адекватну систему заохочень тощо. Але, як зазначають С. Альохіна та М. Семаго (2012), «однією з основних характеристик педагога є готовність до змін, професійного пошуку і готовність працювати в команді фахівців» [2, с. 100].

У дослідженні Н. Четверікової (2020) було визначено, що 86% педагогів, які працюють в інклюзивному освітньому просторі, переживають невпевненість, 68% респондентів відзначили у себе тривожність та/або розгубленість; більше половини освітян (51%) – роздратування [3, с. 226]. Як підкреслила авторка, «... зазначені почуття характерні переважно для педагогів із досвідом роботи в умовах інклюзії в середньому до двох років. ... Відповідно, 18% респондентів, які відзначали у себе такі почуття, – це педагоги з більшим досвідом роботи в умовах інклюзії, але цей досвід або не дуже вдалий, або дійсно травмуючий» [3, с. 226]. Серед труднощів соціально-емоційного характеру під час роботи в інклюзивному освітньому просторі, які відзначило 71% респондентів-педагогів, – «недостатня соціальна та професійна захищеність; знецінення праці в умовах інклюзії іншими учасниками освітнього процесу (адміністрацією закладу, батьками учнів); недостатня емоційна підтримка у робочих моментах із боку колег; відсутність системного психопрофілактичного супроводу; недостатнє усвідомлення власних сильних сторін та психологічних можливостей; недостатнє володіння та/або невміння використовувати техніки збереження психологічної стійкості, резилієнсу у процесі роботи» [3, с. 227].

На нашу думку, на початковому етапі впровадження і реалізації інклюзивної практики у більшості педагогів можна зустріти опір нововведенням, який виникає через почуття втрати контролю чи компетентності внаслідок невизначеності та браку знань і досвіду, збільшення обсягу роботи, особистісну неготовність до конструктивної взаємодії з дитиною з ООП та її батьками тощо. Найчастіше такі вчителі намагаються формально відповідати потребам сучасної реальності, але водночас займають відмежовану позицію в інклюзивному освітньому процесі:

–вбачають труднощі навчання дитини з ООП виключно в контексті її особистих обмежень («не встигає», «не може», «не слухає» тощо) без бажання віднайти шляхи вирішення цих проблем (недостатня орієнтація на ресурси учня з ООП);

–не виявляють активність, щоб отримати необхідну інформацію від інших фахівців для організації якісного освітнього процесу (пасивність у пошуку шляхів вирішення нагальних труднощів у навчанні учня з ООП);

–перекладають відповідальність за результати навчання учня з ООП на нього самого, його батьків, інших фахівців (страх осуду за професійну некомпетентність);

–зовні емоційно відмежовуються від ситуації інклюзивної взаємодії, тоді як внутрішньо знаходяться на межі емоційного вигорання (недостатність професійно-особистісної рефлексії);

–мають труднощі у плануванні, здійсненні та аналізі результатів педагогічного впливу у ситуації навчання учня з ООП (формальність педагогічного впливу);

–очікують готових рекомендацій і плану дій від інших фахівців без особистої залученості у діяльність команди психолого-педагогічного супроводу учня з ООП (професійно-особистісна невпевненість).

Саме тому вкрай необхідно на державному рівні розробити дієвий механізм розвитку психолого-педагогічної компетентності вчителів для роботи в інклюзивному освітньому просторі, який би передбачав оволодіння новими і спеціальними знаннями для забезпечення якісних освітніх послуг учням з ООП, формування професійно-особистісної спрямованості на конструктивну взаємодію в умовах інклюзії, а також розвиток навичок командної роботи з організації психолого-педагогічного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі, що дозволило б нівелювати у майбутньому ризики емоційного вигорання та професійної дезадаптації педагогів закладу загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Інклюзивне навчання. Статистичні дані. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani>

2. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. Москва: МГППУ, 2012. 156 с.

3. Четверікова Н. В. Аналіз психологічних факторів у діяльності педагогів інклюзивної освіти як можливих чинників зниження їхньої емоційної стійкості. *Габітус*. Вип. 15. 2020. С. 223-229. <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.38>

СТРАТЕГІЇ ПОЛІТИКИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

STRATEGIES OF INCLUSIVE EDUCATION POLICY IN UKRAINE

Babenko Olena Victorivna,

Associate Professor at the philology and translation department,

Kyiv national university of technologies and [design](#),

elena14babenko@gmail.com,

ORCID: 0000-003-0379-4769

Nowadays inclusive education is considered to be a component of the humanitarian policy of every modern state in a global world. Firstly, inclusive education deals with the formation of public attention, consciousness, and respect for the diversity and uniqueness of each personality. This fact leads to better quality education for all children.

Regardless of recent systemic conceptualisations and promotion of inclusive education in all spheres of social life, societies still face numerous obstacles and challenges to successful inclusive education implementation. The most commonly identified challenges to successful inclusion education implementation are:

- ✓ Lack of policy and legal support;
- ✓ Inadequate school resources and facilities;
- ✓ Inadequate specialised school staff;
- ✓ Inadequate teacher training in inclusive thinking and techniques;
- ✓ Didactic and passive pedagogical techniques;