

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

УДК 376.01:37.013.42(043.3)

**НЕЧИПОРЕНКО ВАЛЕНТИНА ВАСИЛІВНА**

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ  
НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ  
ЯК ВІДКРИТОЇ СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ**

13.00.03. – корекційна педагогіка

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук

Науковий консультант: доктор педагогічних  
наук, професор, дійсний член НАПН України,  
**Бондар Віталій Іванович**

Київ – 2013

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ 1. СТРАТЕГІЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ВІДКРИТОЇ СОЦІАЛЬНО- ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ.....</b>	<b>22</b>
1.1. Концептуальні засади стратегічних пріоритетів розвитку спеціального закладу в сучасних соціокультурних умовах.....	22
1.2. Проектування інноваційного розвитку спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи.....	35
1.3. Інноваційна діяльність як механізм реалізації проекту розвитку спеціального закладу освіти.....	44
Висновки до першого розділу.....	58
<b>РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ВІДКРИТОЇ СОЦІАЛЬНО- ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ.....</b>	<b>60</b>
2.1. Моделювання та практичне забезпечення освітньої системи з реабілітаційним компонентом.....	60
2.2. Теоретико-методичні підходи до розбудови компетентнісно спрямованої виховної системи спеціального навчально- реабілітаційного закладу.....	105
2.3. Соціальна практика учнів – магістральний напрям розвитку спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи.....	133
2.4. Організація комплексної реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах спеціального навчально- реабілітаційного закладу.....	161
2.4.1. Теоретичні основи комплексного підходу до реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я.....	161

2.4.2. Організаційно-методичні підходи до здійснення комплексної реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я.....	175
2.4.3. Інноваційні технології в діяльності фахівців спеціального навчально-реабілітаційного закладу.....	212
Висновки до другого розділу.....	239
<b>РОЗДІЛ 3. УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ВІДКРИТОЇ СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ.....</b>	<b>243</b>
3.1. Теоретичні основи управління спеціальним закладом як відкритою соціально-освітньою системою.....	243
3.2. Організаційно-технологічне забезпечення системного управління навчально-реабілітаційною діяльністю спеціального навчально-реабілітаційного закладу.....	261
3.2.1. Структурно-функціональна модель системного управління навчально-реабілітаційною діяльністю спеціального навчально-реабілітаційного закладу.....	261
3.2.2. Мета-технологія системного управління навчально-реабілітаційною діяльністю спеціального навчально-реабілітаційного закладу.....	268
3.2.3. Модель управлінського моніторингу в умовах спеціального навчально-реабілітаційного закладу.....	284
3.3. Забезпечення безперервного розвитку професійної компетентності педагогів спеціального навчально-реабілітаційного закладу.....	303
3.3.1. Методологічні основи моделювання структури та напрямів розвитку професійної компетентності педагогів спеціального навчально-реабілітаційного закладу.....	303

3.3.2. Інтегральна та локальні моделі компетентного педагога спеціального навчально-реабілітаційного закладу.....	310
Висновки до третього розділу.....	338
<b>РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ВІДКРИТОЇ СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ.....</b>	<b>342</b>
4.1. Діагностика ефективності навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи.....	342
4.1.1. Теоретико-методичні основи діагностики ефективності навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи.....	342
4.1.2. Результати констатувального етапу дослідження.....	353
4.2. Методика та організація формувального експерименту.....	358
4.3. Результати експериментальної діяльності закладу як відкритої соціально-освітньої системи.....	373
Висновки до четвертого розділу.....	392
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....</b>	<b>395</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>404</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>457</b>



## ВСТУП

Демократизація та гуманізація соціального життя, розвиток людського потенціалу вимагає підвищеної уваги держави та суспільства до проблем підростаючого покоління. Наслідки Чорнобильської катастрофи, забруднення довкілля, складна соціально-економічна ситуація у посткризовий період – усе це зумовлює погіршення показників здоров'я дітей (зниження імунно-захисних сил організму, поширеність хронічних захворювань, природжених аномалій розвитку та інвалідизації), виникнення несприятливих соціальних умов їх життя та розвитку (наявність деприваційних явищ у багатьох сім'ях, неспроможність виконувати ключові функції: соціально-економічну, виховну, комунікативну та рекреаційну), проблематичність в отриманні якісної, повноцінної освіти (значна кількість дітей потребує особливих умов навчання внаслідок обмежених можливостей здоров'я). Актуальність цих проблем для українського суспільства спонукає до переосмислення ролі освіти в їх розв'язанні та визнання вагомості реабілітаційного фактора у життєвому становленні кожної дитини, яка стикається з труднощами актуалізації свого психофізичного потенціалу. Саме освіта є тим громадсько-державним інститутом, який покликаний зупинити негативні, кризові тенденції у сфері дитинства, спроможний органічно поєднати реабілітаційні процеси щодо фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я зростаючої людини.

Удосконалення вітчизняної системи освіти повинне спрямовуватися на розбудову спеціальних закладів як відкритої соціально-освітньої системи, забезпечених теоретичними і методичними засадами навчально-реабілітаційної діяльності, гнучкими особистісно орієнтованими технологіями, організацію умов для становлення особистості, як суб'єкта власного життя, створення навколо кожної дитини оптимістичної, позитивно насиченої атмосфери. Мають бути запуснені в дію реабілітаційні механізми, спрямовані на корекцію, компенсацію, розвиток порушених психофізичних

функцій, станів, відновлення особистісного і соціального статусу дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Системне впровадження сучасних пріоритетів реабілітаційної педагогіки передбачає реальне забезпечення можливості отримання кожною дитиною з обмеженими можливостями здоров'я всього спектра необхідних послуг щодо відновлення її фізичного, психологічного, соціального та духовного здоров'я в ході комплексної реабілітації, нормативність якої встановлена статтею 12 Закону України «Про реабілітацію інвалідів в Україні». Необхідні для цього організаційні, змістові та технологічні нововведення повинні утворювати цілісну освітньо-реабілітаційну систему, ефективність якої в найбільшій мірі визначає динаміку відновлення здоров'я дитини.

Аналіз сучасного стану і перспектив розвитку освіти вказує на те, що оптимальними організаційними осередками для розбудови такої системи є спеціальні освітні заклади реабілітаційного спрямування. Призначенням таких закладів є створення всіх необхідних умов для здійснення комплексної медичної, психологічної, педагогічної реабілітації та надання доступного рівня освіти дітям, які мають обмежені можливості здоров'я. Переваги спеціальних закладів – навчально-реабілітаційних центрів, порівняно із закладами інших типів (загальноосвітніми школами, ліцеями, гімназіями, спеціальними школами-інтернатами), полягають у структурній повноті та функціональній спеціалізації щодо здійснення реабілітації дітей на засадах системності та комплексності. Ці переваги визначають особливу роль навчально-реабілітаційних центрів у забезпеченні інноваційного розвитку вітчизняної реабілітаційної педагогіки, її наближення до міжнародних стандартів у цій сфері.

Сьогодні перед усіма навчально-реабілітаційними закладами України стоїть надзавдання – унеможливити випадки соціальної ізоляції дітей з особливостями психофізичного розвитку, натомість сприяти розширенню практики їх освітньої інтеграції, що є одним із пріоритетів Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Це потребує

розширення спектра соціальної, медичної та педагогічної допомоги таким дітям, забезпечення рівного доступу до якісної освіти, сфер життєдіяльності в ході соціальної та життєвої практики, створення умов для найповнішого розкриття їхнього потенціалу й максимально можливого рівня інтелектуального, духовного та фізичного розвитку. Над цими проблемами працюють багато науковців і практичних працівників, зокрема: М. Аверіна, В. Андрущенко, Л. Артемова, В. Бондар, І. Дмитрієва, Л. Дробот, Н. Заплотинська, В. Засенко, В. Золотоверх, О. Киян, С. Конопляста, О. Кошелівська, В. Кремень, С. Миронова, В. Нечипоренко, В. Синьов, С. Сисоєва, В. Тарасун, Л. Фомічова, О. Хохліна, А. Чуприков, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін. Проблеми компетентності та інтеграції особистості з функціональними обмеженнями в суспільство досліджують О. Бандура, О. Біленок, О. Богинич, Л. Борщевська, О. Васишин, А. Висоцька, Н. Голота, Т. Гурлева, І. Дмитрієва, Н. Дятленко, І. Єрмаков, В. Захарченко, Л. Лохвицька, Т. Марчук, М. Мельничук, Н. Нападій, М. Сварник, Є. Синьова, Л. Сохань, О. Тюття, В. Циба, А. Шевцов, О. Яковенко та ін. Філософія освітньої інтеграції, яка базується на вірі в те, що кожна дитина з функціональними обмеженнями повинна мати рівний доступ до якісної освіти, обґрунтовується у працях В. Бондаря, Г. Бойко, Е. Дж. Ервіна і Н. Ей. Кітнес, Л. Завірюхи, Н. Лізенко, А. Колупаєвої, В. Синьова, М. Софій, С. Стрижеус, Л. Чернявської, А. Шевцова та ін.

Наукові розвідки вітчизняних і зарубіжних фахівців сприяють переосмисленню ролі спеціальних закладів – навчально-реабілітаційних центрів у суспільному житті, подоланню обмеженого сприйняття їх як елементів виключно освітньої системи, натомість сприяють становленню нового, ширококонтекстного розуміння функціонування та розвитку цих закладів. Така концептуальна парадигма є і реалістичною, і перспективною водночас, адже вона, з одного боку, об'єктивно враховує незворотні тенденції розвитку сучасної освіти в динамічному, глобалізованому, інформатизованому, комунікативно насиченому світі, а з іншого – визначає

можливості актуалізації іманентного потенціалу спеціальних закладів щодо подолання низки протиріч, зокрема:

- між пріоритетністю інноваційного розвитку вітчизняної освіти та відсутністю теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності спеціальних закладів як відкритої соціально-освітньої системи;
- між потребою суспільства у життєво компетентних громадянах і недостатньою компетентнісною спрямованістю навчально-виховного процесу в умовах навчально-реабілітаційних центрів;
- між необхідністю забезпечення зв'язку освіти з життям і обмеженістю соціальної практики учнів навчально-реабілітаційних центрів;
- між соціокультурною обумовленістю освіти та недостатнім урахуванням при розробці стратегій розвитку спеціальних закладів впливу на них зовнішніх чинників.

На даний час немає наукових досліджень, у яких відстежувались би теоретичні та методичні засади навчально-реабілітаційної діяльності спеціальних закладів як відкритої соціально-освітньої системи, що забезпечує розвиток в учнів з особливостями психофізичного розвитку ключових життєвих компетенцій та підготовку їх до успішного життя у суспільстві. Ускладнена структура функціонування й системного розвитку закладу, на наш погляд, має супроводжуватися низкою організаційних, змістових і технологічних нововведень у навчально-реабілітаційний процес, змінами в управлінській діяльності, масштабною моніторинговою діяльністю для своєчасного виявлення та оцінювання результатів впровадження інновацій. З огляду на це важливим є системний аналіз теоретичних напрацювань вітчизняних та зарубіжних учених, сучасного стану освітньо-реабілітаційної практики, нових підходів до забезпечення інноваційного розвитку навчально-реабілітаційного центру. Виходячи з цього та зважаючи на недостатній рівень розробки теоретико-методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності спеціальних закладів в умовах сучасної парадигми освіти обрано тему дисертаційного дослідження: **«Теоретичні і методичні**

**засади навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано відповідно до програми Всеукраїнського соціально-педагогічного експерименту «Проектування та практичне забезпечення компетентісно спрямованого інноваційного розвитку Хортицького навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру» (наказ Міністерства освіти і науки України № 147 від 03.03.2006 р.).

Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 2 від 29.09.2011 р.) й узгоджена в Міжвідомчій Раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 10 від 20.12.2011 р.).

**Мета дослідження** полягає в розробці теоретичних та методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу освіти для дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

**Досягнення мети передбачало вирішення таких завдань:**

1. Розкрити сутність і специфіку теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу освіти.
2. Дослідити стан розробленості теорії і методики комплексної навчально-реабілітаційної діяльності закладу для дітей з обмеженими можливостями здоров'я.
3. Проаналізувати та узагальнити напрями та особливості становлення і розвитку навчально-реабілітаційного центру як інноваційної відкритої системи.
4. Розробити інтегральну та локальні моделі компетентного педагога навчально-реабілітаційного центру.
5. Розробити організаційне та технологічне забезпечення системи управління інноваційними процесами навчально-реабілітаційної діяльності.

6. Розробити модель системи управлінського моніторингу в умовах спеціального навчально-реабілітаційного закладу.

7. Провести експериментальне дослідження ефективності навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу.

**Об'єкт дослідження** – навчально-реабілітаційна діяльність спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи.

**Предмет дослідження** – теоретичні і методичні засади навчально-реабілітаційної діяльності закладу для дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах сучасної парадигми освіти.

**Загальна гіпотеза** дослідження: навчально-реабілітаційний заклад зможе розвиватись як відкрита соціально-освітня система за умов розробки та впровадження теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності, організаційних, змістових та технологічних нововведень у всіх підсистемах: управлінській, навчальній, виховній, медичній, реабілітаційній, психологічній, інноваційній, матеріально-технічній та кадровій.

Гіпотезу дослідження конкретизовано в таких часткових гіпотезах:

- стратегія інноваційного розвитку спеціального закладу як відкритої соціально освітньої системи сприятиме удосконаленню його навчально-реабілітаційної діяльності за умови визначення стратегічних пріоритетів з урахуванням внутрішніх і зовнішніх чинників, що впливають на процеси становлення, стабілізації та інноваційного розвитку закладу;

- навчально-реабілітаційна діяльність спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи можлива за умови визначення та впровадження теоретико-методичних засад моделювання та практичного забезпечення освітньої системи з реабілітаційним компонентом, розбудови компетентісно спрямованої виховної системи, оптимізації соціальної практики учнів та організації їх комплексної реабілітації;

- управління навчально-реабілітаційною діяльністю спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи можливе за умови розробки та впровадження структурно-функціональної моделі та мета-технології

системного управління, моделі управлінського моніторингу, інтегральної та локальних моделей компетентного педагога спеціального закладу освіти.

**Методологією дослідження** є поєднання чотирьох рівнів пізнання досліджуваного феномена: філософського, загальнонаукового, конкретно наукового і технологічного.

До першого – **філософського** рівня методології дослідження віднесено наукове пізнання про єдність процесів, взаємовпливів і взаємозалежності явищ об'єктивної дійсності; положення філософії, соціології, психології, педагогіки про особистість, її пріоритетність та особливості розвитку, детермінованість її поведінки зовнішніми і внутрішніми факторами; положення екзистенціалізму, персоналізму, філософської антропології про самоцінність людської особистості, її визнання первинною творчою реальністю і вищою духовною цінністю, про саморозвиток особистості – як основний шлях руху людини до особистісної зрілості й одну із її сутнісних потреб.

До другого – **загальнонаукового** рівня методології дослідження віднесено загальнотеоретичні підходи, що є концептуальними засадами комплексу наук про людину, а саме: системний, діяльнісний і синергетичний.

Системний підхід, як спеціалізований методологічний напрям пізнання системних об'єктів, виявився методологічною базою моделювання інноваційного розвитку навчально-реабілітаційного центру.

Діяльнісний підхід, як система взаємопов'язаних принципів, – взаємозалежності свідомості та діяльності, розвитку, історизму, активності, інтеріоризації-екстеріоризації – дозволяє теоретично обґрунтувати роль діяльності у становленні та розвитку особистості.

Синергетичний підхід, як комплекс взаємопов'язаних принципів функціонування систем відкритого типу, здатних до самоорганізації, є методологічною базою для розкриття сутності педагогічних процесів і явищ, їх опису та оцінки за допомогою законів математичної статистики.

До третього рівня – **рівня конкретної методології дослідження** віднесено інтернаукові знання всього комплексу наук про управління навчальним закладом: педагогічного менеджменту, політології, психології праці, психології творчості, соціології, суспільствознавства та філософії, принципи і методи людиноцентричного, акмеологічного, аксіологічного, процесійного, ситуаційного, компетентнісного і ресурсного підходів до вивчення проблеми управління в сучасній системі освіти.

До **четвертого рівня методології дослідження** віднесено інноваційний, особистісно орієнтований, технологічний, інформаційний і цивілізаційний підходи в освіті. Вони розглядалися нами як методологічні засади моделювання та практичного забезпечення системного розвитку навчально-реабілітаційного центру.

**Теоретичну основу дослідження становлять:** теоретичні основи проектування інноваційного розвитку спеціального закладу (В. Докучаєва, А. Євтодюк, Л. Капченко, В. Лазарєв, Т. Орлова, О. Попова, В. Синьова, А. Цимбалару, Г. Щекатунова та ін.); стратегічні пріоритети розвитку спеціального закладу (О. Базалук, В. Бондар, Д. Вос, Г. Драйден, Л. Калініна, А. Крамаренко, В. Лазарєв, Є. Хриков та ін.); теоретико-методичні підходи до розбудови компетентнісно спрямованої виховної системи (В. Андрущенко, І. Бех, О. Вишневський, Т. Волкова, І. Єрмаков, Л. Кацинська, Г. Ковганич, В. Кремень, Л. Новікова, І. Погоріла, Г. Сазоненко, Н. Селіванова, Т. Семейкіна, В. Созонов, Г. Сорока, В. Оржеховська, І. Чепуришкін, Т. Шамова та ін.); основні положення організації соціальної практики (О. Базарова, М. Джонс, Л. Дьячук, І. Єрмаков, Н. Логінова, Е. Макдональд, Н. Мамінова, А. Мудрова, Г. Нікітіна, Г. Нусс, А. Пінкус, Н. Перевознікова, С. Тернер та ін.); теоретико-методологічні засади комплексної (медичної, соціальної, педагогічної та психологічної) реабілітації (Б. Алмазов, Л. Василенко, А. Гордєєва, Н. Дейл, С. Керр, З. Лаврентьєва, Є. Лільїн, С. Максименко, М. Маллі, Л. Моїсєєва, Н. Морова, В. Мухін, Р. Овчарова, Т. Серганова,



С. Степухович, Є. Холостова, Л. Храпиліна, А. Шевцов, Л. Шипіцина та ін.); організаційно-технологічне забезпечення системного управління навчально-реабілітаційною діяльністю (Л. Ващенко, Л. Даниленко, Т. Дегтяренко, І. Дичківська, Г. Єльнікова, О. Ельбрехт, В. Казмиренко, Г. Канафоцька, Н. Клокар, О. Козлова, Ю. Конаржевський, О. Мармаза, О. Моїсеєв, В. Новіков, Г. Обносова, В. Розанова, В. Сгадова, В. Федоров, В. Химинець, Є. Хриков та ін.); управлінський моніторинг (В. Ангофф, М. Банч, В. Бертон, І. Блумер, Л. Данюшина, Д. Діллон, В. Зінченко, І. Крейн, М. Магуайер, Д. Мартенс, Н. Мельник, В. Приходько, Н. Пугачова, Д. Райан, М. Реймонд, Л. Сбоєва, Г. Сухович, К. Шнайдер, І. Шульц та ін.); теоретичні засади педагогічної творчості та підготовки вчителів до інноваційної діяльності (І. Гавриш, Н. Мажар, М. Поташник, С. Сисоєва, Р. Скульський, А. Хуторської, О. Шапран та ін.); теоретико-методологічні засади корекційного навчання та виховання (С. Конопляста, І. Ляхова, С. Миронова, В. Тарасун, Л. Фомічова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.).

**Методи дослідження.** Для розв'язання визначених завдань, досягнення мети, підтвердження гіпотези використовувалися такі методи:

*теоретичні* – вивчення та аналіз філософської, соціологічної, психологічної та педагогічної наукової літератури з метою визначення поняттєво-категоріального апарату дослідження, порівняння та узагальнення позицій науковців щодо досліджуваної проблеми, вивчення передового досвіду навчально-реабілітаційної діяльності спеціальних закладів освіти; аналіз, синтез, порівняння та узагальнення матеріалів, наукових, законодавчих і методичних джерел з метою розробки та обґрунтування теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи; метод структурно-системного аналізу з метою розробки структурно-функціональної моделі системного управління навчально-реабілітаційною діяльністю закладу для дітей з обмеженими можливостями здоров'я та аналізу результатів її

впровадження, моделювання ключових аспектів інноваційного розвитку навчально-реабілітаційного центру;

*емпіричні* – праксиметричні (вивчення та аналіз інноваційного педагогічного досвіду), діагностичні (анкетування, тестування), ранжування, експериментальні (констатувальний і формувальний експерименти), статистичні (кількісний та якісний аналіз, метод обробки статистичних даних), факторний аналіз для оцінки стану та динаміки діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи;

*математико-статистичні* – методи обробки і аналізу кількісних результатів дослідження за критерієм  $F^*$  Фішера.

**Джерельну базу** склали наукові дослідження з філософії, соціології освіти, психології, педагогіки, корекційної педагогіки, вітчизняних та зарубіжних авторів; сучасні науково-методичні видання з досліджуваної проблеми; звіти про результати Всеукраїнського соціально-педагогічного експерименту «Проектування та практичне забезпечення компетентісно спрямованого інноваційного розвитку Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру».

Дослідження проводилося протягом 2007-2013 років та охоплювало декілька **етапів** науково-педагогічного пошуку.

На *пошуковому етапі* проаналізовано теоретичні положення досліджуваної проблеми, досвід функціонування та інноваційного розвитку навчально-реабілітаційних центрів; виявлено суперечності між пріоритетністю інноваційного розвитку вітчизняної освіти та фрагментарністю інноваційної діяльності в навчально-реабілітаційних центрах, її недостатнім теоретико-методологічним обґрунтуванням і науково-методичним забезпеченням; виділено предметне поле дослідження; визначено об'єкт, предмет, мету та завдання дослідження, сформульовано робочу гіпотезу.

*Моделюючий етап дослідження:* розроблено та обґрунтовано мета-моделі: «Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру: від

проектування до інноваційної практики», «Моделювання структури та напрямів розвитку професійної компетентності педагогів», моделі стратегії системного інноваційного розвитку, навчальної системи з реабілітаційним компонентом, інклюзивної освіти, виховного простору, управління виховною системою навчально-реабілітаційного центру, реабілітаційного простору, технологічного забезпечення освітньо-реабілітаційного процесу, організації соціальної практики учнів, управлінського моніторингу, структурно-функціональну модель системного управління навчально-реабілітаційним центром, інтегральну модель компетентного педагога навчально-реабілітаційного центру та мета-технологію системного управління навчально-реабілітаційним закладом нового типу.

*Формувальний етап:* здійснено дослідно-експериментальну перевірку висунутої гіпотези, розроблених моделей і мета-технології на базі Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру; організовано впровадження розроблених теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи в єдності її підсистем: навчальної, виховної, корекційно-педагогічної, медичної, реабілітаційної, психологічної, інноваційної, матеріально-технічної, кадрової та управлінської.

На *рефлексивно-оцінному етапі* проаналізовано і узагальнено результати експериментальної діяльності Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру; визначено вплив теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи на ефективність розвитку життєвої компетентності, соціальної інтеграції та комплексної реабілітації учнів з обмеженими можливостями здоров'я; сформульовано загальні висновки та рекомендації.

**Експериментальна база дослідження.** Науково-дослідницька робота проводилася на базі структурних підрозділів комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний

центр» Запорізької обласної ради, на базі ОКЗО «Дніпропетровська загальноосвітня санаторна школа-інтернат I-III ступенів № 4» та на базі комунального закладу «Запорізька загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів № 4» Запорізької обласної ради.

Загалом у дослідженні взяли участь 1107 респондентів, із них 131 педагог, 670 вихованців (від 7 до 18 років) та 306 батьків вихованців.

**Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів** полягають в тому, що *вперше*:

- на основі цілісного аналізу теоретично обґрунтовано та розроблено систему навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу освіти;
- розроблено та обґрунтовано теоретичні і методичні засади навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу освіти;
- доведено можливість і необхідність включення системи корекційної роботи як компонента навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу;
- визначено та обґрунтовано теоретичні та методичні засади організації соціальної практики учнів навчально-реабілітаційних центрів та особливості процесу соціалізації учнів з особливостями психофізичного розвитку в процесі соціальної практики;
- розроблено програмно-технологічне забезпечення компетентнісно спрямованої виховної системи навчально-реабілітаційного центру;
- обґрунтовано методологічні основи моделювання структури та напрямів розвитку професійної компетентності педагогів навчально-реабілітаційного центру;
- розроблено та впроваджено інтегральну та локальні моделі компетентного педагога спеціального закладу, мета-технологію системного управління спеціальним закладом освіти, особистісно зорієнтовані технології навчання і виховання.

*Уточнено:*

- технологічне забезпечення комплексної реабілітації учнів з обмеженими можливостями здоров'я;
- зміст спеціальної освіти учнів середніх навчальних закладів;
- поняття «соціальна практика», «життєва практика»;
- доповнено і конкретизовано зміст, форми, методи, засоби професійного здійснення педагогічної діяльності викладачів спеціального закладу освіти.

*Набуло подальшого розвитку:*

- положення щодо розвитку і структурування змісту соціальної та життєвої практики учнів;
- положення про системне управління навчально-реабілітаційним центром;
- компоненти комплексної реабілітації (медичної, соціальної, психологічної, педагогічної) учнів з особливостями психофізичного розвитку.

**Практична значущість** одержаних результатів полягає в розробці методик організації інклюзивного навчання, педагогічного супроводу розвитку життєвої компетентності школярів, організації медико-психолого-педагогічного консилиуму, розвитку професійної компетентності педагогів; розробці моделі педагогічної системи з реабілітаційним компонентом, структурно-функціональної моделі управління навчально-реабілітаційним закладом, моделі управлінського моніторингу навчально-реабілітаційної діяльності, інтегральної та локальних моделей компетентного педагога спеціального закладу освіти; розробці дев'яти інноваційних освітньо-реабілітаційних технологій (проективно-рефлексивної технології навчання, технології проективного життєздійснення, технології планування життєдіяльності дитячих колективів, виховної інтерактивної технології «Океан життєвої компетентності», технології загальнофункціональної реабілітації та технології реабілітації мистецтвом, технології реабілітації

через спілкування з природою, технології учнівсько-студентського самоврядування, технології моніторингу освітньо-реабілітаційного процесу).

Наукові результати дослідження використані при розробці навчально-методичних комплексів: «Педагогіка», «Педагогічна творчість», «Корекційно-реабілітаційні служби», «Психолого-педагогічна діагностика та відбір у спецзаклади», «Теорія та спецметодика виховання дітей з вадами мовлення», «Фізична реабілітація осіб з вадами мовлення» для студентів напряму підготовки 6.010105 «Корекційна освіта (за нозологіями)» та дисциплін: «Соціальна педагогіка», «Менеджмент соціально-педагогічної роботи», «Технології соціально-педагогічної роботи» для студентів напряму підготовки 6.010100 «Соціальна педагогіка» коледжу Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру та Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

**Впровадження результатів дослідження** відбувалося у комунальному закладі «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради (довідка № 281 від 5.04.13), Класичному приватному університеті (довідка № 940 від 24.04.13), Інституті інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України (довідка № 14/18-256 від 22.04.13), Департаменті загальної середньої та дошкільної освіти Міністерства освіти і науки України (довідка № 2/1-15-663 від 15.03.13), комунальному закладі «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради (довідка № 125 від 08.04.13), обласному комунальному закладі освіти «Дніпропетровська загальноосвітня санаторна школа-інтернат I-III ступенів № 4» (довідка № 111 від 19.04.13), Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького (довідка № 06/831 від 13.05.13), комунальному вищому навчальному закладі «Запорізький педагогічний коледж» Запорізької обласної ради (довідка № 154 від 25.04.13), Департаменті освіти і науки, молоді та спорту

Запорізької обласної державної адміністрації (довідка № 116.02-17 від 13.05.13), комунальному закладі «Запорізький навчально-реабілітаційний центр-інтернат «Оберіг» Запорізької обласної ради (довідка № 347 від 15.05.13).

**Особистий внесок здобувача** в працях, написаних у співавторстві, полягає в: розкритті концептуальних засад стратегічних пріоритетів системного інноваційного розвитку спеціальних закладів освіти; аналізі інноваційного досвіду становлення і розвитку навчально-реабілітаційного центру як інноваційної соціально-педагогічної системи; розкритті специфіки розвитку соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я в умовах Хортицького центру; розробці переліку та змісту ключових життєвих компетенцій випускника навчально-реабілітаційного центру; обґрунтуванні доцільності впровадження в навчальних закладах методу проектів як засобу ефективного розв'язання життєвих проблем, розкритті специфіки організації проектної діяльності учнів.

**Апробація результатів дослідження.** Основні теоретичні положення та висновки, викладені у дисертації, були апробовані на науково-практичних та науково-пошукових конференціях, зокрема:

– *міжнародних*: «Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології» (Кам'янець-Подільський, 2007), «Тенденції розвитку корекційної освіти в Україні» (Київ, 2008), «Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології» (Луганськ, 2008), «Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології» (Кам'янець-Подільський, 2008), «Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі» (Київ, 2008), «Соціально-педагогічна реабілітація в закладах освіти: проблеми та перспективи» (Київ, 2009), «Стан та перспективи розвитку корекційної освіти» (Кам'янець-Подільський, 2009), «Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі» (Київ, 2009), «Методологія та технології практичної психології в системі вищої освіти» (Київ, 2009), «Начальное образование: реалии и перспективы в условиях

внедрення стандартів другого покоління» (Дагестан, 2012), «Наука – от теории к практике» (Сопот, Польща, 2013);

– *всеукраїнських*: «Моделі компетентного випускника 12-річної школи: сутність, пріоритети, пошуки відповідей на виклики ХХІ століття» (Київ-Донецьк, 2007), «Педагогіка життєтворчості в контексті нової філософії освіти: психолого-педагогічний аспект» (Київ-Дніпропетровськ, 2008), «Теорія і практика розвитку ключових компетенцій учнів 12-річної школи» (Київ, 2008), «Компетентнісно спрямована освіта: перший досвід, порівняльні підходи, перспективи» (Київ, 2011), «Модернізація освіти для сталого розвитку» (Рівне, 2011), «Компетентнісний вимір особистісного зростання учнівської молоді: теорія, практика, досвід» (Дніпрорудне, 2012), «Андрагогіка ХХІ століття: досвід, пошук, перспективи» (Запоріжжя, 2012), «Актуальні проблеми ортопедагогіки та ортопсихології» (Київ, 2012), «Творча спадщина А. С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти ХХІ століття» (Суми, 2013) «Шляхи вдосконалення туристсько-краєзнавчої роботи у закладах освіти» (Переяслав-Хмельницький, 2013), «Проблеми професійного становлення майбутнього фахівця в умовах сучасного освітнього простору» (Кіровоград, 2013);

- *міжрегіональних*: «Теорія та практика педагогіки життєтворчості» (Запоріжжя, 2007) «Теорія і практика розроблення прогностичних моделей інноваційного розвитку різних типів загальноосвітніх навчальних закладів» (Запоріжжя, 2008), «Науково-методичне забезпечення розвитку інноваційних процесів у системі післядипломної освіти педагогічних кадрів сільських регіонів» (Запоріжжя, 2010), «Науково-педагогічні засади формування соціальних компетенцій учнів з особливими освітніми потребами як складової навчально-реабілітаційного процесу» (Запоріжжя, 2011).

**Кандидатська дисертація** на тему «Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як умова формування життєвих компетенцій в учнів з обмеженими можливостями здоров'я» (спеціальність 13.00.03. – корекційна



педагогіка) була захищена у 2007 році. Матеріали кандидатської дисертації у тексті докторської не використовувалися.

**Публікації.** Основні положення дисертації та результати дослідження висвітлено у 55 публікаціях автора. Серед них: 4 монографії, 8 науково-методичних і практико зорієнтованих посібників, 23 статті у наукових фахових виданнях, 7 статей, матеріалів та тез наукових конференцій, 13 статей у наукових виданнях. Одноосібних публікацій – 40.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертаційне дослідження складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаних джерел (510 найменувань, у тому числі 66 іноземних), містить 10 таблиць, 2 гістограми, 4 діаграми, 15 рисунків, 9 додатків. Загальний обсяг роботи – 456 сторінок, із них – 403 сторінки основного тексту.

## **РОЗДІЛ 1. СТРАТЕГІЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ВІДКРИТОЇ СОЦІАЛЬНО- ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ**

### **1.1. Концептуальні засади стратегічних пріоритетів розвитку спеціального закладу в сучасних соціокультурних умовах**

Сучасна система освіти характеризується постійним нарощуванням кількісних і якісних змін, незворотним збільшенням вимог до навчальних закладів. Сьогодні перед ними стоїть першочергове завдання – розвиток життєвої компетентності школярів, розкриття їх особистісного потенціалу, навчання мистецтву продуктивної життєтворчості в умовах динамічного, глобалізованого світу. Компетентний випускник загальноосвітньої школи XXI століття повинен мати систему сучасних знань, інноваційну культуру мислення, вільно володіти інформаційно-комунікативними технологіями, ефективно здійснювати соціальну та життєву практику, бути готовим до постійного підвищення свого освітньо-культурного потенціалу. Підготовка випускника з такими характеристиками вимагає від навчального закладу роботи в режимі системного інноваційного розвитку, тобто здатності і готовності послідовно проектувати та впроваджувати педагогічно доцільні нововведення, які дозволять школі постійно оновлюватися відповідно до викликів сьогодення і майбутнього. Лише такий режим роботи дозволить закладу бути прискорювачем суспільного поступу, а не застійним осередком, сконцентрованим тільки на знаннєцентричній освітній парадигмі. Науковцями встановлено, що навчальні заклади, які десятиліттями не практикують нововведень, крім запропонованих адміністративно-керівними освітянськими органами, функціонують переважно за інерцією; вони одноманітні, не мають власного іміджу, вважаються традиційними [58, с. 12].

Інноваційний розвиток для навчального закладу є, з одного боку, умовою подальшого поступу, з іншого, – загрозою розбалансування

внутрішньошкільного освітнього простору у випадку перевищення критичної межі інновацій, втрати рівноваги між ними та стабільними алгоритмами роботи. Попередити такі ризики можливо за умови ретельного прогнозування перспективних нововведень, далекоглядного врахування їх впливу на навчально-реабілітаційну діяльність закладу в цілому, проектування та послідовної реалізації шляху до них з урахуванням акумулятивного ефекту взаємодії педагогічних інновацій. Ці завдання тісно пов'язані між собою та можуть бути успішно вирішені за умови розробки та реалізації стратегії діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи.

Сутність такої стратегії можна визначити як прогностично розроблений шлях до бажаних змін у ключових аспектах роботи навчального закладу. Зрозуміло, що із зростанням міри конкретності прогностичного бачення бажаних конфігурацій навчального закладу підвищується якість стратегії його розвитку як відкритої соціально-освітньої системи. Як зазначає В. Лазарєв, стратегія задає ту форму, яка зробить цілісним весь процес руху до бажаного майбутнього [195, с. 270].

Згідно з визначенням Л. Калініної, стратегія репрезентує довгостроковий якісно вибраний напрям розвитку організації, який інтегрує місію, цілі організації, норми та дії в єдине ціле, визначає її ресурсне забезпечення з урахуванням внутрішніх переваг і недоліків [151, с. 78-79].

Цінність стратегічних пріоритетів розвитку навчального закладу визначається тим, наскільки їх втілення в майбутньому зумовить підвищення ефективності реалізації місії закладу, його роботи як відкритої соціально-освітньої системи, в умовах якої школярі набувають життєвої компетентності. Тобто, спеціальний навчальний заклад має бути зорієнтований на те, щоб його випускники стикалися зі складнощами дорослого життя без важких життєвих криз і фрустрацій, без переживань щодо своєї відсталості від суспільної динаміки, а, навпаки, з готовністю і здатністю компетентно діяти для досягнення життєвого успіху. Розгляд стратегії навчального закладу крізь призму цих вимог до його випускників

дозволяє виділити теоретичні і методичні засади навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи. Детермінанти визначають те, наскільки актуальними та дієвими будуть майбутні інновації в навчальному закладі. Або це будуть, за виразом В. Бондаря, новації задля новацій [44], або ж затребувані нововведення, які допоможуть закладу ефективно працювати в умовах постійного оновлення вимог суспільства до якісної підготовки випускників.

Логіко-семантичний аналіз дозволяє об'єднати всі можливі теоретичні і методичні засади навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи у дві групи: внутрішні та зовнішні. До внутрішніх засад відносяться призначення навчального закладу та усталені підходи до організації його роботи. Якщо стратегічні пріоритети узгоджуються з цими підходами, розвиток закладу буде системним, а інноваційна діяльність – максимально енергозберігаючою.

Під місією навчального закладу науковці розуміють його філософію і призначення, в яких виявляється його відмінність від подібних; сформульоване твердження щодо того, для чого і з якої причини існує заклад [184, с. 31]. Місію навчального закладу можна описати як сукупність цілей і пов'язаних з ними переконань, відносин і напрямів діяльності, характерних для конкретного закладу [184, с. 31].

Різноманітні типи шкіл реалізують різні місії, мають свої освітні програми та відрізняються від інших закладів організацією навчально-виховного процесу. Спеціальні заклади – навчально-реабілітаційні центри, порівняно з іншими типами навчальних закладів (загальноосвітніми школами, гімназіями, ліцеями, спеціальними школами-інтернатами тощо), є якісно іншими соціально-педагогічними системами, які становлять відкриту соціально-освітню систему, відрізняються самотутньою метою, завданнями, структурою та організаційними підходами. Мета навчально-реабілітаційного центру – комплексна медична, соціальна, психологічна та педагогічна реабілітація хворої дитини та інтеграція її в суспільство. Основними

завданнями центру є: створення умов для формування соціально-адаптивної та соціально-продуктивної особистості; забезпечення умов для здобуття вихованцями якісної освіти певного рівня (дошкільної, неповної та повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої); розробка та втілення у практику інноваційного змісту, технологій і методик навчально-виховного та лікувально-реабілітаційного процесу.

У повній мірі, на системних засадах соціально-педагогічну місію закладів цього типу реалізує Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, який є спеціальним освітнім закладом нового типу, що включає всі необхідні параметри для максимально можливої комплексної реабілітації кожної дитини. Заклад функціонує і розвивається як навчально-виховний комплекс, до якого входять: обласне відділення ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів; санаторна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів з дошкільним відділенням, спеціальними класами для дітей, які потребують корекції фізичного розвитку, та класами професійно-технічної і курсової підготовки; коледж I-II рівнів акредитації, до складу якого входять три відділення: педагогічне, художнє та відділення ландшафтного дизайну. Унікальна структура закладу дозволяє забезпечити комплексну реабілітацію і соціалізацію дітей змалечку до моменту одержання спеціальності та диплома державного зразка, тобто повної готовності та здатності до самостійного життя і компетентної дії в актуальних суспільних умовах.

Окрім внутрішніх засад, стратегію розвитку спеціального закладу визначають зовнішні засади, які Є. Хриков обґрунтовано називає прогностичним фоном [416, с. 50]. Важливість їх урахування є одним із базових постулатів сучасного стратегічного менеджменту. Як зазначає Р. Акмаєва, сутність переходу від оперативного до стратегічного управління відображена в ідеї необхідності переносу центру уваги вищих керівників на оточення (зовнішнє середовище) для того, щоб відповідним чином і своєчасно реагувати на зміни, які в ньому відбуваються [6, с. 8]. Вслід за

Є. Хриковим, до зовнішніх засад розвитку спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи ми відносимо різнопланові чинники макросередовища, головними серед яких є: світові тенденції розвитку освіти; стан розвитку науки (зміни в науковій картині світу); філософія освіти; особливості соціально-економічного розвитку країни; особливості політичного розвитку країни; особливості культурного розвитку країни; традиції в галузі освітньої діяльності; освітня політика; рівень розвитку психолого-педагогічної науки [416, с. 158].

Прогнозування впливу зазначених чинників на траєкторію реалізації місії закладу дозволяє розробити модерну, перспективну стратегію його розвитку, яка відповідає сучасним глобалізаційним викликам і потребам національної освіти. Таблиця 1.1.1 (додаток А.1) є прикладом визначення орієнтирів стратегії розвитку спеціального закладу на основі аналізу впливу чинників макросередовища, актуальних для системи освіти України.

Представлені в табл. 1.1.1 (додаток А.1) зовнішні детермінанти розвитку спеціального закладу – Хортицького центру, – були визначені з опорою на роботи дослідників проблематики філософії освіти: В. Андрущенко [15], [16], О. Базалука [23], [24], В. Кременя [178], Н. Юхименка [24].

Врахування внутрішніх і зовнішніх засад дозволяє поставити перспективні пріоритети розвитку спеціального навчального закладу. У майбутньому це сприятиме ефективній роботі закладу як відкритої соціально-освітньої системи, що розвивається поступально та взаємодіє зі світовим соціокультурним простором на засадах взаємопідтримки та взаємозбагачення.

Внутрішні та зовнішні засади в усій їх сукупності утворюють певну систему координат, у межах яких можна обґрунтовано побудувати доцільну кількість векторів розвитку спеціального навчального закладу – його стратегічних пріоритетів. Для виконання цього складного та відповідального завдання необхідно провести спеціальну аналітико-прогностичну роботу – стратегічний аналіз. Н. Аніскіна і Л. Пасечнікова визначають цю процедуру

як змістовний опис об'єкта дослідження, виявлення особливостей, тенденцій, можливих і неможливих напрямів його розвитку [17, с. 8].

У процесі стратегічного аналізу відбувається глибоке осмислення перспектив інноваційної трансформації навчального закладу, відсіювання недоцільних ідей і, разом з тим, обґрунтування тих пріоритетів, втілення яких забезпечить висхідний розвиток закладу. Хоча для кожного навчального закладу система таких пріоритетів індивідуальна, однотипні заклади, як правило, мають якщо не ідентичні, то схожі стратегічні пріоритети. Тому з точки зору перспектив розвитку вітчизняної реабілітаційної освіти є вельми репрезентативною ієрархія пріоритетів навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу освіти – Хортицького центру, як відкритої соціально-освітньої системи, а саме:

1. Розбудова компетентісно спрямованого збагаченого освітньо-реабілітаційного простору життєтворчості особистості.
2. Комплексна (медична, соціальна, педагогічна і психологічна) реабілітація вихованців і студентів.
3. Організація якісної інклюзивної освіти.

Розглянемо значення кожного з указаних пріоритетів для розробки перспективної стратегії спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи.

Головним пріоритетом діяльності та розвитку Хортицького центру, як спеціального закладу, є розбудова компетентісно спрямованої збагаченої соціально-освітньої системи з метою розвитку життєвої компетентності особистості. Призначення такої системи – розкриття вітального та психосоціального потенціалу кожного вихованця, його становлення як компетентного проектувальника і творця власного життя. Така інтерпретація смислу освіти обґрунтована в роботах вітчизняних та зарубіжних педагогів. Характеризуючи сучасне суспільство, В. Кремень засвідчує, що в ньому «з новою силою актуалізується проблема людини, оскільки в масовій культурі й суспільстві споживання вона (людина) неповна, часткова, нездійснена. Вона

не виконує свого головного завдання – йти шляхом самоперетворення, самореалізації, продуктивної діяльності. Вона не олюднює, не одухотворяє світу навколо себе; вона застигла, нерухома, і її навряд чи можна назвати особистістю. Такій масовій людині важко відповідати на нові виклики соціуму, яких сьогодні стає все більше й більше» [179, с. 6]. Аналізуючи можливі шляхи виправлення цієї ситуації, вчений наголошує, що нині на місце масової людини, породженої сциєнтизмом і економізмом, приходить творча особистість. Не просто людина, а саме особистість – активний суб'єкт соціально-історичного процесу [179, с. 7].

І. Єрмаков, В. Нечипоренко і Д. Пузіков зазначають, що нині успішна професійна діяльність, ефективне спілкування, життєвий успіх особистості стають неможливими без оволодіння нею мистецтвом життєтворчості. Тому необхідність розвитку компетенцій, які визначають успішність оволодіння особистістю мистецтвом життя, постає головним завданням перед багатьма суспільними інституціями, у першу чергу, – перед загальноосвітніми навчальними закладами [127, с. 59].

Американські автори Г. Драйден і Д. Вос вважають, що нова революція під девізом «зроби сам» не закінчується на самотійному пофарбуванні свого будинку та самотійному догляді за своїм садом. Вона полягає в самотійному управлінні всім своїм життям [341, с. 97]. Разом з тим, дослідники висловлюють занепокоєння, що в більшості шкіл не викладається найважливіший предмет: школярів не вчать, як спроектувати власне майбутнє і як знаходити нові рішення у подоланні життєвих криз [341, с. 231].

Позицію зарубіжних дослідників можна доповнити твердженням, що навчання учнів мистецтву життєтворчості доцільно здійснювати не в рамках одного предмета, а шляхом розбудови цілісного компетентісно спрямованого простору життєтворчості особистості. Визначальними властивостями такої системи виступають:

1. Розвиток ключових життєвих компетенцій школярів.



Сьогодні суспільство висуває до кожного свого представника цілий ряд невід'ємних вимог, в яких акумульована квінтесенція сучасного образу цивілізованої, успішної, компетентної особистості. Осмислення та упорядкування цих вимог дозволяє виділити певний репертуар ключових компетенцій, якими має володіти випускник навчального закладу. Нині існує велика кількість можливих варіантів репертуару ключових компетенцій, адже не тільки наукові центри, але й окремі навчальні заклади розробили власні моделі випускника школи, в основі яких – життєво важливі компетенції. Конструктивний внесок у масштабну дискусію з даного питання зробив і педагогічний колектив Хортицького центру. Розроблений у закладі репертуар ключових життєвих компетенцій враховує не тільки європейські тенденції та вітчизняні нормативні документи, але й особливості суб'єкта компетентності – дитини з обмеженими можливостями здоров'я. Ці особливості актуалізують важливість компетенцій життєздатності та життєстійкості, оволодіння якими дозволить дитині компенсувати проблеми зі здоров'ям і досягти повноти самореалізації. Виключно важливими для дитини з обмеженими можливостями здоров'я також є життєтворчі компетенції, які визначають ефективність проектування та творчого здійснення особистістю власного життя. До категорії ключових слід віднести також компетенції, що лежать в основі успішної життєдіяльності людини в сучасному суспільстві – динамічному, глобалізованому, інформатизованому, комунікативно насиченому, наповненому демографічними та екологічними проблемами. У зв'язку з цими реаліями на перший план розвитку особистості виходять компетенції навчатися впродовж життя, соціальні, сімейно-побутові, комунікативні, інформаційні, політико-правові, професійно-трудова, полікультурні, культурно-дозвіллеві та екологічні. У Хортицькому центрі ці компетенції описані не ізольовано, а системно – в рамках цілісної моделі компетентного випускника закладу.

## 2. Гуманізація та демократизація освіти.

Ефективно виконувати свою роль освіта може лише в тому випадку, коли її метою і головною ціннісною орієнтацією є особистість. А. Крамаренко розглядає гуманізацію як центральну складову нового педагогічного мислення, яке передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотворчої функції [177, с. 181]. Визнання людини найвищою цінністю веде до утвердження в навчальному закладі демократичних взаємин, заснованих на толерантності, взаємоповазі, співпраці, паритетності. Дитина, незалежно від її віку, в цих умовах розглядається як рівноцінний учасник освітнього процесу, співтворець життя закладу. З максимальною ефективністю ідеї гуманізації та демократизації спеціального закладу можна впроваджувати в умовах дитячого самоврядування.

3. Технологізація процесу життєвого проектування саморозвитку особистості.

Живучи одним днем, людина не замислюється над своїми життєвими можливостями і, відповідно, втрачає перспективи свого розвитку. Кожна така втрата болісно зачіпає її самооцінку, мотивацію до самоактуалізації. Поступово ставлення такої людини до свого минулого набуває характеру жалю, а до власного майбутнього – песимістичного характеру. Попередити таку катастрофічну ситуацію втрати життєтворчої позиції особистості можна завдяки впровадженню в освітній процес спеціальних закладів індивідуально-особистісної технології життєвого проектування. Її автори – вітчизняні науковці І. Єрмаков, В. Нечипоренко і Д. Пузіков – виділяють і описують 5 етапів життєвого проектування саморозвитку особистості: життєвий задум; життєве програмування; життєве планування; життєздійснення та аналітико-корекційний етап [127, с. 344-347].

Оволодіння змістом діяльності та інструментарієм відповідно до кожного етапу технології дозволяє особистості перейти на якісно новий рівень життєдіяльності, який характеризується свідомим і відповідальним

ставленням до власного життя, здатністю раціонально вибирати життєві цілі та планомірно їх досягати.

#### 4. Посилення творчої складової в усіх сферах шкільного життя.

Свідома, життєтворча позиція особистості може бути в повній мірі реалізована лише за умови сприятливої зовнішньої ситуації, яка стимулює самоствердження дитини як креативного суб'єкта життєдіяльності. Навчальна, виховна та реабілітаційна підсистеми спеціального освітнього закладу повинні орієнтуватися на природні здібності дитини та розвивати їх у кожний конкретний момент шкільного життя. Такий підхід веде до переосмислення ролі репродуктивних видів діяльності, визнання їх не самоціллю, а лише сходинкою до виходу дитини на творчий рівень. Утвердження в навчальному закладі домінанти творчої діяльності зумовлено зовнішніми чинниками, а саме: загальноцивілізаційною тенденцією посилення у виробничій сфері творчого, інноваційного компонента. Особливо це стосується високотехнологічних галузей, які нині, в ХХІ столітті, забезпечують економічний прорив країн на світовому ринку.

Освітні заклади мають безліч варіантів посилення творчої складової в усіх сферах шкільного життя. В умовах реабілітаційного процесу засобом творчого саморозвитку особистості є індивідуальні реабілітаційні проекти, які стимулюють її свідоме ставлення до власного здоров'я.

Отже, розбудова компетентісно спрямованого простору життєтворчості особистості є складним процесом, що передбачає синхронізацію чотирьох векторів інноваційної діяльності, якими виступають розвиток ключових життєвих компетенцій школярів, гуманізація та демократизація освіти, технологізація процесу життєвого проектування саморозвитку особистості, посилення творчої складової в усіх сферах шкільного життя. Успішне втілення цих векторів в умовах спеціального закладу, як відкритої соціально-освітньої системи, вимагає глибинної перебудови навчального процесу за рахунок комплексного підходу до впровадження реабілітаційного компонента. Лише такий шлях дозволить вирішити одну з найбільш

актуальних проблем сучасної освіти – розвиток життєвої компетентності дітей з обмеженими можливостями здоров'я щодо успішної побудови свого життя та інтеграції у соціум. Концентрація зусиль колективу на розв'язанні цієї проблеми визначає наступний пріоритет розвитку спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи – організацію комплексної (медичної, соціальної, педагогічної і психологічної) реабілітації вихованців.

Важливість комплексного підходу до впровадження теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності зумовлена природною цілісністю організму дитини з обмеженими можливостями здоров'я, тісним взаємозв'язком між усіма його функціями. Відповідно, реабілітаційні впливи, адекватні складній єдності організму дитини та багатоплановому процесу її розвитку, мають передбачати інтеграцію кожного специфічного напрямку реабілітації на засадах взаємодоповнення. Комплексне застосування медичних та психолого-педагогічних заходів у соціально-освітній системі має синергетичний ефект – ефективність комплексного впливу значно перевищує сумарну ефективність тих самих засад у випадку їх окремого застосування. Особистісна зрілість та усвідомлена сформованість механізмів саморегуляції та психологічної компенсації значно полегшують подолання соматичного захворювання, зменшують його значущість для індивідуальної самоактуалізації. Так само медична підтримка сприяє формуванню впевненості у собі, озброює дитину засобами самоконтролю та підтримання свого організму в активному стані.

Комплексний підхід до організації реабілітації школярів передбачає збереження специфічності кожного її напрямку. Зокрема, медична реабілітація включає заходи: різнобічну, поглиблену та систематичну діагностику стану здоров'я школярів; проведення профілактичних і лікувально-оздоровчих заходів; організацію реабілітаційно-доцільного розпорядку дня у варіативних заходах, а саме: оздоровчих прогулянок, теренкурів, лікувальної та оздоровчої гімнастики, груп здоров'я, днів здоров'я, організацію фізкультурних пауз під час проведення уроків та самопідготовок, пропаганду

та привчання до здорового способу життя, навчання методів і прийомів самопомоги, боротьби з хворобою; корекцію впливу несприятливих зовнішніх факторів; організацію здоров'язбережувального фізичного та трудового виховання; організацію роботи школи санітарно-гігієнічної освіти та самореабілітації; підвищення вітального потенціалу дитини за допомогою фізіотерапевтичних засобів.

Психологічна реабілітація реалізується через: проведення особистісно зорієнтованої психодіагностики; організацію індивідуальних психологічних занять зі школярами; проведення тренінгів спілкування, тренінгів особистісного зростання, рольових ігор, спрямованих на оптимізацію психологічного мікроклімату в дитячих колективах; контроль та оптимізацію навчальних навантажень; зняття психоемоційного перенавантаження учнів; забезпечення психологізації навчального процесу, розвиток психологічної культури суб'єктів освітньо-реабілітаційного процесу.

Соціально-педагогічна реабілітація здійснюється у наступних напрямках: діагностиці навчальних і соціальних труднощів вихованців; визначенні зони найближчого розвитку і потенційних можливостей дитини; вирішенні проблем соціально-педагогічної адаптації вихованців; усуненні прогалин у пізнавальному розвитку шляхом індивідуальної корекційно-розвивальної роботи; профілактичній роботі з дітьми групи ризику та корекція їхньої поведінки; соціально-трудова адаптація; індивідуалізації навчального процесу відповідно до особливих освітніх потреб школярів; проведенні додаткових заходів, спрямованих на підвищення мотивації учнів до навчання; розвитку життєвої компетентності вихованців за рахунок застосування життєтворчих технологій організації навчально-виховного процесу; педагогічному супроводі самоосвіти, самовиховання, професійного та життєвого самовизначення школярів.

Засобами синхронізації чотирьох напрямів реабілітації є організація медико-психолого-педагогічних консилиумів та ведення індивідуальних карт динаміки процесу комплексної реабілітації кожної дитини.

Стратегічне проектування параметрів системи комплексної реабілітації в умовах спеціального закладу вимагає врахування ключової умови її ефективності – підтримки реабілітаційних впливів соціальним мікросередовищем, в якому дитина перебуває повсякденно.

Оптимальним підходом до реалізації цієї умови є організація якісної інклюзивної освіти, яка виступає одним з пріоритетних напрямів системного інноваційного розвитку Хортицького центру. Для дитини з обмеженими можливостями здоров'я переваги інклюзивної освіти (порівняно з навчанням у спеціальній школі-інтернаті або домашнім навчанням) пов'язані передусім з можливістю примноження досвіду повноцінної соціальної взаємодії та освоєнням сучасних соціальних ролей в ході спілкування з однолітками. Разом із тим, якісна інклюзивна освіта несе для навчального закладу і певні ризики, пов'язані з невідповідністю учнівського, педагогічного та батьківського колективів до прийняття в школу дитини з обмеженими можливостями здоров'я. Для того, щоб уникнути цих ризиків, необхідна перебудова роботи навчального закладу, спрямована на реалізацію головних завдань: забезпечення доступності шкільного середовища для людей з обмеженими можливостями здоров'я; надання вихованцям необхідних медичних послуг; варіатизація та індивідуалізація навчально-виховного процесу; забезпечення позитивного психологічного мікроклімату в інклюзивних дитячих колективах; психолого-педагогічний супровід батьків вихованців; залучення фахівців для надання вихованцям спеціальних медико-психолого-педагогічних послуг.

Ефективна реалізація зазначених завдань вимагає моделювання спеціальної системи взаємопов'язаних нововведень в усіх освітньо-реабілітаційних підрозділах закладу. Прикладом такого підходу є розробка та впровадження в умовах спеціального закладу – Хортицького центру моделі інклюзивної освіти (додаток А.2, рис. 1.1.1). В моделі зазначені завдання розглядаються як наскрізні, тобто такі, які проходять через усі освітньо-реабілітаційні ланки закладу. Комплементарність цих ланок утворює

специфічну ознаку моделі – наступність інклюзивної освіти, можливість безперервної соціалізації особистості від перших місяців життя до моменту отримання документа про професійну освіту, відповідно до рівня та напрямку підготовки.

Отже, реалізацією першого етапу розробки стратегії діяльності спеціального закладу, як відкритої соціально-освітньої системи, є визначення бажаних характеристик школи – стратегічних пріоритетів. Результатом цієї системно-інтеграційної роботи є концепція функціонування та розвитку Хортицького центру – найважливіший управлінський документ щодо визначення стратегії діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи.

## **1.2. Проектування інноваційного розвитку спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи**

Постановка та обґрунтування стратегічних пріоритетів дозволяє школі перейти до наступного етапу розробки та впровадження стратегії інноваційного розвитку спеціального закладу – проектування послідовності змін, необхідних для переведення стратегічних пріоритетів у категорію діючих компонентів відкритої соціально-освітньої системи. В. Докучаєва визначає проектування інноваційних педагогічних систем як вид інтелектуально-творчої діяльності суб'єкта щодо вивчення резервів освітнього середовища й подальшого його перетворення, продуктом якої є інноваційна педагогічна система [110, с. 20]. Від ефективності проектної діяльності безпосередньо залежать всі наступні етапи системної модернізації закладу: доцільний і ресурсно обґрунтований проект дозволяє реалізувати можливості та попередити ризики його розвитку, натомість недостатньо опрацьовані компоненти проекту майже гарантовано призводять до функціональних дисбалансів і, в кінцевому рахунку, – до зниження потенціалу закладу як синергетичної системи.

В. Лазарєв зазначає, що при проектуванні бажаної освітньої системи визначається перелік нововведень, які необхідно здійснити в рамках програми розвитку школи [195, с. 273]. Ефективна реалізація цього етапу вимагає від проектної групи всебічного аналізу та прогнозування наслідків запланованих змін з урахуванням системності роботи закладу. Адже успішна робота навчального закладу можлива лише тоді, коли трансформації однієї його підсистеми не заважатимуть розвитку інших підсистем. Тому шлях впровадження стратегічних пріоритетів має проектуватися не ізольовано від загальної логіки поступу закладу, а в контексті його системного розвитку. З цією метою доцільно використовувати технологію прогнозного обґрунтування нововведення, розроблену О. Поповою. Технологія включає три операційні блоки: діагностичний, моделюючий і верифікаційний, які утворюють певний цикл [319, с. 27].

Евристична робота щодо проектування нововведень має проводитися з максимальною ретельністю і відповідальністю, адже від її якості залежить доля майбутньої інноваційної діяльності закладу. Особливу увагу слід приділяти всебічному аналізу та обговоренню ідеї, яка лежить в основі потенційного нововведення. Слушною в цьому контексті є точка зору Т. Орлової: «Будь-яке нововведення можна розглядати як систему, системоутворювальним чинником якої є ідея. Вона проходить від своєї появи до повної реалізації ряду етапів. При такому підході весь інноваційний процес характеризується як певна інноваційна цілісність, оскільки розгортається навколо самої ідеї, а кожен етап інноваційного процесу слід розглядати як підсистему» [287, с. 16].

Розглядаючи поняття «теоретичні і методичні засади навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи», слід розуміти його як сукупність пов'язаних між собою теоретичних і методичних заходів, що забезпечують перехід спеціального закладу в якісно новий стан, який характеризується як відкрита соціально-освітня система та ґрунтується на ідеї цілісності розвитку. Спеціальний



заклад, як відкрита соціально-освітня система, передбачає проектування образу закладу, який хочемо бачити в перспективі, визначення змін і послідовності їх реалізації, щоб не порушити стабільного функціонування закладу й забезпечити послідовний перехід з даного стану в бажаний.

Заглиблюючись у зміст діяльності окремого спеціального закладу, вчені доводять, що коли школа орієнтована на впровадження теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності у соціально-освітню систему, то це передбачає численні часткові зміни. Усі ці зміни мають бути скоординованими і становити єдине ціле, інакше їх ефективність, з погляду на кінцевий результат, не буде такою, якою могла б бути. У зв'язку з цим передбачається побудова такої ієрархічної структури спеціального закладу й розробка цілей функціонування і розвитку кожного її елемента, щоб його діяльність була чітко контрольованою.

За такого підходу до розвитку навчально-реабілітаційного закладу розробці цілей і засобів їх досягнення передують системний аналіз кожного його елемента, що спричиняє наявний результат в цілому і виявляє конкретні можливості для досягнення бажаного результату. Діяльність закладу в цьому випадку має випереджувальний характер – визначається у вигляді проекту його майбутнього, тобто, цілісної системи розвитку. До розробки цієї системи залучається якнайбільше членів колективу, які створюють творчі групи з окремих проблем та широко обговорюють їх. Розробляються докладні плани реалізації розвитку закладу на бажаному рівні, формується комплекс проміжних цілей, що дають змогу своєчасно виявити перешкоди для досягнення загального результату.

Науковцями доведено, що принципово важливим є переведення кількісних показників (множини перспективних планів) у якісний результат – системно сплановану траєкторію розвитку закладу [194], [198]. Це дозволить уникнути проблеми, на яку вказує Л. Капченко: «Річні плани будуються, як правило, не на системній основі, а на змісті діяльності локальних підрозділів

або відображають певні напрями роботи (культурно-масової, фізкультурної), індивідуальну працю керівників школи» [155, с. 8].

Управління системним розвитком закладу здійснюється як по горизонталі, так і по вертикалі, відповідно до підпорядкування деяких елементів структури, поєднаних у єдине ціле спільною метою. При цьому кожний елемент структури тісно взаємодіє і взаємозалежить від результативності діяльності кожного. Спеціальний заклад як відкрита соціально-освітня система – це складний організм, керований і контрольований у кожному підрозділі, в системі підрозділів кожного рівня, а також керований і контрольований діяльністю кожного члена колективу на всіх рівнях: управління, планування, організації, виконання, самоаналізу, звіту, визначення подальших перспектив розвитку.

Діяльність спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи має свої специфічні риси, а саме: впровадження теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності; поєднання між собою багатьох елементів діяльності (процесів, теорій), що утворюють цілісність та єдність; планомірне і правильне розміщення та взаємозв'язок структурних підрозділів з точною послідовністю діяльності; процес, у результаті якого відбуваються зміни, передбачає перехід від одного якісного стану до іншого, вищого; удосконалення, покращення діяльності спеціального закладу, досягнення ним вищого рівня розвитку; послідовність розвитку; цілісність розвитку навчально-реабілітаційного закладу; структурований набір педагогічних ідей, понять, пропозицій, інтерпретаційних тенденцій, які є в науковій літературі, відповідно до мети і завдань конкретного навчально-реабілітаційного закладу; висока організованість процесу; єдність кількісних та якісних змін; спіралеподібність змін, циклічність; системний розвиток притаманний складним, відкритим соціально-освітнім системам; зміни в одній ділянці зумовлюють зміни в інших ділянках, системах; цілеспрямованість процесу.

Отже, розвиток спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи в сучасних соціокультурних умовах – це закономірний, послідовний процес прогресивних та незворотних змін спеціального закладу в часі як єдиного цілого, до якого входять деякі структурні елементи, в результаті чого підвищується його рівень, поширюється педагогічний досвід, відбувається перехід до нового, більш якісного стану функціонування. Відповідно, впровадження теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу в напрямі реалізації його стратегічних пріоритетів має враховувати, по-перше, загальну логіку вдосконалення роботи закладу, і, по-друге, вектори оптимізації діяльності кожного його підрозділу. В результаті проектна група розробляє програму розвитку навчального закладу та перспективні плани розвитку кожного його структурного підрозділу.

Науковці лабораторії педагогічних інновацій Інституту педагогіки НАПН України визначають програму розвитку школи як нормативно-управлінський документ, який задає стратегію розвитку загальноосвітнього навчального закладу на тривалий період часу (від трьох-п'яти до десяти років). Програма створюється на основі концепції розвитку школи, охоплює детальний опис цілей, пріоритетних напрямів, необхідних засобів і ресурсів, очікуваних результатів розвитку школи. До складання програми розвитку школи долучаються всі учасники навчально-виховного процесу – керівники навчального закладу, вчителі, учні, батьки, представники громадськості та ін. Програма розвитку є організаційно-педагогічною основою освітнього процесу в школі, ухвалюється на педагогічній раді і затверджується директором [174, с. 37].

В. Лазарев наголошує, що результатом стратегічного планування має бути виділення пріоритетних напрямів оновлення педагогічної системи школи, визначення етапів їх реалізації та очікуваних результатів [195, с. 271]. Саме перспективний план є засобом ефективного вирішення всіх цих завдань. Логіку переведення концептуальних пріоритетів у програму

розвитку, яка, в свою чергу, виступає основою для розробки перспективних планів, поділяє і Т. Орлова. Вона обґрунтовує важливість трьох кроків на шляху розбудови школи безперервного розвитку: формування концептуальної моделі розвитку школи; розробку комплексної цільової програми розвитку; планування дій по реалізації комплексної цільової програми [287, с. 14-15].

На взаємозв'язок між стратегією, концепцією та перспективним планом розвитку закладу вказує В. Лазарєв: «Як і концепція, стратегія – це загальна ідея, але якщо концепція є задумом бажаного майбутнього школи, то стратегія – задум переходу до нього. Цей задум набуває форми найбільш загального плану, який визначає завдання побудови бажаної педагогічної системи школи та послідовність їх вирішення, виходячи з наявних можливостей школи» [195, с. 269].

По мірі конкретизації опису впровадження теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу (у вигляді концепції, програми та планів) здійснюється послідовний розподіл його стратегічних пріоритетів на все більш часткові цілі. При цьому важливо забезпечити їх структурно-логічну узгодженість, а у випадку декількох етапів послідовного розподілу – чітку ієрархічну побудову системи пріоритетів і цілей. Для цього доцільно застосовувати метод дерева цілей, який В. Бочелюк та ін. вважають ефективним при складанні плану-проекту нової освітньої системи. Метод дозволяє розбити основні цілі й завдання на підцілі та підзавдання для кожної підсистеми управління освітньою організацією, створити систему експертних оцінок і зв'язків [240, с. 32].

Досвід Хортицького центру свідчить про те, що чинники трансформації інноваційної педагогічної системи закладу доцільно не тільки імпліцитно враховувати, але й експлікувати у вигляді окремих розділів таких управлінських документів, як концепція і програма функціонування та розвитку закладу. Аналітико-концептуальна робота щодо підготовки цих розділів спонукає проектну групу до ґрунтовного аналізу ролі кожної групи

чинників у реалізації траєкторії інноваційних змін закладу. В результаті керівництво навчального закладу досягає чіткого усвідомлення факторного фону його розвитку, а документальне забезпечення управлінської діяльності вдосконалюється за рахунок застосування методів системного аналізу. Широкі можливості для переведення стратегічних пріоритетів розвитку закладу в конкретні дії та заходи відкриває застосування методу моделювання. Як зазначає В. Докучаєва, при проектуванні інноваційних процесів в освітньому просторі моделювання постає як одне з його процедур. У цьому випадку актуалізуються такі функції моделювання, як: а) засіб відображення й перетворення об'єкта, який поки не існує в реальності; б) мета дослідника при визначенні стратегії інноваційних перетворень; в) засіб імітації реальних процесів розвитку закладу освіти; г) засіб оперування об'єктами, стосовно яких знання не представлені в повному обсязі [110, с. 19]. Зазначимо, що в сучасній освітній практиці найбільш розповсюдженим є моделювання в його другій функції, при цьому розроблена модель стає деталізованим наочним аналогом певного аспекту мети діяльності навчального закладу.

А. Євтодюк зазначає, що особливо важливим при моделюванні трансформації сучасних освітніх систем є осмислення синергетичного закону, що їх діяльність не може бути значно трансформована за допомогою навіть великих змін окремих складових (підсистем) без урахування взаємозв'язків між ними [116, с. 15]. Відповідно, для конкретного навчального закладу на перший план виходить проблема узгодження ключових аспектів діяльності, представлених відповідними локальними моделями. Адекватним методом вирішення даної проблеми є мета-моделювання, в процесі реалізації якого на єдиних теоретико-методологічних засадах розробляється система локальних моделей (додаток А.3, рис. 1.2.1), що вичерпно описує кінцевий результат, до якого прагне проектна група, – бажаний стан навчального закладу. За своїми сутнісними ознаками та функціями така система моделей є особливим різновидом мета-моделі.

Наведена мета-модель, розроблена відповідно до специфіки діяльності Хортицького центру, системно висвітлює взаємодоповнення теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності, технологій, цільових програм, форм і методів роботи педагогів, виступає стратегічним орієнтиром їх пошуково-дослідницької діяльності. Представлені в ній підходи до інноваційного розвитку закладу враховують глобальні проблеми освіти ХХІ століття та базуються на закономірностях становлення особистості дитини, як творця і проектувальника свого життя, взаємодії індивідуально-психологічних і соціально-психологічних чинників самореалізації особистості та успішної її соціалізації. При розробці моделі було враховано світові парадигмальні тенденції розвитку освіти – синергетичну, гуманітарну, постнекласичну, а також раціогуманістичний підхід до досліджень. В моделі обґрунтовані змістові та процесуальні характеристики безперервної освіти та реабілітації, дидактичні, організаційні та психологічні умови формування їх основних компонентів, побудови відкритої системи освіти, комплексного моніторингу навчання та розвитку вихованців на основі компетентнісного підходу, методичного забезпечення реалізації особистісно зорієнтованої освіти з корекційно-реабілітаційним компонентом. Мета-модель визначає можливості реалізації компетентнісного та діяльнісного підходів у практиці розробки навчально-реабілітаційних програм, методик і технологій.

На етапі моделювання системного розвитку навчально-реабілітаційного центру може виникнути необхідність проведення пілотного дослідження, якщо складність бажаних параметрів освітньо-реабілітаційного процесу перевищує антиципаційні можливості проектної групи. Наприклад, при розробці моделі освітнього простору важко визначити оптимальні характеристики реабілітаційного компонента навчального плану, врахувати не тільки важливість певних предметів і курсів, але й пізнавальні інтереси та особистісні диспозиції учнів. Тому єдино правильним рішенням є проведення пілотного дослідження, яке дозволяє визначити серед рівноцінних

теоретичних моделей ту, що в найбільшій мірі відповідає потребам освітньо-реабілітаційної практики – загальновідомого критерію істини.

Г. Щекатунова та А. Цимбалару рекомендують при підготовці програми пілотування експериментальної моделі інноваційного навчального закладу дотримуватися таких позицій: мета пілотування; завдання пілотного дослідження; об'єкт дослідження; предмет пілотного дослідження; гіпотеза пілотного дослідження; принципи пілотування; методи пілотування; заходи пілотування; терміни пілотного дослідження; виконавці пілотного дослідження; очікувані результати [438, с. 38].

Ретельна організація пілотних досліджень за програмами з такою структурою дозволить проектній групі нейтралізувати відносні недоліки методу моделювання (гіпотетичність і абстрактність отриманого продукту – перспективної моделі закладу), посиливши його переваги як інструменту перетворення мрії, ідеального задуму в системний, збалансований образ бажаного майбутнього.

Реалізація мета-моделі забезпечує розвиток спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи, що здатна до ефективної взаємодії з освітніми та науковими закладами, громадськими організаціями, має модернізовану матеріально-технічну та інформаційно-комунікаційну базу, приділяє постійну увагу підвищенню рівня освіти педагогічних кадрів, спрямована на зміну авторитарної державної системи управління на державно-громадську, децентралізовану, адаптовану до ринкових умов модель управління.

Отже, проектування інноваційного розвитку спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи спрямоване на розробку цілісної траєкторії переведення закладу з актуального в бажаний стан на основі попередньо визначених стратегічних пріоритетів його інноваційного розвитку. Основна увага при цьому приділяється впровадженню теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності, проектуванню нововведень в навчально-реабілітаційний процес, які мають узгоджуватися

між собою на системних засадах, утворюючи нову якість роботи закладу. Розроблений проект формалізується у вигляді програми, мета-моделі та перспективних планів інноваційного розвитку спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи, які містять вичерпну інформацію про послідовність багатовекторних змін у структурі та функціях закладу.

### **1.3. Інноваційна діяльність як механізм реалізації проекту розвитку спеціального закладу освіти**

Підготовка описаних документів (програми, перспективних планів і мета-моделі) дозволяє спеціальному закладу освіти перейти до третього, основного етапу розробки та реалізації стратегії розвитку закладу як відкритої соціально-освітньої системи – до інноваційної діяльності, спрямованої на впровадження стратегічних пріоритетів. Інноваційна траєкторія розвитку пов'язана не тільки з великими перспективами, але і з певними ризиками, зумовленими об'єктивною складністю переходу від усталеної практики до нових моделей роботи. Для мінімізації ускладнень цього процесу кожен спеціальний заклад, зокрема й навчально-реабілітаційного призначення, повинен керуватися нормативно-правовими документами та науковими рекомендаціями з питань організації ефективної інноваційної діяльності.

Для всіх навчальних закладів, які розпочинають діяльність як відкриті соціально-освітні системи відповідно до поставлених стратегічних пріоритетів, основоположне значення мають нормативно-правові документи, такі як Закон України «Про інноваційну діяльність» [134], Положення «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» [314] та «Про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад» [313]. Загальні концептуальні та організаційні засади діяльності спеціальних закладів, визначені вітчизняною нормативно-правовою базою, аналізуються вітчизняними та зарубіжними вченими більш детально, з позицій різних



теоретичних моделей і з урахуванням різноманіття освітньої практики. Л. Ващенко розглядає інноваційний процес в межах його полііснування, а саме, як аксіологічний, еволюційно-цивілізаційний, антропологічний, екзистенційний, гносеологічний, структуралістичний, синергетичний, діяльнісний, процесуальний і соціокультурний [60, с. 13].

Багатоплановість і поліфункціональність інноваційної діяльності може призвести до розбалансування роботи спеціального закладу освіти, якщо його колектив недостатньо підготовлений до координації на системних засадах численних векторів прогресивних змін, до створення в закладі інноваційної системи. В. Лазарєв визначає її як сукупність ідей покращення результатів освіти, людських, матеріально-технічних, інформаційних, нормативно-правових та інших компонентів, пов'язаних між собою так, що здійснюваний процес впровадження нововведень в освітню систему веде до підвищення ефективності її функціонування [195, с. 71].

З точки зору ефективності впровадження теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу вирішальне значення має тип структури інноваційної системи, який формується в залежності від способу зв'язку в інноваційній системі локальних нововведень. В. Лазарєв виділяє п'ять таких типів: сегментна (сумативна) структура (в освітньому закладі одночасно ведуться роботи по впровадженню різних нововведень незалежно одне від одного, тобто нововведення здійснюються паралельно і незалежно); модульна вертикально-інтегрована структура (на різних ступенях освіти одночасно впроваджуються нововведення, орієнтовані на досягнення більш загальної мети); модульна горизонтально-інтегрована структура (на одному ступені освіти впроваджується комплекс взаємопов'язаних нововведень, орієнтованих на покращення результатів освіти на цьому ступені); змішана структура (в освітньому закладі одночасно, але автономно одна від одної, реалізуються програми змін з вертикально та горизонтально інтегрованою структурою); повна структура (інноваційна система, яка реалізує цілісну програму

розвитку освітнього закладу, в якій всі нововведення на різних ступенях утворюють єдине ціле і працюють на досягнення загальних цілей розвитку) [195, с. 75-76].

Для спеціального закладу освіти, який реалізує стратегію навчально-реабілітаційної діяльності, оптимальною є повна структура соціально-освітньої системи. Це пояснюється тим, що будь-яке нововведення в закладі цього типу, як правило, має комплексний характер, тобто охоплює всі або більшість підсистем (навчальну, виховну, медичну, реабілітаційну, психологічну, інноваційну, матеріально-технічну, кадрову та управлінську).

Навчально-реабілітаційна діяльність спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи визначає специфіку не тільки організаційного, але й змістового аспекту інноваційної діяльності, тобто передбачає узгоджену реалізацію всіх її компонентів. Їх сукупність і взаємозв'язок доцільно розглянути з теоретичних позицій, обґрунтованих В. Малихіною, яка виділяє чотири таких компоненти: мотиваційний, когнітивний, креативний та рефлексивний [219, с. 279].

Перший компонент навчально-реабілітаційної діяльності передбачає наявність у педагогів стійкої мотивації до розробки та впровадження нововведень, які відповідають стратегії розвитку спеціального закладу. Зростанню такої вмотивованості педагогічного колективу сприятиме створення в закладі ряду теоретичних і методичних засад, організаційних і соціально-психологічних умов, а саме: пояснення педагогам значущості навчально-реабілітаційної діяльності для поступального розвитку спеціального закладу; моральне та матеріальне стимулювання навчально-реабілітаційної діяльності; навчання педагогів основам групової навчально-реабілітаційної діяльності, командного підходу до розробки та апробації методик, методологій, програм і технологій.

У контексті проблеми мотивації педагогів особливе значення має їх психологічна готовність до навчально-реабілітаційної діяльності. О. Соснюк пропонує розглядати її як окремий вид особистісної активності. Ядром

структурної організації психологічної готовності до інноваційної діяльності виступає особистісна позиція суб'єкта професіоналізації. Вона є інтегральною властивістю особистості, що визначається системою ціннісних орієнтацій, установок та мотивів, якими керується особистість під час виконання діяльності [379, с. 6].

Для формування у педагогів психологічної готовності до навчально-реабілітаційної діяльності О. Соснюк рекомендує проводити тренінгову роботу з використанням рольових, сюжетних і ділових ігор, групової дискусії, когнітивного переструктурування, методів операційного кодування та когнітивного картування, методик діагностики індивідуальної здатності до децентрації та прогностичної емпатії [379, с. 11]. О. Гончарова вважає доцільним в рамках підготовки педагогів до навчально-реабілітаційної діяльності застосовувати такі методи, як проблемні та традиційні лекції, мозковий штурм, мініконкурси, інтерактивні та проектні методи [83, с. 12].

Л. Петриченко розглядає готовність педагогів до навчально-реабілітаційної діяльності в контексті компетентнісного підходу. При цьому інноваційна компетентність педагога інтерпретується як система його мотивів, знань, умінь, навичок і особистісних якостей, що забезпечують ефективність інноваційної діяльності. У структурі інноваційної компетентності вчений виділяє теоретично-змістовий (базовий), професійно-діяльнісний (практичний), професійно-дослідний (творчий) і професійно-особистісний компоненти [303, с. 7].

Оскільки впровадження теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності пов'язане з відмовою від усталених алгоритмів роботи, для багатьох педагогів перша реакція на новизну полягає в опорі та занадто критичній позиції. Тому, як зазначає Н. Василенко, досвідчені керівники навчальних закладів приділяють багато уваги підготовці учасників навчально-виховного процесу до очікуваних нововведень. Процес підготовки складається з аргументованого пояснення користі від інновації; розкриття кінцевих результатів, які будуть отримані завдяки її впровадженню; вивчення

думки педагогічних працівників для виявлення прихильників та противників нововведення; аналізу результатів обговорення; внесення корекції в проект упровадження новацій та його затвердження [58, с. 6].

Наступний компонент інноваційної навчально-реабілітаційної діяльності – когнітивний – включає знання нормативно-правової бази інноваційної діяльності, володіння основними поняттями педагогічної інноватики, розуміння суті та знання основних її законів [219, с. 279], подолання педагогом власного консерватизму мислення. До цих характеристик можна додати здатність фахівця до пізнання педагогічних явищ у ході науково-дослідницької діяльності, яка передбачає застосування розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікації, систематизації. Формуванню когнітивного компоненту сприяє проведення в закладі лекцій, семінарів і майстер-класів, присвячених проблемам організації педагогічного експерименту, застосування методів пошуково-дослідницької діяльності, реалізації норм інноваційної педагогічної діяльності.

Визначальною для успішності інноваційної навчально-реабілітаційної діяльності є сформованість її креативного компонента, який проявляється у здатності педагога запропонувати та реалізувати нові ідеї, спрямовані на оптимізацію навчального процесу.

На основі результатів теоретичного та емпіричного досліджень Л. Ващенко виділила ряд суттєвих характеристик закладів інноваційного типу: розвиток здійснюється на основі виявлення освітніх потреб навчального закладу, обґрунтування нової перспективи з урахуванням прогресивної практики, стратегічних положень регіональної освіти та наукових досягнень; предметом управління інноваційними процесами в загальноосвітньому навчальному закладі є розвиток суб'єктів інноваційного пошуку та школи загалом; розширення змістово-інформаційного та технологічного компонентів шкільної освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу; готовність педагогічного колективу та шкільної

адміністрації до пошуково-дослідницької роботи як основної форми інноваційного пошуку; налагодження дієвих зв'язків з науково-дослідними інститутами, вищими навчальними закладами міста, вченими з метою мобільного реагування на соціально-технологічні виклики сучасності; реальна підтримка державними органами управління освіти педагогічних ініціатив, наявність системи стимулювання та мотивації педагогів до інноваційного пошуку; підтримка інноваційних процесів громадськістю, насамперед, батьківською [61, с. 190].

Очевидно, що три останні характеристики навчального закладу інноваційного типу визначають його функціонування та розвиток як відкритої, а не соціально ізольованої системи. Це закономірно, адже в сучасних соціокультурних умовах навчально-реабілітаційна діяльність будь-якого спеціального закладу суттєво збагачується за умови його активної співпраці з іншими соціальними інституціями. Системний аналіз можливостей удосконалення такої співпраці веде до виникнення ідеї щодо створення соціально-освітньої системи, яка набуває все більшого визнання серед педагогів. Л. Ващенко, аналізуючи цю ідею, зазначає, що соціально-освітня система з високим інноваційним потенціалом забезпечується, насамперед, педагогізацією культурного рівня батьків школярів, залученням науковців-консультантів з інноваційної роботи, співпрацею з вузами, з позашкільними закладами та установами, підприємствами тощо [61, с. 188].

Сформульована Л. Ващенко теза в повній мірі стосується закономірностей інноваційного розвитку спеціальних закладів навчально-реабілітаційного призначення. Більше того, для них значущість соціально-освітньої системи багатократно зростає у зв'язку з необхідністю подолання соціальної сегрегації осіб з обмеженими можливостями здоров'я, рудименти якої, на жаль, і досі трапляються в Україні. На зміну цьому дискримінаційному підходу має прийти інклюзивна практика, заснована на ідеї повноцінного залучення всіх людей, незважаючи на обмеження здоров'я, до соціального життя. Участь спеціальних закладів у розбудові інклюзивного

суспільства можлива лише за умови їх становлення як відкритих соціально-освітніх систем, суттєві ознаки яких унаочнює Хортицький центр. Ключовим фактором його розвитку в зазначеному напрямі є розширення та збагачення зв'язків з іншими навчально-науковими та загальноосвітніми закладами.

Напрями та характер взаємодії Хортицького центру з іншими структурами представлені на рис. 1.3.1 (додаток А.4). Більш детальна та диференційована інформація про партнерів Хортицького центру на макрорівні (в межах Запорізької області) та мегарівні (всеукраїнському та міжнародному рівнях) подана в таблицях 1.3.1, 1.3.2 (додаток А.5).

Вірогідність досягнення запланованих результатів інноваційних змін підвищується за рахунок технологізації науково-методичної роботи з педагогами. Л. Лісіна з цією метою пропонує використовувати технологію, структура якої включає шість етапів: діагностичний, пошуковий, моделюючий, проектувальний, впровадження, підсумковий [203, с. 269-270].

Технологія Л. Лісіної передбачає всі основні етапи роботи з педагогами, необхідні для досягнення запланованого результату – реалізації інноваційної ідеї та об'єктивного визначення міри її практичної цінності. Разом із тим, для становлення спеціального закладу, як відкритої соціально-освітньої системи, доцільно посилити його активність щодо ініціювання конструктивних змін в навчально-реабілітаційній діяльності. У зв'язку з цим будь-який цикл інноваційної навчально-реабілітаційної діяльності педагогів повинен завершуватися поширенням найцінніших здобутків, а науково-методичний супровід, відповідно, – допомогою педагогам в узагальненні та систематизації інноваційного досвіду, представленні його у формі доповіді на конференції, статті, посібника тощо. Такий підхід не тільки відповідає класичним науковим нормам (лаконічно представленим у загальноновизнаному девізі М. Фарадея: «Work. Finish. Publish»), але й виступає найбільш надійним способом формування позитивного іміджу спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи, його позиціонування як успішного інтегратора теоретичних досліджень та інноваційної практики. Оскільки

доказовість цих аргументів підтверджуються двадцятирічним досвідом інноваційної навчально-реабілітаційної діяльності Хортицького центру, ми вважаємо доцільним при застосуванні технології Л. Лісіної в умовах спеціальних закладів доповнити її ще одним етапом – апробаційним, який передбачає поширення результатів навчально-реабілітаційної діяльності через участь педагогів у науково-практичних заходах та (або) через публікацію отриманих даних у виданнях з освітньо-реабілітаційної тематики.

Окрім науково-методичного супроводу діяльності педагогів, режим перманентної інноваційної навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу вимагає відповідних управлінських підходів, адже динамічний поступ закладу неможливий при консервативному стилі мислення та діяльності керівника. Проблема управління впровадженням теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як соціально-освітньої системи нині перебуває в епіцентрі наукового пошуку, про що свідчать дисертаційні дослідження Н. Василенко [59], Л. Вознюк [69], В. Малихіної [220], С. Ніколаєнка [269], С. Пехаревої [305], Н. Погрібної [308]. Н. Василенко встановила, що компетентність в управлінні інноваційною діяльністю спеціальних навчальних закладів передбачає наявність у керівника додаткових знань і вмінь з педагогічної інноватики й менеджменту, досвіду і мотивації інноваційної діяльності, набуття особистісних якостей, які сприятимуть системному впровадженню педагогічних інновацій в навчально-реабілітаційній діяльності працівників закладу [199, с. 7]. Вчений виділяє чотири принципи діяльності директора школи в умовах інноваційного режиму: принцип поєднання теорії та практики; принцип делегування повноважень; принцип партнерства; принцип договірних відносин [59, с. 15].

Ефективне управління спеціальним закладом як відкритою соціально-освітньою системою Н. Погрібна вважає можливим за умови впровадження сучасних наукових підходів (цілісний, синергетичний, гуманістичний, системний, стратегічний, адаптивний та особистісно зорієнтований підходи) і

дотримання наукових принципів (оптимальності, збалансованості, прискорення розвитку інноваційних процесів, відкритості, мотивації, співробітництва, особистого стимулювання, відповідальності, змагання, подолання, пізнання, соціальної детермінації, науковості і компетентності, фінансової і ділової ініціативності, інноваційності) [308].

У дисертації Л. Вознюк обґрунтовано гуманістичні засади управління інноваційною навчально-реабілітаційною діяльністю, під якими розуміється сукупність гуманістично орієнтованих управлінських дій, спрямованих на досягнення оптимальних результатів в оновленні освітнього процесу, основу яких складають принципи гуманізації і гуманітаризації [69, с. 8].

Л. Ващенко наводить закони, що діють у системі управління інноваційними навчально-реабілітаційними процесами: закон синергії свідчить про те, що можливості організації, як єдиного цілого, перевищують суму можливостей її окремих частин; закон доповнення внутрішніх процесів та функцій, протилежно спрямованих, свідчить про одночасне чи послідовне використання протилежностей, наприклад, інтеграції – диференціації, розподілу – об'єднання, спеціалізації – універсалізації та ін. Закон збереження пропорційності виявляє збереження економічного балансу між організацією та її структурними підрозділами, наприклад, великий штат при невеликій кількості роботи і навпаки. Закон композиції свідчить про те, що всі структурні підрозділи організації повинні сконцентрувати свою діяльність на вирішенні спільної мети (індивідуальні цілі узгоджуються і приводяться у відповідність до загальної); закон самозбереження (підтримання організації про свою цілісність шляхом недопущення конфліктів, що можуть спричинити нестабільність, зміни адміністративних чи фахових кадрів, розширення напрямів діяльності тощо); закон поінформованості (залучення членів колективу до інформації про реальне становище в організації); закон необхідного різноманіття (функціонування організації на основі виконання мінімальної кількості різних видів діяльності та наявності фахівців різних напрямків та рівнів підготовки); закон онтогенезу виявляє, що життя



організації складається із трьох фаз: становлення, розвиток, занепад [61, с. 120].

Н. Пугачова обґрунтувала модель управління розвитком інноваційного процесу в загальноосвітньому закладі. Всі складові моделі (методи діагностики управління, джерела інновацій, проектування інноваційної діяльності) діалектично взаємопов'язані між собою та з управлінням розвитком інноваційного процесу в закладі [334, с. 190].

Н. Василенко детально розглядає діяльність директора щодо управління інноваційними процесами, виділяючи п'ять основних етапів в забезпеченні інноваційного розвитку закладу: пропедевтико-аналітичний, підготовчий, власне управлінський, контрольно-аналітичний і прогностичний [58, с. 28].

Запропонований Н. Василенко алгоритм передбачає ґрунтовну роботу директора з використанням проєктивно-рефлексивних дій, що дозволяє попередити такі управлінські недоліки, як організаційна короткозорість, хаотичність, інерційність і функціональна ригідність. Разом із тим, специфіка навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу освіти, який принципово відрізняється від інших типів навчальних закладів, потребує більшої уваги директора до кожного структурного підрозділу, який бере участь в інноваційній діяльності. З цією метою доцільно застосовувати проєктивно-рефлексивний механізм програмно-цільового управління навчально-реабілітаційним закладом в інноваційному режимі, розроблений і впроваджений в Хортицькому центрі (додаток А.6, рис. 1.3.2).

Вище зазначалося, що інноваційний характер роботи спеціального закладу пов'язаний із значним ускладненням інформаційної системи, що вимагає відповідної організації науково-методичного супроводу інноваційної навчально-реабілітаційної діяльності його колективу. Управління закладом у таких умовах має враховувати проблемне поле процесу інформатизації, перш за все сприяти задоволенню інформаційних потреб педагогів, розробці і впровадженню особистісно орієнтованих життєтворчих технологій.

До інформаційних потреб суб'єктів інноваційних процесів К. Гораш відносить: наявність відібраної і систематизованої інформації про освітні інновації та методи їх упровадження; оновлення існуючих і створення нових інформаційних ресурсів для накопичення інформації та забезпечення її доступності широкому колу освітян; ефективне застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та Інтернету для здійснення інформаційних процесів та інноваційної діяльності педагогічних працівників; формування єдиного інформаційного простору системи навчальних закладів, що забезпечить активний обмін інформацією, доступ до зовнішніх джерел інформації й організацію функціонування внутрішніх і зовнішніх інформаційних процесів у навчальному закладі [84, с. 45].

Н. Пугачова пропонує застосовувати для оптимізації управління інноваційною діяльністю загальноосвітнього закладу ряд інформаційних технологій: взаємодію школи з інформаційними закладами; різні форми телекомунікації; встановлення оперативних інформаційних зв'язків у загальноосвітньому закладі як системи для забезпечення швидкодії керуючого органу; науково-методичну роботу, засновану на досягненнях науки, передовому досвіді і конкретному аналізі педагогічної діяльності вчителів; систему взаємопов'язаних дій і заходів, спрямовану на всебічне підвищення професійної майстерності кожного педагога, на збагачення творчого потенціалу колективу школи в цілому [334, с. 162-172].

Результати експериментальної діяльності Хортицького центру свідчать про те, що інноваційний режим діяльності будь-якого спеціального закладу, в тому числі і навчально-реабілітаційного центру, закономірно веде до актуалізації таких завдань, як впровадження теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності, створення відкритої соціально-освітньої системи спеціального закладу, розбудова інноваційного середовища, вдосконалення науково-методичного та управлінського забезпечення інноваційної навчально-реабілітаційної діяльності педагогічного колективу. За умови успішного розв'язання цих завдань

відбувається становлення закладу, як відкритої соціально-освітньої системи, здійснюється якісна та скоординована перебудова всіх його підсистем. Проте, ці позитивні зрушення викликають у колективу не тільки позитивні емоції, але й спонукають його до роздумів над ще одним питанням: як об'єктивно оцінити ефективність виконаної роботи, переконатися у відсутності серйозних недоліків, провести, якщо необхідно, роботу над помилками? Відповідь на це питання лежить у площині аналізу й оцінюванні ефективності впровадження інновацій і може мати різні варіації залежно від того, що виступає предметом аналітико-оцінювальної роботи: соціально-освітня система, інноваційне середовище, управління нововведеннями, психологічний аспект навчально-реабілітаційної діяльності тощо.

В. Лазарєв зазначає, що якість інноваційної навчально-реабілітаційної діяльності визначається трьома характеристиками інноваційної системи школи: чутливістю до проблем, сприйнятливістю до можливостей розвитку, впроваджувальним потенціалом [195, с. 77].

Для більш поглибленого аналізу ефективності інноваційної навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу доцільно використовувати критерії та показники оцінювання ефективності управління нововведеннями в освітній організації, а саме: рівень інформованості щодо нововведень, які потенційно можуть бути опановані закладом освіти; глибина розуміння актуальних проблем та їх причинно-наслідкових зв'язків, адже проблеми визначають потреби змін у розвитку шкільної організації; якість постановки цілей, зокрема раціональність вибору загальної та окремих цілей; реалістичність, ресурсна забезпеченість планів досягнення поставлених цілей; міра зацікавленості педагогічного колективу в опануванні нововведеннями; рівень контролю інноваційних процесів [240, с. 30-31].

При аналізі ефективності соціально-освітньої системи доцільно спиратися на критерії та показники, розроблені Л. Ващенко: стратегічне спрямування, широта охоплення, інтенсивність, формалізація,

упорядкування, когерентність, інформаційність, професійність, соціокультурна активність суб'єктів інноваційної діяльності [60, с. 26-27].

Для оцінювання ефективності інноваційної навчально-реабілітаційної діяльності в контексті системного підходу доцільно спиратися на обґрунтовані В. Докучаєвою критерії ефективності реалізації проекту інноваційної педагогічної системи: критерії еталонної моделі інноваційної соціально-освітньої системи (показниками є вихідні параметри інноваційної соціально-освітньої системи); критерії процесу реалізації проекту (показниками є характеристики ресурсного забезпечення цього процесу за різними аспектами); цільові критерії (показниками є зовнішні і внутрішні ознаки досягнення соціального ефекту, передбаченого метою інноваційної соціально-освітньої системи); критерії «непрямого ефекту» (включають критерій сформованості привабливого іміджу освітнього закладу; критерій соціальної продуктивності закладу освіти; критерій виходу інноваційної соціально-освітньої системи закладу на новий рівень розвитку) [110, с. 28].

Оскільки ефективність інноваційної діяльності в умовах спеціального закладу в найбільшій мірі залежить від потенціалу педагогів, доцільним є проведення психологічної експертизи інноваційної навчально-реабілітаційної діяльності педагогічного колективу. Модель цього різновиду експертизи, запропонована Л. Ребухою, інтегрує чотири блоки критеріально обґрунтованих експертних методик: експертизи психолого-педагогічного експерименту щодо зміни фундаментальних підвалин життєдіяльності школи; комплексної експертизи професійної інноваційної освітньої діяльності педагогічного колективу; покомпонентної експертизи інноваційних програмно-методичних засобів; моніторингу професійної майстерності вчителів-дослідників та особистісного задіяння учнів до оволодіння системою знань, умінь, норм, цінностей, під час якого інтенсифікуються процеси їх розумового, соціального, психосмислового та духовного розвитку [340, с. 14].

Правильний вибір критеріального комплексу для аналізу та оцінки ефективності інноваційної соціально-освітньої діяльності, організація в разі потреби її коригування є фінальними етапами впровадження стратегічних пріоритетів навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу. Проте для більшості справді прогресивних закладів ця завершальна робота водночас виступає прологом для нового циклу системного інноваційного розвитку. Його діалектика визначає таку закономірність: по мірі сходження на черговий рівень навчально-реабілітаційної діяльності перед колективом відкриваються нові її горизонти, рух до яких вимагає оновлення стратегічних пріоритетів і започаткування наступного витка розвитку закладу як відкритої системи.

У цілісному вигляді процес розробки та реалізації стратегії впровадження теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи на прикладі Хортицького центру представлений на рис. 1.3.3 (додаток А.7).

## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Теоретичний аналіз проблеми розробки та реалізації стратегії впровадження теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи дозволив зробити такі висновки:

1. Головна ідея стратегії навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи зумовлена логікою його переведення з актуального в бажаний стан. Спрямованість цього процесу визначається стратегічними пріоритетами, системний опис яких міститься в Концепції діяльності та розвитку закладу. Для того, щоб теоретичні і методичні засади навчально-реабілітаційної діяльності, як складові стратегічних пріоритетів, сприяли оптимізації роботи спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи, при їх розробці слід враховувати внутрішні чинники (призначення спеціального закладу освіти та усталені підходи до організації його роботи) та зовнішні чинники (прогностичний фон), що впливають на процеси становлення, стабілізації та інноваційного розвитку закладу.

2. Проектування впровадження теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи спрямоване на розробку цілісної траєкторії переведення закладу в бажаний стан на основі стратегічних пріоритетів його інноваційного розвитку. Основна увага при цьому приділяється проектуванню нововведень в освітньо-реабілітаційний процес, які мають узгоджуватися між собою на системних засадах, утворюючи нову якість роботи закладу. Розроблений проект формалізується у вигляді програми, мета-моделі та перспективних планів навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу, які містять вичерпну інформацію про послідовність багатовекторних змін у структурі та функціях спеціального закладу.

3. На етапі практичного забезпечення спроектованих змін педагогічний колектив приступає до інноваційної діяльності, яка включає мотиваційний, когнітивний, креативний і рефлексивний компоненти. Нормативним підґрунтям інноваційної діяльності навчального закладу є Закон України «Про інноваційну діяльність», Положення «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» та Положення «Про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад». В ході інноваційної діяльності стратегія впровадження теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу послідовно втілюється в життя, завдяки чому бажана соціально-освітня система стає актуальним, реальним досягненням педагогічного колективу.

4. З точки зору ефективності інноваційної практики спеціального закладу освіти вирішальне значення має тип структури інноваційної навчально-реабілітаційної системи, який формується в залежності від способу зв'язку локальних нововведень. Для спеціального закладу, який реалізує стратегію навчально-реабілітаційної діяльності, оптимальною є повна структура відкритої соціально-освітньої системи. Це пояснюється тим, що будь-яке нововведення навчально-реабілітаційної діяльності в закладі цього типу, як правило, має комплексний характер, тобто охоплює всі або більшість підсистем (навчальну, виховну, медичну, реабілітаційну, психологічну, інноваційну, матеріально-технічну, кадрову та управлінську).

## **РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ВІДКРИТОЇ СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ**

### **2.1. Моделювання та практичне забезпечення освітньої системи з реабілітаційним компонентом**

Загальновизнаним освітнім пріоритетом у всіх прогресивних країнах є забезпечення розвитку кожного учня як активної, повноцінної особистості, здатної ефективно вирішувати актуальні суспільні завдання. Тому цілком закономірно, що одним із ключових напрямів реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року є реформування системи освіти на основі філософії людиноцентризму. Виключна важливість втілення ідей і положень цієї філософії вимагає від навчальних закладів надання цілеспрямованої психолого-педагогічної допомоги всім дітям, незалежно від їх психофізичних можливостей. Саме такий підхід системно, з використанням усіх необхідних ресурсів впроваджений в Хортицькому національному навчально-реабілітаційному багатoproфільному центрі. Заклад є соціально-освітньою системою, яка характеризується динамічністю і гнучкою цілісністю взаємодіючих між собою підсистем: навчальної, виховної, медичної, реабілітаційної, психологічної, інноваційної, матеріально-технічної, кадрової та управлінської.

Для реалізації одного із важливих методологічних напрямків системного підходу до явищ, які вивчалися, ми звертаємося до аналізу поняття системи, здійсненого такими вченими, як В. Афанасьєв, Г. Добров, М. Мескон, З. Оруджев, В. Садовський, А. Уємов та ін. Значний внесок у застосування системного підходу до вивчення педагогічних явищ зробили Ю. Бабанський, Т. Ільїна, А. Киверялг, О. Киричук, Ф. Корольов, Н. Кузьміна. У працях цих вчених підкреслюється необхідність виокремлення основних компонентів тієї системи, у якій здійснюється процес, розгляду основних закономірностей



взаємозв'язків між ними, з'ясування джерела розвитку та визначення умов ефективного управління цим процесом. Використання моделі допомогло наочно продемонструвати шляхи підвищення ефективності освітнього процесу з реабілітаційним компонентом.

Теоретичною основою розробки моделі освітньої системи з реабілітаційним компонентом стали напрацювання сучасних науковців щодо педагогічних моделей і педагогічного моделювання (С. Архангельський, Р. Габдрєєв, О. Дахін, Г. Коджаспірова); соціалізації дітей та молоді в умовах регіонального освітнього простору (П. Плотніков, С. Савченко, В. Тесленко); реабілітаційної роботи з різними категоріями населення (Б. Алмазов, С. Єрмаков, Р. Овчарова, В. Шпак); фундаментальні положення системного підходу (І. Блауберг, Д. Гвішані, Є. Юдін); сучасні концепції гуманізації освіти в процесі професійної підготовки вчителя та його безперервної освіти (Ш. Амонашвілі, В. Бездухов, М. Берулава, В. Біблер, Б. Бім-Бад, М. Богуславський, Є. Бондаревська, С. Бондирева, І. Зимня, А. Кир'якова, І. Колеснікова, С. Кульневич, Ю. Кулюткін, А. Мелик-Пашаєв, А. Орлов, А. Реан, Ю. Сенько, Є. Шиянов, Н. Щуркова); основні положення методології педагогіки та методики дослідження (Є. Бережнова, Г. Валєєв, В. Загвязинський, Н. Загузов, В. Ільїн, В. Краєвський, В. Полонський, В. Риндак, М. Скаткін, Я. Турбовський); положення діяльнісного підходу до навчання та виховання (А. Асмолов, П. Гальперін, Д. Ельконін, В. Давидов, Л. Занков, А. Леонтєєв, В. Рубцов, Д. Фельтштейн); концепції особистісно розвивальної освіти та навчання (Д. Белухін, Е. Бондаревська, Ю. Кулюткін, А. Орлов, В. Серіков, І. Якіманська); концепції освітнього середовища та освітнього простору (С. Бондирева, Д. Григор'єв, К. Маклафлін, Ю. Мануйлов, В. Пангов, В. Рубцов, Н. Селіванова, А. Сідоркін, В. Слободчиков, В. Ясвін); положення про сутність цілісного педагогічного процесу, про технології та методи навчання і виховання (Ю. Бабанський, В. Безрукова, В. Беспалько, М. Віленський, В. Загвязинський, В. Кларін,

Н. Кузьміна, І. Лернер, І. Подласий, Т. Сальнікова, Г. Селевко, В. Сергєєва, Н. Смірнов, Л. Спіцин, А. Хуторський, Н. Щуркова, Н. Ярошенко).

Філософському, соціологічному й психологічному осмисленню закономірностей, принципів і методів психолого-педагогічного впливу на особистість присвячено праці В. Андрущенка, І. Бежа, І. Гавриленка, Б. Гершунського, М. Горлача, М. Кагана, В. Курила, О. Леонтєва, В. Лутая, В. Москаленко, А. Рижанової, О. Скідіна, Л. Сохань, В. Харчева, В. Чернобровкіна та ін.

Аспекти реабілітаційно-педагогічної діяльності розглядали Б. Алмазов, С. Белічева, М. Вайзман, А. Гордієва, Т. Калиновська, О. Молчан, В. Мороз, А. Наточій, І. Пінчук, С. Толстоухова, В. Чужикова, В. Шпак та ін.

Проблеми лікувально-відновлювальної та корекційно-реабілітаційної роботи, шляхи їх вирішення висвітлено в багатьох працях вітчизняних та зарубіжних вчених Л. Бартенєва, Л. Єфіменкова, Р. Лапаєва, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, Т. Філічева, А. Шевцова, М. Шевченко та ін. Окремі аспекти педагогічної реабілітації дітей-інвалідів та їх підготовки до інтеграції в суспільство розглядалися у працях В. Андрієнка, В. Гудоніса, В. Журова, А. Максименка, І. Моргуліса, Г. Мустафаєва та ін.

Водночас, на основі комплексного аналізу наукових праць Ю. Бабанського, Л. Занкова, М. Поташника, В. Синьова, В. Тарасун, О. Хохліної та М. Шеремет з'ясовано сутність комплексного підходу в теорії навчання та виховання.

Проведення глибокого аналізу вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури з різних проблем реабілітаційної педагогіки дозволило визначити теоретико-методологічні засади моделювання освітньої системи з реабілітаційним компонентом і розробити відповідну модель для Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру. Головна сутність цієї моделі полягає в описі необхідних змістових, технологічних та організаційних умов, які забезпечують набуття учнями з обмеженими можливостями здоров'я самоосвітньої, інформаційної

компетенції та компетенції навчатися впродовж життя як складових життєвої компетентності. Освітня система з реабілітаційним компонентом передбачає організацію навчання здорових дітей та дітей з обмеженими можливостями здоров'я, створення умов для надання своєчасної індивідуальної навчальної допомоги кожній дитині з урахуванням її можливостей та потреб.

У процесі створення моделі ми виходили з того, що вона має складатися із взаємозалежних сфер: відкрите суспільство, навчальний простір Запорізького регіону, навчальний простір з реабілітаційним компонентом освітньо-реабілітаційного закладу. Розроблена модель враховує їх ієрархічне співвідношення, детально розкриваючи освітню систему з реабілітаційним компонентом навчально-реабілітаційного закладу, яка містить в собі мету, ознаки, принципи, стратегії навчання, технології, форми організації навчальної діяльності, традиційні та нетрадиційні методи навчання, моніторинг, що передбачає діагностику ефективності функціонування освітнього простору з реабілітаційним компонентом та його потенціалу, а також діагностику індивідуальних навчальних здатностей і досягнень учнів з обмеженими можливостями здоров'я. Ефективне функціонування розробленої моделі освітньої системи з реабілітаційним компонентом можливе за умови готовності до виконання завдань навчально-реабілітаційного спрямування всіх суб'єктів навчально-реабілітаційного процесу, а саме: вчителів, соціальних педагогів-вихователів, психологів, лікарів, батьків та учнів, координації їхньої діяльності щодо розв'язання проблем розвитку в учнів з обмеженими можливостями здоров'я життєвої компетентності.

Розбудова в умовах Хортицького центру освітньої системи з реабілітаційним компонентом дозволила задовольнити права кожної дитини на отримання якісної освіти, спілкування з однолітками, участь у шкільному житті. Суспільна необхідність розробки такої системи підкреслюється в нормативних документах міжнародного значення: Конвенції про права

дитини [173], Стандартних правилах щодо зрівняння можливостей інвалідів [388], Саламанській Декларації [355] тощо.

Результативність подолання руйнівного соціального стереотипу – погляду на дитину з обмеженими можливостями здоров'я як на дефективну та потенційно неуспішну особистість, не спроможну витримати сучасного темпу життя і тому приречену бути аутсайдером, у значній мірі залежить від зусиль педагогів. На зміну подібним уявленням має прийти інша, адекватна та конструктивна точка зору, згідно з якою кожна дитина, незважаючи на певні обмеження здоров'я, може стати успішною за умови, якщо її здібності будуть своєчасно помічені та розвинені батьками і педагогами. Саме така ідейна домінанта покладена в основу освітньої системи з реабілітаційним компонентом в умовах Хортицького центру.

Контингент учнів і завдання навчально-реабілітаційного центру визначають базові характеристики освітньої системи з реабілітаційним компонентом: змістові (рівень та якість засвоєння учнями навчальних компетенцій), процесуальні (рівень активності самих учнів) та результативні (розвивальний ефект).

Спираючись на наукові праці вчених С. Бондиревої, Д. Григор'євої, К. Маклафліної, Ю. Мануйлової, В. Панової, В. Рубцової, Н. Селіванової, А. Сідоркіної, В. Слободчікової та В. Ясвіної, ми прийшли до такого визначення: освітня система з реабілітаційним компонентом – це цілісна якісна характеристика внутрішнього життя навчально-реабілітаційного закладу, що визначається конкретними завданнями, які висуває навчальний заклад та вирішує у своїй діяльності, проявляється у виборі засобів, за допомогою яких ці завдання вирішуються, змістовно оцінюється по тому ефекту в особистісному, соціальному, інтелектуальному розвитку учнів з обмеженими можливостями здоров'я, якого вона дозволяє досягнути.

Освітня система з реабілітаційним компонентом – це цілісність, яка характеризується системністю, безперервністю та наступністю, методологічними принципами системного підходу, побудована на принципах

структурності, динамізму освітнього простору, органічної єдності об'єктивного та суб'єктивного. Ефективність освітньої системи з реабілітаційним компонентом зумовлюється системою загальних і спеціальних принципів. Принципами навчання, які забезпечують реалізацію діяльнісного підходу є принцип навчальної та соціальної активності, творчості, взаємодії особистості та колективу, мотивації, індивідуалізації, цілісності навчального процесу, єдності навчального середовища, опори на традиції та провідний вид діяльності. Принципами, які забезпечують реалізацію особистісно орієнтованого підходу у навчальній системі, є принципи адаптивності, розвитку, психологічної комфортності, варіативності окремих компонентів, пропедевтичності, орієнтованості на інтеграцію та високий динамізм, гуманізм, сприяння самореалізації дітей у всіх сферах навчальної діяльності, диференційованого та індивідуального підходу, системності, інтеграції, компетентності учнів та педагогічних кадрів, зв'язку змісту і форм реабілітаційної роботи в конкретних умовах для учнів з обмеженими можливостями здоров'я, опори на позитивні сторони особистості, диференціації та інтеграції (для дітей, які мають труднощі у навчанні, створюються класи та групи педагогічної підтримки; діти з обмеженими можливостями здоров'я не відокремлюються в спеціальні класи, а залучаються до навчальної діяльності у загальноосвітніх класах); комплектування (навчальні класи комплектуються за змішаним принципом: до звичайних загальноосвітніх класів залучаються діти з обмеженими можливостями здоров'я; для дітей з обмеженими можливостями здоров'я складаються індивідуалізовані реабілітаційні проекти, у яких зазначені деталі навчально-виховного процесу та додаткові послуги щодо можливості їх успішного навчання у звичайних класах); суб'єктності (підвищення суб'єктності учня в усіх видах діяльності).

З урахуванням цих принципів організації та змісту освітньої системи з реабілітаційним компонентом було уточнено її мету та завдання.

Системоутворювальною метою освітнього процесу з реабілітаційним компонентом є особистість учня, здатна до життєтворчості. Ця теза обґрунтована в роботах І. Єрмакова, М. Мошколи, В. Нечипоренко і Д. Пузікова [124], [125], [128], [262], [265].

Освітня система з реабілітаційним компонентом Хортицького центру виступає потужним чинником навчально-реабілітаційної діяльності, яка забезпечує рівні можливості учням, що мають обмежені можливості здоров'я, оскільки за умови оптимального її функціонування дозволяє виконувати певні завдання: формування системоутворювальної ідеї отримання якісної освіти певного ступеня учнями із захворюваннями внутрішніх органів та систем та учнями з обмеженими можливостями здоров'я в умовах освітньо-реабілітаційного закладу певного рівня; організацію спільного збагаченого освітньо-реабілітаційного простору, в якому учні з обмеженими можливостями здоров'я можуть отримувати якісні освітні послуги; зменшення впливу на дітей та молодь з обмеженими можливостями здоров'я несприятливого для них соціального середовища; розробку індивідуального навчально-реабілітаційного маршруту та індивідуальних навчальних планів, які забезпечать здатність особистості з обмеженими можливостями здоров'я до набуття інформаційних, самоосвітніх компетенцій та компетенцій навчатися впродовж життя; створення індивідуальної навчальної траєкторії з урахуванням індивідуальних можливостей учня, що створює умови для розкриття його потенційних можливостей; соціалізацію та успішну інтеграцію учня з обмеженими можливостями здоров'я в навчальні класи, що позитивно впливає на засвоєння ним навчального матеріалу; компенсацію соціальних обмежень; створення умов для розкриття потенційних можливостей дитини з урахуванням її вікових та індивідуальних особливостей з метою набуття навчальної компетентності як складової життєвої компетентності; інтеграцію усіх соціальних інститутів для отримання якісної освіти учнів із

захворюваннями внутрішніх органів та систем та учнів з обмеженими можливостями здоров'я.

Освітня система з реабілітаційним компонентом в умовах Хортицького центру виконує такі функції, як-от: надання відповідного рівня освіти учням з обмеженими можливостями здоров'я; захист прав та інтересів дитини, пов'язаних з отриманням освіти; подолання психологічних перешкод та (або) стресових станів, пов'язаних з соціально-психологічною депривацією, шкільною дезадаптацією під час отримання знань; створення умов для формування в учнів з обмеженими можливостями здоров'я навчальної компетентності, як складової життєвої компетентності; поглиблена діагностика рівня сформованості в учнів навчально-організаційних, навчально-комунікаційних здатностей; формування психологічних умов для навчальної діяльності; реалізація загальноосвітніх завдань у навчально-реабілітаційному процесі.

Реалізація освітньої системи з реабілітаційним компонентом є можливою за умов: прийняття педагогічним колективом реабілітаційно спрямованої ідеології щодо побудови навчально-виховного процесу; озброєння педагогічних працівників інноваційними життєтворчими технологіями та методиками організації навчально-виховного процесу, які зорієнтовані на розвиток життєвої компетентності учня; підготовки педагогічних працівників до викладання предметів реабілітаційного спрямування; введення корекційно-розвивальних курсів до навчального плану; введення загальнорозвивальних курсів до навчального плану; введення інтегрованих загальнорозвивальних курсів; розробки та впровадження робочого навчального плану спеціального класу для дітей з обмеженими можливостями здоров'я; задіяння учнем механізму рефлексії в процесі аналізу та контролю власного навчання; здійснення оцінки результатів діяльності учня за результатами модульно-тематичного контролю з урахуванням рейтингу пізнавальної активності; здійснення оцінювання навчальної діяльності за експертно-рейтинговою методикою; організації

співпраці між учасниками навчального процесу за суб'єкт-суб'єктним принципом; досягнення мети педагогічного процесу та постановка альтернативного завдання: концентрації зусиль на створенні простору для цього формування, умов для самоздійснення дитини та реалізації нею власного потенціалу; здійснення впливу на дитину через збагачений реабілітаційними впливами освітній простір; застосування креативно-діяльнісних і проєктивно-рефлексивних технологій [395, с. 115].

Функціонування розробленої на основі системного підходу освітньої системи з реабілітаційним компонентом, структурними компонентами якої є суб'єкти навчання, зміст навчання, навчальні технології, засоби та прийоми навчання, забезпечуються системоутворюючими факторами, основними серед яких є: наявність мети щодо створення та подальшого удосконалення освітньої системи, контингент учнів, рівень підготовки педагогічних кадрів, якість технологічного забезпечення. Оскільки освітня система входить до складу освітнього простору Запорізького регіону та українського суспільства взагалі, то на неї впливають економічний розвиток Запорізького регіону та країни в цілому через фінансування закладу та забезпечення його спеціальним обладнанням для надання якісної педагогічної реабілітації, політичні фактори, як-от: прийняття законів, які регулюють навчання підлітків та молоді з обмеженими можливостями здоров'я, досягнення науки.

Методологічну основу освітньої системи з реабілітаційним компонентом складає системний підхід, орієнтований на визначення інтегративних інваріантних системоутворюючих зв'язків та відносин, спрямований на вивчення та формування того, що в системі є постійним, а що змінним; особистісно орієнтований підхід, спрямований на особистість учнів з обмеженими можливостями здоров'я, з урахуванням їх унікальності; діяльнісний підхід, який дозволяє організувати повноцінну навчальну діяльність як складову життєдіяльності учнів з обмеженими можливостями здоров'я; антропологічний підхід, який означає системне використання наукових знань про людину як предмет навчання та виховання.



Ретроспективний аналіз процесу становлення освітньої системи з реабілітаційним компонентом в умовах Хортицького центру дозволяє сформулювати вимоги до її розробки: налагодження суб'єкт-суб'єктних стосунків між суб'єктами навчання; компетентісно спрямований характер навчання; доступність навчального середовища; цілісність; неперервність.

При аналізі ефективності освітньої системи з реабілітаційним компонентом доцільно спиратися на такі критерії: мета освіти; теоретична концепція; єдині освітні технології, які реалізуються у підручниках та навчальних посібниках під час навчального процесу з урахуванням специфіки, вікових особливостей та предметної галузі; підручники та навчальні посібники повинні забезпечувати реалізацію принципу неперервності та наступності освіти на всіх ступенях та відповідно до поставленої мети, з урахуванням розробленої концепції та інноваційних технологій; можливість використання в освітньо-реабілітаційних закладах.

Актуальність розробки моделі освітньої системи з реабілітаційним компонентом обумовлена протиріччям між об'єктивною необхідністю підвищення рівня сформованості навчальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я та недостатньою розробкою теорії та практики створення освітньої системи з реабілітаційним компонентом, в рамках якої відбувається якісне засвоєння учнями навчального матеріалу відповідно до зони їх найближчого розвитку.

Це протиріччя детерміновано невідповідністю між: вимогами суспільства, які висуваються до освіти учнів з обмеженими можливостями здоров'я та недостатнім теоретичним і практичним вирішенням проблеми їх навчання в умовах освітньо-реабілітаційного закладу; збільшенням потреб українського суспільства у повноцінних громадянах з високим рівнем розвитку компетентності вчитися впродовж життя, як складової життєвої компетентності, та відсутністю розробленої освітньої системи з реабілітаційним компонентом в умовах навчально-реабілітаційного закладу, яка забезпечує високий рівень формування складових навчальної

компетентності; різнобічним вивченням проблем навчання учнів з обмеженими можливостями здоров'я та проблемами у змістовому, організаційному та технологічному забезпеченні навчально-реабілітаційного процесу; вищезначені проблеми на теоретико-методологічному рівні описуються у формі наукової проблеми: яким повинен бути зміст, форми, методи та технології для надання якісного навчання учнів з обмеженими можливостями здоров'я; практичною необхідністю розробки освітньої системи з реабілітаційним компонентом і недостатністю теоретичної та методичної бази для її створення. Саме ці протиріччя викликали потребу в розробці моделі освітньої системи з реабілітаційним компонентом в умовах навчально-реабілітаційного закладу, визначенні педагогічних умов реалізації розробленої моделі та визначенні теоретичних і практичних положень, які сприяють найбільш ефективному навчанню учнів в умовах навчально-реабілітаційного закладу нового типу.

Серед багатьох проблем, що виникали при розробці освітньої системи навчально-реабілітаційного закладу, на наш погляд, необхідно досліджувати такі, які пов'язані з визначенням вимог до розробки сучасної освітньої системи та її критеріїв, з розробкою освітньої системи, як цілісного утворення; з визначенням методологічних принципів системного підходу до розробки освітньої системи з реабілітаційним компонентом; з виявленням системоутворюючих факторів, які приводять освітню систему до її функціонування та забезпечують її розвиток і удосконалення; з виявленням підходів та принципів навчання, сукупність яких визначає головні концепції освітньої системи; з розробкою технологій, методів навчання, які забезпечують формування в учнів з обмеженими можливостями здоров'я навчальних компетенцій, з впровадженням освітньої системи з реабілітаційним компонентом в практику роботи освітньо-реабілітаційних закладів не тільки Запорізького регіону, а й України в цілому. У теперішній час багато питань, пов'язаних з навчанням учнів в умовах спеціальних закладів, потребує нового усвідомлення, тому що, по-перше, соціальні

перетворення, які відбуваються в суспільстві, не тільки змінили погляд на людину та дитину з обмеженими можливостями здоров'я, але й слугували основою для зміни світосприйняття, як стану свідомості педагогів та школярів. По-друге, аналіз реальної педагогічної практики доводить, що педагогічні працівники не в повній мірі володіють технологіями та методами навчання у закладах з реабілітаційним компонентом, які забезпечують набуття учнями з обмеженими можливостями здоров'я життєтворчих компетенцій; по-третє, учні з обмеженими можливостями здоров'я через відсутність необхідного досвіду щодо подолання перешкод у навчанні не в змозі в повній мірі оволодіти навчальними, інформаційними та самоосвітніми компетенціями.

У практиці організації освітньої системи з реабілітаційним компонентом доводиться стикатися з об'єктивними труднощами, як-от: відсутністю нормативно-правового забезпечення, недостатнім рівнем підготовки фахівців до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. На сьогодні актуальною, але недостатньо розробленою залишається проблема об'єднання всіх напрямків реабілітації в умовах навчального закладу нового типу в єдину систему. Ідея комплексного підходу до побудови освітньої системи з реабілітаційним компонентом полягає в налагодженні взаємозв'язку між її складовими, насамперед, між навчальною та реабілітаційною.

Розробка освітньої системи з реабілітаційним компонентом спирається на основні положення державних нормативних документів: Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про позашкільну освіту», Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Національної доктрини розвитку освіти, Державного стандарту початкової загальної освіти, Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти, які враховують зміни, що відбуваються в соціокультурному середовищі України та в особистісній структурі кожного учня з обмеженими можливостями здоров'я, передбачають забезпечення соціального замовлення

українського суспільства щодо набуття учнями з обмеженими можливостями здоров'я навчальних компетенцій. Це можливо за умови, якщо освітня система функціонує та вдосконалюється на засадах компетентісно спрямованої освіти, готує учня до суб'єкт-суб'єктних відносин, передбачає його здатність самостійно ставити перед собою нову проблему, робити усвідомлений вибір та набувати навчальної компетентності.

Впровадження вищезначеної системи дозволяє створювати умови для переходу від отримання учнями з обмеженими можливостями здоров'я знань, вмінь та навичок до формування в них навчальних компетенцій, як складових життєвої компетентності. Визначені підходи та принципи, які покладені в основу освітньої системи, викладені в концепції. Розроблена концепція в контексті рівнів методології задає спосіб розробки освітньої системи. Зв'язки між її структурними компонентами забезпечують комплементарність змісту освіти на всіх ступенях навчання, безперервність та наступність її отримання, взаємозв'язок між усіма компонентами системи. На кожному етапі навчання реалізуються варіативні та індивідуальні програми для учнів з різним рівнем підготовки, різними загальними здібностями та знаннями, різним рівнем здатності до навчальної діяльності. Розроблена освітня система характеризується цілісністю, системністю та неперервністю, базується на методологічних принципах органічної єдності об'єктивного та суб'єктивного, структурності та динамізму. Для розробки моделі освітньої системи з реабілітаційним компонентом було взято за основу особистісно зорієнтований, діяльнісний та системний підходи.

Загальнонауковий рівень методології представлений системним підходом, який забезпечує розробку освітньої системи з реабілітаційним компонентом, обґрунтування структурних компонентів даної системи та зв'язків між компонентами освітньої системи. Конкретно-науковий рівень методології спрямований на формування в учнів навчальних компетенцій і представлений діяльнісним та особистісно зорієнтованим підходами до навчання учнів з обмеженими можливостями здоров'я. Діяльнісний підхід до

навчання полягає у включенні учнів у різні види діяльності, реалізація яких веде до набуття окремих груп компетенцій. Даний підхід спрямований на навчання діяльності, а сам процес навчання є творчим процесом, який забезпечує самостійну, творчу діяльність кожного учня. Діяльнісний підхід до навчання створює умови для відкриття перед учнями всього спектра можливостей та розвиває у них установки на вільний, але відповідальний вибір тієї або іншої можливості, що забезпечується реалізацією особистісно орієнтованого навчання. Особистісно орієнтоване навчання – це система роботи учня та навчального закладу в цілому, спрямована на максимальне розкриття та формування особистісних якостей кожної дитини. Навчальний матеріал виступає не як самоціль, а як засіб, інструмент, що створює умови для прояву та розвитку особистісних якостей суб'єктів навчального процесу.

Розвиток в учня, як суб'єкта діяльності, навчальної компетентності забезпечується діяльністю вчителя, який під час організації навчально-реабілітаційної діяльності створює в навчальному просторі умови для розвитку учнів, забезпечує виникнення ефектів спільної діяльності. Створення таких умов та ефектів можливе тільки тоді, коли в своїй діяльності педагог використовує інноваційні технології: проєктивно-рефлексивну технологію навчання, технологію проєктивного життєздійснення. Дані технології, забезпечуючи компетентнісний характер навчання, його неперервність та наступність, сприяють розвитку в учнів складових життєвої компетентності.

Двадцятирічний досвід експериментальної діяльності Хортицького центру дозволяє на основі емпіричних даних стверджувати, що сучасний підхід до навчання може бути представлений як комплексний та особистісно орієнтований, тобто, під час оцінювання навчальних досягнень учнів повинні враховуватись дані не тільки педагогів закладу, а й інших спеціалістів, а саме: дефектолога, логопеда, психолога, які характеризують всебічний психічний та фізичний стан учнів, а допомога, яка надається дитині, повинна

бути багатоплановою, з урахуванням особистісно-індивідуальних особливостей кожного учня.

Педагогічним колективом Хортицького центру були зроблені висновки, що особистісно орієнтований процес навчання включає систему роботи педагога та навчально-реабілітаційного закладу в цілому, спрямовану на максимальне розкриття та розвиток особистісних якостей кожного учня, де навчальний матеріал виступає не як самоціль, а як засіб, інструмент, що створює умови для повноцінного прояву та розвитку особистісних якостей суб'єктів освітнього процесу.

До переваг апробованої освітньої системи з реабілітаційним компонентом можна віднести: можливість комплексного навчально-реабілітаційного впливу на учня з обмеженими можливостями здоров'я; варіативність форм та методів в навчальній діяльності; індивідуальний підхід до учнів та молоді з обмеженими можливостями здоров'я; урахування гуманістичних принципів; взаємодію всіх фахівців спеціального закладу на різних етапах навчальної діяльності; створення умов для подальшої навчальної та самоосвітньої діяльності учнів.

З точки зору організації навчально-реабілітаційного процесу освітня система з реабілітаційним компонентом є диференційованою: поряд зі звичайними класами у паралелі функціонують класи педагогічної підтримки, у яких створені умови для компетентнісного розвитку дітей зі серйозними розладами здоров'я та розвитку, а також для дітей, які мають труднощі у навчанні, пов'язані з дисграфією, дислексією, дискалькулією тощо. Класи педагогічної підтримки функціонують як відкрита система, за умов успішної реабілітації учень може перейти до звичайного класу загальноосвітньої школи, що відповідає його віку. Впровадження особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів, використання корекційно компенсаторних і розвивальних технологій забезпечує різнобічний розвиток, особистісне та професійне самовизначення, компетентнісне зростання школярів.

Змістовна характеристика досліджуваної освітньої системи можлива за умови визначення стратегій, технологій, форм, методів, моніторингових підходів, критеріїв ефективності та очікуваних результатів навчання. Серед стратегій навчання нами виділені наступні: дедуктивна, самостійна, індуктивна та інтерактивна. Для реалізації навчального процесу використовуються наступні технології: збагачена проєктивно-рефлексивна технологія навчання та проєктна технологія проєктивного життєздійснення. Під час навчального процесу використовуються наступні форми організації навчання: індивідуальні, групові, супровідні та допоміжні. Поряд із традиційними методами, такими як розповідь учителя, бесіда, робота з книгою та виконання вправ використовуються нетрадиційні методи навчання та методи продуктивного навчання.

Якість навчального процесу перевіряється завдяки застосуванню моніторингу засвоєння навчального матеріалу, який включає самоаналіз уроку самим вчителем та самоаналіз власної навчальної діяльності учнем, що передбачено збагаченою проєктивно-рефлексивною технологією навчання, моніторинг із визначення рівня сформованості самоосвітніх компетенцій, інформаційних компетенцій та компетенцій навчатися впродовж життя.

Критерієм ефективності навчального процесу є рівень розвитку життєвої компетентності учня відповідно до зони його найближчого розвитку. Результатом реалізації освітньої системи з реабілітаційним компонентом є здатність особистості учня з обмеженими можливостями здоров'я до набуття інформаційних, комунікативних, самоосвітніх компетенцій та компетенцій навчатися впродовж життя.

У загальному вигляді розроблену та апробовану в умовах Хортицького центру модель освітньої системи з реабілітаційним компонентом представлено на рис. 2.1.1 (додаток Б.1).

Далі детально розглянемо практичну реалізацію моделі освітньої системи з реабілітаційним компонентом в умовах Хортицького центру.

Відповідно до моделі, організація навчального процесу з реабілітаційним компонентом побудована з урахуванням наступних особливостей.

Навчальний процес у початковій ланці здійснюється згідно з навчальним планом, який містить варіативну та інваріантну складові. До варіативної складової входять предмети реабілітаційного компонента, а саме: розвиток критичного мислення засобами читання і письма, самоорганізація навчальної діяльності, психологія спілкування та основи інформатики. До вибірково-обов'язкових предметів відносяться історія рідного краю та екологія рідного краю. Принцип індивідуалізації реалізується завдяки впровадженню у навчальний процес додаткових годин для проведення індивідуальних занять з обдарованими дітьми та дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, занять музичної грамотності, лікувальної фізкультури, реабілітаційної хореографії, логоритміки та арт-терапії.

Навчальний процес у середній школі, крім обов'язкових предметів, збагачений предметами реабілітаційного компонента: індивідуальними заняттями з обдарованими дітьми та дітьми з обмеженими можливостями здоров'я; заняттями з лікувальної фізкультури, реабілітаційної хореографії та логоритміки, основ красномовства та інформатики. Варіативна складова навчального плану передбачає вивчення таких додаткових предметів, як самоорганізація навчальної діяльності та психологія міжособистісних стосунків. Крім варіативної та інваріантної частин навчального плану, учням пропонуються курси за вибором: основи ландшафтного дизайну, основи графічного дизайну, життєвого самовизначення, професійного самовизначення, педагогіки та технологій.

Навчальний процес у старшій школі, крім інваріантної частини, містить варіативну складову, яка представлена наступними вибірково-обов'язковими предметами: історія рідного краю та екологія рідного краю, курсами за вибором: психологія міжособистісних стосунків, основи графічного дизайну, основи роботи з сучасною оргтехнікою, професійне самовизначення, основи сучасного мистецтва, основи декоративно-прикладного мистецтва та



технології. Додаткові години включають індивідуальні заняття з обдарованими дітьми та дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, а також заняття з лікувальної фізкультури.

Для здійснення педагогічної реабілітації до навчального плану введені предмети реабілітаційного характеру, а саме: для учнів молодших класів такі предмети, як: «Розвиток критичного мислення засобами читання та письма», «Самоорганізація навчальної діяльності», «Психологія спілкування», «Арт-терапія», «Основи інформатики», «Реабілітаційна хореографія та логоритміка», «Лікувальна фізкультура»; для учнів середніх класів – «Лікувальна фізкультура», «Реабілітаційна хореографія», «Інформатика» та «Основи красномовства». Оскільки ці предмети в найбільшій мірі визначають реабілітаційний потенціал навчального процесу, їх цільові та змістові домінанти доцільно розглянути докладніше.

Метою програми «Розвиток критичного мислення засобами читання і письма» для учнів 2-4 класів є розвиток у дитини здатності до критичного аналізу інформації, зіставлення різних даних, вироблення власної позиції та системи доказів для її обґрунтування, визначення загальної цінності набутих знань на основі власних потреб і цілей.

Програма «Самоорганізація навчальної діяльності» для учнів 1-8 класів передбачає розвиток у дітей навчальної мотивації, умінь і навичок самоконтролю, самоорганізації та самоменеджменту, позитивної Я-концепції та адекватної самооцінки, здатності до формування особистого стилю діяльності і спілкування. Зміст програми відповідає віковим особливостям і потребам школярів. Наприклад, у 1 класі вони опановують основи самоорганізації навчальної діяльності, спілкування з оточуючими та безпечної поведінки. Учні 8 класу вивчають способи саморозвитку лідерських якостей, стратегію самоменеджменту лідера, можливості створення власного позитивного іміджу, технологію досягнення успіху, – тобто ті питання, які в підлітковому віці виходять на перший план і визначають спрямованість думок і дій особистості.

Програма «Психологія спілкування» для учнів 3-4 класів має на меті формування у молодших школярів культури спілкування та навичок ефективної взаємодії у групі. На уроках діти більше дізнаються про правила спілкування в групі, вчать слухати один одного, регулювати свою поведінку, виражати емпатію, усувати комунікативні перешкоди.

Програма «Арт-терапія» для учнів початкових і старших класів передбачає формування гармонійної, творчої особистості через розвиток здатності сприймати, осмислювати, аналізувати художні твори, навичок самопізнання та самовираження. Програма інтегрує ряд напрямів арт-терапевтичної роботи: терапію творчим самовираженням, музикотерапію, ігрову терапію, драма-терапію, казкотерапію, танцерухову терапію.

Метою програми «Психологія міжособистісних стосунків» для учнів 8-10 класів є створення ефективного простору для соціально-психологічної адаптації та особистісної самореалізації підлітків з урахуванням їх вікових та індивідуальних інтересів і потреб. Бажаний психологічний ефект досягається на уроках завдяки проведенню тестування, рольових ігор та інсценування, групових обговорень, самодосліджень рівня особистісної асиміляції знань, використанню проєктивних і конфронтаційних технік, психотехнічних вправ, завдань по самоаналізу та рефлексії.

Метою програми «Основи красномовства» для учнів 5-9 класів є формування культури мовлення особистості, досвіду ділового спілкування, публічних виступів та ведення конструктивних діалогів; розвиток ораторських здібностей та лідерських якостей, комунікативної компетентності; виховання етики спілкування, працелюбності, ініціативності та відповідальності. В рамках програми учні ознайомлюються з основними етапами розвитку риторики як науки, з її термінологічним апаратом, законами і правилами, вивчають і відпрацьовують під час практикумів алгоритм підготовки та здійснення публічного виступу.

Програма «Реабілітаційна хореографія та логоритміка» для учнів 5-9 класів спрямована на розвиток пластики рухів та координації опорно-

рухового апарату дітей з обмеженими можливостями здоров'я. На уроках учні вивчають основи класичного, народного, історико-побутового, бального танців, відпрацьовують хореографічні рухи, виконують сюжетно-рольові та імпровізаційні вправи, залучаються до ігор зі створення сценічного образу. Велика увага на заняттях з реабілітаційної хореографії та логоритміки надається виробленню правильної постави корпусу, голови, рук і ніг, пластичній виразності виконання руху.

Метою програми «Основи роботи з сучасною оргтехнікою» для учнів 10-11 класів є формування теоретичної бази знань і практичних навичок використання засобів сучасних інформаційних технологій у повсякденній діяльності. В рамках програми учні вивчають правила користування такими засобами оргтехніки, як телефон, факс, копіювальна техніка, персональний комп'ютер, правила роботи з електронною поштою, класифікацію та основні характеристики програм-браузерів, набувають навичок роботи з апаратними та прикладними програмними засобами, отримання та надсилання електронних листів, виконання основних операцій з текстом за допомогою текстового процесора, використання ділової графіки.

Програма «Психологія особистої перспективи» для учнів 11 класів має на меті розвиток життєтворчих, соціальних і комунікативних компетенцій, необхідних для повноцінної взаємодії особистості із суспільством і культурою. В рамках програми школярі розглядають та намагаються успішно розв'язати проблеми професійного самовизначення, створення власного іміджу та ефективного спілкування.

Виконання зазначених програм забезпечує суттєво необхідну педагогічну підтримку дітям, які мають серйозні захворювання внутрішніх органів і систем та (або) інвалідність. Впровадження вищезначених програм, їх доцільність та забезпечення індивідуального підходу на суб'єкт-суб'єктних засадах співпраці вчителя та учня дозволяє оптимізувати умови для гармонійного розвитку дитини, набуття нею життєвих компетенцій, необхідних для успішної життєдіяльності в сучасному суспільстві.

У системному вигляді розглянуті змістові характеристики освітньої системи з реабілітаційним компонентом з урахуванням вікової періодизації представлені на рис. 2.1.2 (додаток Б.2).

Серед інноваційних форм навчання найбільш розповсюдженими в роботі вчителів є уроки-проекти, уроки з елементами проектної діяльності, практикуми, тренінги, уроки ігрового характеру. Пріоритетність цих форм роботи пояснюється тим, що сьогодні проектування в освітній теорії й практиці набуває інтегрованого загальнокультурного статусу, стає найважливішою формою організації наукових знань та забезпечення їх зв'язку з практикою [146].

Освітня система з реабілітаційним компонентом, розбудована в Хортицькому центрі, розглядається фахівцями як перспективний варіант системного впровадження сучасних пріоритетів реабілітаційної педагогіки в її новій, життєтворчій парадигмі. Як відмічається в тематичній Національній доповіді «Освіта осіб з інвалідністю в Україні», оновлення навчально-виховного процесу, педагогічних технологій в умовах Хортицького центру відбувається на основі провідних ідей педагогіки життєтворчості [288, с. 333]. Педагогічним колективом ведеться активний пошук щодо розбудови індивідуального особистісно зорієнтованого навчально-реабілітаційного процесу. Особлива увага приділяється розробленню та реалізації індивідуальних програм розвитку і саморозвитку кожного учня. Організація особистісно зорієнтованого навчання спрямована на розробку життєтворчих освітньо-реабілітаційних технологій, мета яких – не нагромадження знань, умінь, а формування механізму самоорганізації особистості кожного учня. У зміст навчальних програм закладаються умови для оволодіння тими видами діяльності, які дають учням широку орієнтацію в системі суб'єкт-суб'єктних відносин, де вони виступають як активні творці цих відносин.

Коротко сформулюємо основні вимоги до розроблення дидактичного забезпечення особистісно зорієнтованого навчально-реабілітаційного процесу: навчальний матеріал має забезпечувати виявлення змісту

суб'єктного досвіду учня; його постійне перетворення; активне стимулювання учня до самоцінної діяльності, зміст і форма якої повинні забезпечувати можливість саморозвитку у ході оволодіння знаннями; конструювання і організацію навчального матеріалу, який дає можливість учневі обирати його зміст, вид і форму при виконанні завдань, розв'язуванні задач; виявлення й оцінку способів навчальної роботи, якими користується учень самостійно, продуктивно; при введенні метазнань, тобто, знань про прийоми виконання навчальних дій, необхідно виділяти загальнологічні та специфічні предметні способи навчальної роботи з урахуванням їх функцій в особистісному розвитку; освітній процес має забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінку учня як суб'єкта діяльності.

Розбудова інноваційної освітньої системи Хортицького центру відбувається через зміну традиційних підходів на компетентісно зорінтований та проектний, які повністю відповідають контексту розвитку національної системи освіти, провідним освітнім пріоритетам і перспективам. Головним вектором цієї інноваційної трансформації виступає впровадження в закладі проектної технології, перевагами якої є: зростання пізнавальної активності, свідомості та суб'єктної позиції учнів у навчальній і виховній сферах життєдіяльності; застосування на практиці засвоєних знань, сформованих умінь і навичок, їх трансформація у ключові життєві компетенції; формування уявлень про цілісність світу, репрезентованих у міжпредметних зв'язках, які інтегрують знання з різних наукових галузей; розширення та збагачення життєвого досвіду школярів; оволодіння алгоритмом проектно-технологічної діяльності, який поширюється в сучасному суспільстві; формування вміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя; формування культури дослідницької діяльності.

Проведення в Хортицькому центрі уроків-проектів, уроків з елементами проектної діяльності, а також виховних заходів проектного характеру забезпечує досягнення життєвих результатів і в цілому – готовність школярів

застосовувати метод проектів для розв'язання життєвих проблем у своєму майбутньому житті [288, с. 334-335].

Оскільки стратегічним надзавданням освітньої системи кожного навчально-реабілітаційного закладу є сприяння соціальній інтеграції учнів з обмеженими можливостями здоров'я, в умовах Хортицького центру організовано інклюзивне навчання, яке дозволяє кожній дитині в повній мірі проявляти себе в усіх сферах внутрішкільного життя. Інклюзивне навчання було побудоване завдяки реалізації таких умов, як створення сприятливої ситуації для розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечення рівності їх прав на здобуття освіти нарівні із здоровими учнями, використання адекватних і специфічних форм організації навчального процесу, диференціації та індивідуалізації змісту навчання, його спрямованості на розвиток навчальних, самоосвітніх компетенцій та компетенцій навчатися впродовж життя. Завдяки організації навчально-корекційної діяльності підвищується рівень соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я, налагоджуються їх контакти з однолітками в навчальних класах та різновікових виховних групах, наслідки порушень їх психофізичного розвитку стають менш вираженими. Освітня система з реабілітаційним компонентом забезпечує умови для ефективної інтеграції учнів з обмеженими можливостями здоров'я в загальноосвітній навчально-виховний процес та організацію отримання знань з урахуванням рівня їх психофізичного розвитку та пізнавальних можливостей.

Оптимізація інклюзії дітей з обмеженими можливостями здоров'я в санаторній загальноосвітній школі Хортицького центру досягається завдяки постійному медико-психолого-педагогічному супроводу школярів, одним із ключових завдань якого є створення сприятливого соціально-психологічного мікроклімату в закладі, забезпечення активної участі дитини у справах учнівського колективу. Організація інклюзивного навчального процесу в Хортицькому центрі здійснюється, спираючись на наукові дослідження зарубіжних та вітчизняних вчених: М. Баркаускайте, В. Бондаря [42], [43],

В. Гудоніс [91], П. Гюнвалля [97], В. Засенка [138], В. Золотоверх [43], А. Колупаєвої [171], Д. Лупарт [209], М. Малофєєва [221], М. Родда [346], Н. Шматко [221].

Санаторну загальноосвітню школу в структурі спеціального закладу – навчально-реабілітаційного центру можна назвати визначальним підрозділом для соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я, оскільки саме на етапі навчання в них формується світоглядна позиція та ціннісні орієнтири, закріплюється індивідуальна модель взаємин з іншими людьми.

В умовах санаторної загальноосвітньої школи однією з ключових умов щодо забезпечення реалізації освітньої системи з реабілітаційним компонентом є впровадження індивідуальних навчальних планів і програм, модифікація змісту навчального матеріалу відповідно до потреб і можливостей дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Необхідність реалізації цих умов відображена в головних міжнародних документах з проблеми інклюзивної освіти, а саме: у «Стандартних правилах щодо зрівняння можливостей інвалідів», прийнятих Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй, в яких проголошено, що для належного забезпечення навчання інвалідів у системі загальної освіти необхідно уможливити гнучкість, доповнення і пристосування навчальних програм [388, с. 24-25]; у Саламанській Декларації, яка визначає рамки дій по освіті дітей з обмеженими можливостями здоров'я, відведено окремий розділ питанню гнучкості навчального плану. Стосовно цього в Декларації зазначено наступне: «Навчальний план слід адаптувати до потреб дітей, а не навпаки. Таким чином, у навчальному плані школи повинні надавати можливості забезпечувати освітою дітей з різними здібностями та інтересами» [355, с. 21].

Декларацією окреслено також і підходи до визначення змісту індивідуальних навчальних планів: «Дітям з особливими потребами необхідно надавати додаткову навчальну підтримку в контексті звичайного навчального плану, а не якогось іншого навчального плану. Керівний

принцип повинен полягати в забезпеченні всім дітям однакової освіти, надаючи додаткову допомогу та підтримку дітям, які цього потребують» [355, с. 22]. У Декларації зазначено, що зміст освіти повинен відповідати високим стандартам і потребам окремих осіб, з тим щоб дозволити їм у повній мірі брати участь у процесі розвитку. Дітям з обмеженими можливостями здоров'я необхідно надавати підтримку на постійній основі, починаючи з мінімальної допомоги в рамках звичайних занять в класі до додаткових навчальних програм в рамках школи [355, с. 22].

Гуманістичний поступ розвитку освіти в Україні зумовив орієнтацію суспільства на виконання правил і рекомендацій вказаних міжнародних документів. Тому одним із завдань залучення дітей з обмеженими можливостями здоров'я до загальноосвітніх класів стало забезпечення індивідуалізації навчального процесу в інклюзивних закладах, а саме: впровадження індивідуальних навчальних планів і програм, адаптація змісту навчального матеріалу відповідно до потреб і можливостей дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Необхідність розробки індивідуальних планів і програм навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я передбачена в Державному стандарті спеціальної освіти України. Даний документ містить Базовий навчальний план для різних видів спеціальних шкіл і зміст освітніх стандартів галузей знань. В. Бондар і В. Золотоверх вказують на те, що в Базовому навчальному плані виділяється інваріантна і варіативна складові змісту спеціальної освіти. Інваріантна частина державного компонента змісту освіти охоплює обов'язкові навчальні галузі загальнокультурного і загальнодержавного значення, зміст компенсаторно-корекційного компонента, встановлює мінімальну кількість навчальних годин для їх опанування. Варіативна складова змісту освіти забезпечує особливі потреби, пізнавальні інтереси і нахили учнів, відображає специфіку конкретного закладу, його корекційну спрямованість, етносоціальну своєрідність регіону, його історію та культуру,



національні традиції. Вона забезпечує можливість реалізації індивідуального підходу до учня [43, с. 8].

Для збалансування навчальних вимог та особливих потреб школярів педагогами Хортицького центру в тісній співпраці з вчителем-дефектологом, вчителем-логопедом, психологом розробляються індивідуальні плани роботи з кожною дитиною з обмеженими можливостями здоров'я. Індивідуальні плани розвитку та реабілітації дітей розглядаються інноваційно-методичною радою та затверджуються директором закладу. В індивідуальному плані вказана послідовність корекційних і розвивальних заходів під час уроків та в позаурочний час, спільних заходів медико-психолого-педагогічного колективу та батьків дитини. Індивідуальні плани своєчасно коригуються під час засідань консилиуму. Результати роботи, причини позитивних зрушень або неуспішності аналізуються та враховуються педагогами у подальшій роботі з дитиною.

Таким чином, Державним стандартом передбачено, по-перше, засвоєння учнями з обмеженими можливостями здоров'я змісту предметів загальнокультурного та загальнодержавного значення, і, по-друге, реалізацію індивідуального підходу до учня через задоволення його особливих потреб і запитів. Виконання цих вимог є одним із пріоритетних завдань педагогічного колективу Хортицького центру, оскільки саме індивідуальний підхід до дітей з обмеженими можливостями здоров'я робить можливим їх навчання в зоні найближчого розвитку, і, відповідно, сприяє максимальному розкриттю їх потенціалу. Ефективність освітнього процесу в закладі забезпечується завдяки поєднанню різних способів індивідуалізації роботи зі школярами: розробці та впровадженню індивідуальних планів роботи з дітьми, спеціальних комплексів різнорівневих завдань; проведенню спеціальних діагностичних досліджень навчальної діяльності школярів; використанню алгоритмів, які сприяють поетапному оволодінню учнями навчальним матеріалом; застосуванню різноманітних методів і прийомів педагогічної допомоги дітям, передусім – методу проектів.

Наступною особливістю освітньої системи з реабілітаційним компонентом є побудова індивідуального розвиткового навчально-реабілітаційного процесу. Організація особистісно зорієнтованого навчання спрямована на розроблення вчителями життєтворчих технологій, мета яких – постійне збагачення досвідом творчості, формування механізму самоорганізації та самореалізації особистості кожного учня. В основу навчальних програм закладаються умови для оволодіння ключовими компетенціями, провідними видами діяльності, які дають учням широку орієнтацію в системі суб'єкт-суб'єктних відносин, де вони виступають як активні творці цих відносин.

Для забезпечення соціально-педагогічної реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я в рамках варіативної складової індивідуального робочого навчального плану загальноосвітньої школи реалізуються корекційно-реабілітаційні програми.

Освітня система з реабілітаційним компонентом в умовах Хортицького центру функціонує на засадах адаптивності, що передбачає гнучку перебудову змісту та організації навчання залежно від індивідуальних особливостей учнів. В повній мірі цей принцип реалізується у спеціальному класі для дітей із складними, комбінованими вадами розвитку, в тому числі дітей, які пересуваються на візках. Варіативна складова експериментального робочого навчального плану для цього класу включає необхідні саме такому контингенту дітей навчальні предмети: корекція вад розвитку; основи плавання; інформатика; лікувальна фізкультура; трудове навчання з елементами дизайну.

Розробці індивідуального робочого навчального плану для цього класу передували глибокі психолого-педагогічні дослідження процесу підготовки до школи дітей вищезазначеної категорії у пропедевтичній групі відділення ранньої соціальної реабілітації Хортицького центру. Вивчення динаміки розвитку дітей із церебральним паралічем та іншими супутніми

захворюваннями дозволило виокремити чинники впливу, спрямовані на підвищення ефективності навчального процесу.

Корекційно-реабілітаційні та розвиткові програми сприяють активізації процесу відновлення не лише розумових, але й фізичних функцій дитини, забезпечують її педагогічну підтримку. Так, в рамках предмета «Основи плавання» вдосконалюються функції загальної моторики, дихання, терморегуляції організму дітей. На уроках інформатики учні з порушеннями опорно-рухового апарату набувають навички комп'ютерного набору, які дозволяють дитині, що має обмеження рухових функцій верхніх кінцівок, компенсувати труднощі в оволодінні технікою письма.

Великі можливості для індивідуалізації навчального процесу відкриває використання педагогами методу проектів. Завдяки широкому спектру видів діяльності на всіх етапах роботи (розробка, захист, реалізація проекту) кожна дитина може зробити свій внесок у загальну справу, знайти найкращий для себе варіант самореалізації. Оскільки термін роботи над проектом визначається за згодою педагогів і дітей, а жорсткі вимоги до кінцевого результату відсутні, проектна діяльність є незамінним засобом задоволення індивідуальних потреб учнів незалежно від їх психофізичних можливостей.

Проектна діяльність в Хортицькому центрі має системний характер, що позитивно відображається на гармонійному розвитку дітей. При цьому системоутворювальним чинником проектної діяльності є її мета – розвиток проектної культури особистості. Наявність такої інтегральної мети дозволяє належним чином координувати різнопланові проекти, оптимальним чином розробляти їх тематику та проблематику для забезпечення різнобічного особистісного розвитку дитини. Розвиток проектної культури учня з обмеженими можливостями здоров'я здійснюється в проектно-освітньому просторі – системному комплексі інформаційних, технічних та адміністративно-організаційних компонентів, які зорієнтовані на задоволення освітніх потреб учнів з урахуванням рівня сформованості проектної культури. Проектно-освітній простір включає: проблемно-орієнтоване

навчання; виконання групових та індивідуальних проектів; створення організаційних структур, які сприяють розвитку інноваційної активності та проектної культури учня (Т-групи, проблемно-пошукові лабораторії, гуртки проектування та творчості тощо).

Отже, індивідуалізації навчально-виховної роботи з учнями, які мають особливі потреби, сприяє розробка та реалізація різноманітних проектів, які спрямовані на розвиток проектної культури кожної дитини.

Особливим різновидом проектного підходу до організації навчальної діяльності школярів є проективно-рефлексивна технологія, розроблена та апробована в Хортицькому центрі. Дана технологія використовується вчителями закладу і при роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, які потребують спеціальної педагогічної допомоги. Переваги даної технології полягають в тому, що вона дозволяє враховувати при складанні індивідуальних планів вивчення предмета як об'єктивні вимоги державних стандартів, так і індивідуальні запити кожної дитини. Поряд із проективно-рефлексивною технологією вчителями закладу ефективно застосовується багатомірна технологія навчання. Суть технології полягає у складанні школярами логіко-змістових моделей з навчального предмета, що дозволяє: структурувати ідеї в ієрархічному порядку; виявляти смислові зв'язки між поняттями; представляти ідеї у більш зрозумілому вигляді. Можливість представити великі блоки навчального матеріалу у вигляді наочної, комплексної логіко-змістової моделі допомагає виділити час для формування вмінь і навичок учнів, а постійне використання логіко-змістових моделей формує цілісні уявлення з теми, що вивчається, та з курсу в цілому.

Розкриті вище компоненти навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я в Хортицькому центрі не ізольовані один від одного, оскільки кожен вчитель намагається органічно поєднувати їх у своїй роботі для забезпечення її системності. Комбінування цих компонентів у роботі педагогів має не стихійно-кон'юнктурний, а детермінований потребами дітей характер.

Методичний аспект функціонування освітньої системи з реабілітаційним компонентом представлений методикою організації інклюзивного навчання. Її метою є інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток особистості вихованця з обмеженими можливостями здоров'я компетентним педагогом з урахуванням його індивідуальних особливостей, стану здоров'я, потреб суспільства; оптимальна реалізація цілісного розвивального впливу навчання, виховання та набуття життєвої компетентності учнів; розвиток та реалізація його здібностей, стимулювання проектної діяльності учнів; максимальна мобілізація психічних ресурсів особистості, спрямована на інтенсивний саморозвиток, що водночас забезпечуватиме його самореалізацію, творчу спрямованість; активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів; формування потенційного резерву для успішної соціалізації та подальшої інтеграції у суспільство.

Мета конкретизується через систему завдань, зокрема: адаптація матеріально-технічних умов закладу до особливих потреб вихованців; надання вихованцям необхідних медичних послуг; варіатизація та індивідуалізація навчально-виховного процесу; забезпечення позитивного психологічного мікроклімату в інклюзивних дитячих колективах; психолого-педагогічний супровід батьків вихованців; залучення фахівців для надання вихованцям спеціальних медико-психолого-педагогічних послуг.

Методика передбачає паралельну реалізацію зазначених завдань в ході співпраці медичних працівників, педагогів і психологів під організаційним керівництвом команди адміністрації закладу. Ця системна і скоординована робота проводиться згідно з методичними вимогами, які доцільно розглянути відповідно до наведеної послідовності завдань.

1. Адаптація матеріально-технічних умов до особливих потреб вихованців.

Різнобічний розвиток дітей з обмеженими можливостями здоров'я у значній мірі залежить від належної матеріально-технічної бази, впровадження високоефективних технологій навчання, що дає школяру

можливість брати участь у малодоступних для нього в інших обставинах видах діяльності. Від того, наскільки успішно навчальне середовище буде адаптоване до потреб дітей цієї категорії, залежить ефективність інклюзивної освіти. Це пояснюється тим, що не лише спеціальні заходи корекційного та компенсаторного характеру, але й повсякденне перебування дітей з обмеженими психофізичними можливостями в навчальному закладі вимагають особливої уваги педагогів та створення спеціальних умов, серед яких матеріально-технічні умови визначені як одні з найважливіших.

Велике значення для задоволення потреб дітей у вільному пересуванні та участі в різних видах діяльності має оптимальна організація простору кабінетів закладу. Інклюзивні класи звичайно поділяються на кілька секторів або центрів діяльності різної спрямованості. Виділяють навчальний сектор, сектор творчості та ігровий сектор. Обладнання навчального сектору схоже на традиційну обстановку у звичайному класі, де вчителю було б зручно пояснювати новий та закріплювати вивчений матеріал, проводити перевірку домашніх завдань. Слід відмітити доцільність використання парт без гострих кутів для зниження рівня травматизму серед учнів. У секторі творчості парти розташовані по колу, що дає змогу класу займатися колективною творчою діяльністю. Ігровий сектор спрямований на те, щоб дати можливість кожній дитині відпочити від навчальної діяльності: комусь побути на самоті, комусь позбутися зайвої енергії.

Комплексність та системність соціального захисту дітей з обмеженими можливостями здоров'я забезпечується через: створення безперешкодного доступу до будівель та навчальних приміщень закладу: побудову бетонного пандусу для входу у заклад, обладнання внутрішкільних пандусів, здійснення поточного ремонту теренкурних доріжок та східців, реконструкцію приміщень, зокрема, туалетних кімнат; створення належної матеріально-технічної бази: забезпечення функціонування кабінетів медико-корекційно-реабілітаційного призначення, пристосування учнівських парт та стільців до кожної дитини з обмеженими можливостями здоров'я через обладнання

додатковими обмежувальниками та пристроями; реабілітаційно-спрямовану діяльність кваліфікованих кадрів, постійне підвищення їх професійної компетентності через навчання, стажування та спеціалізацію фахівців; вдосконалення науково-методичного забезпечення реабілітаційного процесу: придбання дидактичних комплексів для психомоторних вправ, комплектів ігрового розвивального матеріалу різного призначення, сенсорної інтеграції та розвитку моторики, ігрових комплексів навчально-побутових меблів, навчально-ігрових тренажерів, стільчиків активності, реабілітаційних стільчиків тощо, вдосконалення механізму соціально-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями здоров'я, виготовлення індивідуальних пристосувальних засобів та пристроїв, які надають можливість виконувати навчальні завдання у повному обсязі, розширення бази кабінету психосоматичної реабілітації, використання потужного поліграфічного центру у структурі закладу.

Одним із невід'ємних компонентів реабілітаційного процесу є психологічна реабілітація. З метою надання всебічної психологічної допомоги сім'ям, які мають дітей з обмеженими можливостями здоров'я, організовується робота кімнати позавізуального спостереження. Це спеціально обладнане приміщення, розділене перегородкою з дзеркалом Гезелла. В цій кімнаті також змонтована система відео- та аудіозапису, встановлена комп'ютерна програма для обробки та інтерпретації отриманих даних. Відеосистема дозволяє проводити відеозапис з трьох різних ракурсів з подальшим переглядом матеріалів разом з батьками або фахівцями.

Кімната позавізуального спостереження дозволяє здійснювати всі види та форми роботи психолога. Робота в цій кімнаті дозволяє психологу оцінити різні аспекти сімейних взаємин, диференціювати типи батьківських стратегій, спрямованих на отримання дітьми бажаного соціального статусу. Крім того, можливе конструювання ситуації, при якій дитина спільно з батьками виконує певне практичне завдання, а фахівець перебуває поза увагою дитини та батьків. Ці умови дозволяють психологу спостерігати за різними реакціями

батьків, аналізувати характер надання допомоги їх дитині, прийоми її активізації, вміння взаємодіяти з нею.

У школі широко застосовуються різні види адаптивного устаткування. Прикладом можуть служити зовнішній та внутрішній пандуси для пересування дітей на інвалідних візках, поручні на сходах різного рівня та різної висоти, умивальники для дітей різного зросту та з певними проблемами.

У класі обов'язково присутні горизонтальні (парти, столи) і вертикальні (дошки, мольберти, робочі стіни, тематичні стенди тощо) робочі поверхні. При розміщенні деяких меблів та іншого обладнання педагог стежить за тим, щоб їх розміри відповідали зросту дітей та санітарно-гігієнічним вимогам.

При організації навчального процесу в класах інклюзивного навчання необхідно враховувати, що діти з паралічем рук та порушеннями артикуляційного апарату не можуть опанувати техніку письма та читання на рівні дітей вікової норми, проте можуть підвищити темп та рівень засвоєння загальноосвітньої програми за допомогою використання новітніх інформаційних технологій, зокрема, середовища електронного навчання за схемою «1 учень – 1 комп'ютер». Використання електронного навчання дає змогу включити в навчально-реабілітаційний процес мультимедійні уроки, сучасні методи навчання, представлені в цифровому форматі. Для успішної роботи в інклюзивних класах використовуються спеціально виготовлені з урахуванням фізичних і психічних вад та можливостей дітей робочі зошити, навчальні посібники тощо. Мобільність ноутбуків створює умови для організації середовища, орієнтованого на навчання в будь-якому місці. Ще однією перевагою електронного навчання за допомогою ноутбуків є більш повне залучення батьків до навчального процесу, оскільки вони можуть вдома допомагати дітям виконувати домашні завдання.

Обладнання навчальних кабінетів, в яких навчаються діти з обмеженими можливостями здоров'я, має відповідати базовому переліку засобів навчального і загального призначення для навчальних кабінетів освіти та



водночас бути максимально пристосованим до фізичних вад дітей, що дозволяє розкривати їх компенсаторні можливості. Навчальні місця для дітей, які мають рухові обмеження і паралічі, з урахуванням реабілітаційних вимог мають бути обладнані спеціальними меблями. Також використовується спеціальна дидактична база, яка дозволяє реалізовувати індивідуальний підхід до інтелектуального розвитку дітей.

Діти з обмеженими можливостями здоров'я потребують постійного вдосконалення навичок тонкої та великої моторики. В цьому допомагає спеціальне обладнання для корекційних, розвивальних, реабілітаційних занять, яке відповідає сучасним вимогам у кабінетах кінезотерапії, індивідуальних занять, сенсорно-моторного розвитку та інших.

## 2. Надання вихованцям необхідних медичних послуг.

Ефективне навчання дітей та молоді з обмеженими можливостями здоров'я вимагає постійного медичного супроводу, який дозволяє не лише мінімізувати перевантаження, порушення режиму та інші ризики для здоров'я, але й підвищити психофізичні резерви особистості. Такий медичний супровід здійснюється не епізодично, а системно, в рамках цілісного освітньо-реабілітаційного процесу. Методика передбачає впровадження принципово нових підходів до здійснення медичної реабілітації, які передбачають глибоку діагностику фізичного стану організму дитини, лікування та реабілітаційні заходи з використанням прогресивних досягнень у галузі медичної науки та практики, а також спеціальної медичної техніки. Зміст та етапи медичної реабілітації визначаються для кожної дитини відповідно до ступеня порушення її захисно-пристосувальних властивостей.

## 3. Варіатизація та індивідуалізація навчально-виховного процесу.

Однією з ключових умов успішного інклюзивного навчання є впровадження індивідуальних навчальних планів і програм, модифікація змісту навчального матеріалу відповідно до потреб і можливостей дітей та молоді з обмеженими можливостями здоров'я. Ефективність навчального

процесу забезпечується завдяки поєднанню різних способів індивідуалізації роботи зі школярами: створенню та впровадженню індивідуальних планів роботи з дітьми, спеціальних комплексів різноманітних завдань; проведенню спеціальних діагностичних досліджень навчальної діяльності школярів; використанню алгоритмів, які сприяють поетапному оволодінню учнями навчального матеріалу; застосуванню різноманітних методів і прийомів педагогічної допомоги дітям, передусім – методу проектів.

Педагогами в тісній співпраці з учителем-дефектологом створюються індивідуальні плани роботи з кожною такою дитиною, які розглядаються інноваційно-методичною радою та затверджуються директором закладу. В індивідуальному плані чітко розписана послідовність тем, над якими працюватиме дитина, а також часові межі для роботи над кожною темою. Разом із тим, у випадку відставання дитини навіть від цього плану він своєчасно коригується, а причини відставання аналізуються та враховуються педагогом у подальшій роботі з дитиною.

Успішна реалізація індивідуального підходу до навчальної діяльності здійснюється також завдяки використанню педагогами широкого спектру різноманітних методів і прийомів педагогічної допомоги дітям у засвоєнні програмного матеріалу: діалогів у парах, роботи з картками, складання та розв'язання кросвордів і ребусів, методу висунення гіпотез та ін. Найефективнішими підходами в роботі з інклюзивними класами є активне, а не пасивне навчання, де наголос робиться на співпраці, а не на змаганні, на розвитку критичного мислення, а не на механічному запам'ятовуванні.

При роботі зі школярами, які мають особливості психофізичного розвитку, вчителі спираються на спеціально розроблені комплекси завдань різної складності, які дозволяють урівноважити зміст навчального матеріалу та можливості дитини. Критерієм успішності в навчальній діяльності виступає відповідність завдань зоні найближчого розвитку дитини. Якщо для молодших школярів педагоги розробляють завдання переважно ігрового характеру, то учні середніх і старших класів працюють зі спеціально

розробленими навчальними матеріалами, наближеними до змісту програмного матеріалу.

При підготовці індивідуальних завдань для дітей з обмеженими можливостями здоров'я педагог враховує особливості пам'яті, швидкість розумових операцій, психотип, стан здоров'я та психоемоційний стан учня. Підготовлені педагогом завдання орієнтовані на створення ситуації успіху та закріплення у дитини відчуття повного залучення до навчального процесу.

Особливого значення набуває підбір учителями індивідуальних завдань для домашньої роботи школярів. Учня з обмеженими можливостями здоров'я можуть пропонуватися як спеціальні вправи, так і вправи, задані всьому класу. Але в останньому випадку дітям з обмеженими можливостями здоров'я надається більш детальна інструкція та підтримка з боку вчителя.

Індивідуалізації навчального процесу сприяє також використання алгоритмів, які забезпечують поетапне оволодіння учнями навчальним матеріалом. В разі неповного засвоєння учнями необхідного обсягу знань, умінь і навичок з певної теми використання алгоритмів дозволяє повернутися до недостатньо опрацьованої теми з метою більш глибокого її вивчення.

4. Забезпечення позитивного психологічного мікроклімату в інклюзивних дитячих колективах.

Ключову роль у реалізації цього наскрізного завдання відіграє соціально-психологічна служба закладу, від якої залежить вчасне виявлення потенційних і актуальних проблем та їх оперативне попередження чи розв'язання. Ця робота включає 3 напрями реалізації: створення інформаційного простору, сприятливого для реалізації ідей інклюзивної освіти; групова та індивідуальна психологічна діагностика; проведення корекційно-розвивальної психологічної роботи.

Перший напрямок – інформаційний спрямований на створення інформаційного підґрунтя, необхідного для оптимізації соціально-психологічного мікроклімату в інклюзивних дитячих колективах, ефективної взаємодії всіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу. Інформаційний

напрям включає в себе розробку стендів і плакатів, спрямованих на підвищення рівня толерантності по відношенню до людей з обмеженими можливостями здоров'я, проведення бесід і лекторіїв, підготовку інформаційних повідомлень для виступів на батьківських зборах.

Якщо інформаційний напрям стосується ідеального (запланованого) варіанту інклюзивної освіти, то другий напрям (діагностичний) спрямований на дослідження реального процесу інклюзії. Головним об'єктом діагностики при цьому є психологічний мікроклімат у дитячих колективах, який безпосередньо впливає на самопочуття та ступінь комфортності кожної інтегрованої дитини з обмеженими можливостями здоров'я. Для вивчення психологічного мікроклімату в класах і виховних групах психологи проводять комплексні дослідження із застосуванням методик «Ідеальний клас», «Визначення рівня ціннісно-орієнтувальної єдності класу», «Вивчення мікроклімату в навчально-виховному процесі», «Моя школа», соціометричної методики.

У фокусі уваги психологів перебувають не лише проблеми дитячих колективів, але й індивідуальна динаміка особистісного розвитку кожного вихованця. Її відстеження ґрунтується на заповненні психологами, педагогами та медичними працівниками документів двох форм, а саме: соціально-педагогічної характеристики вихованця спеціального закладу – навчально-реабілітаційного центру, – та індивідуальної карти соціально-психологічного супроводу вихованця.

Соціально-педагогічна характеристика вихованця спеціального закладу передбачає, окрім загальних даних про дитину, фіксацію інформації про її головні якості, рольову поведінку, пріоритетний стиль спілкування, соціальний статус, комунікативні якості, особливості «Я-концепції», інтереси, нахили та здібності, рівень сформованості просоціальної поведінки, рівень домагань, життєву програму та плани, життєві проблеми. На основі цих даних психологи та соціальні педагоги визначають рекомендації щодо психолого-педагогічної реабілітації та розвитку вихованця.

Індивідуальна карта соціально-психологічного супроводу вихованця містить дані про результати його психологічної діагностики, особливості адаптації у шкільному середовищі, основні риси характеру, соціальний статус у дитячому колективі, а також відповідні рекомендації психолога за результатами обстежень дитини.

Дані групової та індивідуальної психодіагностики є фактологічною основою для реалізації третього напрямку роботи психологів – корекційно-розвивального. Він передбачає проведення практичних спільних занять для дітей з обмеженими можливостями здоров'я та дітей групи умовної фізіологічної норми. Заняття спрямовані на згуртованість колективу, розвиток комунікативних навичок, подолання та конструктивне розв'язання конфліктних ситуацій, формування толерантного ставлення та прийняття (розуміння) людей з обмеженими можливостями здоров'я, переконань та цінностей щодо інтегративного навчання. Зазначені завдання успішно вирішуються завдяки використанню психологами наступних форм, методів і технологій роботи.

Тренінг – особливий різновид навчання через безпосереднє «проживання» і усвідомлення досвіду, що виникає в міжособистісній взаємодії. Тренінг заснований на активних методах групової роботи, тому він передбачає використання специфічних форм повідомлення знань, навчання вмінням в сферах спілкування, діяльності, особистісного розвитку. На тренінгових заняттях психологи закладу приділяють особливу увагу розвитку в учнів з обмеженими можливостями здоров'я аналітичних та рефлексивних навичок, а також інтернальності, яка полягає у свідомому розумінні того, що більшість важливих подій – це результат власних дій, якими учні можуть керувати і за які вони повинні відчувати особисту відповідальність.

Отже, психологи проводять системну роботу, спрямовану на психологічний супровід кожної дитини з обмеженими можливостями здоров'я та створення позитивного психологічного мікроклімату в інклюзивних дитячих колективах. Разом із тим, навіть наявність достатнього

штату психологів не може замінити роботу педагогів щодо підтримки позитивного мікроклімату в своєму класі (виховній групі), адже близьке знайомство з дитиною та тісні контакти з її родиною дозволяють педагогу актуалізувати свій особистий вплив на психологічний клімат у дитячому колективі. Авторитет улюбленого педагога може значно ефективніше регулювати взаємини між учнями, ніж спеціальна робота навіть найдосвідченішого психолога, оскільки цілісне бачення структури та проблем дитячого колективу формується упродовж тривалого періоду повсякденного спостереження за дітьми, що може здійснювати лише педагог. Тому оптимальним варіантом забезпечення позитивного психологічного мікроклімату у колективі є тісна співпраця та взаємодоповнення зусиль педагогів і психологів, що дозволяє помножити фахові знання психологів на діагностичні та корекційно-розвивальні можливості педагогів.

#### 5. Психолого-педагогічний супровід батьків вихованців.

Організація роботи з батьками учнів у закладі включає: вивчення сімей учнів, їх виховного потенціалу; включення батьків, усіх дорослих членів родини у навчально-виховний процес як рівноправних учасників, інтеграція зусиль і гармонізація взаємин педагогічного колективу і батьківської громадськості в створенні сприятливих умов для ефективної роботи освітнього закладу; формування педагогічної культури сучасної сім'ї та допомога батькам в їх психолого-педагогічній самоосвіті.

У кожному напрямку взаємодії можна розглядати певні складові цілісної системи роботи закладу. Перший напрямок взаємодії представлений такими змістовними складовими: ознайомлення з умовами життя сім'ї, з'ясування її психологічного клімату, особливостей поведінки дитини в сім'ї; визначення рівня педагогічної культури батьків; виявлення труднощів, які відчувають батьки; виявлення й використання в практичній діяльності позитивного досвіду сімейного виховання.

Другий напрямок взаємодії має наступні складові: залучення батьків до організації освітньо-реабілітаційного процесу в закладі; поширення досвіду

роботи з батьками, підготовка спеціальних заходів, інтерв'ю, бесід з питань сімейного виховання; проведення «круглих столів», конференцій та семінарів; організація психолого-педагогічної освіти батьків, створення системи масових заходів з батьками, організація спільної суспільно значущої діяльності та дозвілля батьків і учнів; надання допомоги батькам з розвитку соціального досвіду, комунікативних навичок і вмінь дітей, з підготовки старшокласників до сімейного життя; впровадження в систему роботи з батьками ідей педагогіки життєтворчості.

Протягом багатьох років довели свою ефективність такі форми взаємодії педагогів з батьками: «Школа для батьків»; прес-конференції з проблем сімейного виховання; усні журнали; диспути; зустрічі за «круглим столом»; конференції з досвіду сімейного виховання; перегляд фільмів на педагогічні теми; дні відкритих дверей; відкриті уроки та виховні заходи для батьків; презентації матеріалів журналів, газет про родинне виховання; клуби для батьків; семінари-практикуми; консультації-практикуми; конкурси; виставки; випуск тематичних газет; проведення вечорів-вогників «Сімейні традиції», «Родовід сім'ї»; телефон довіри; батьківські читання; батьківський тренінг; батьківські семінари тощо.

Третій напрямок взаємодії включає такі складові: здійснення колективного, диференційованого та індивідуального педагогічного впливу на батьків на основі ретельного аналізу психологічного клімату родини; розробку науково-методичного забезпечення з проблем сім'ї, роботи з батьками та сімейного виховання; допомогу батькам у підвищенні їхньої педагогічної культури, організації родинного життя як джерела самовиховання дитини; формування активної педагогічної позиції батьків; озброєння батьків педагогічними знаннями й уміннями.

6. Залучення фахівців для надання вихованцям спеціальних медико-психолого-педагогічних послуг. Реалізація цього наскрізного завдання ґрунтується на якісному кадровому забезпеченні роботи закладу – роботі фахівців, які не тільки сумлінно виконують свої функціональні обов'язки, але

й досконало володіють методикою експериментальних досліджень, інноваційними технологіями комплексної реабілітації та розвитку життєвої компетентності дитини.

Медичні послуги для вихованців реалізуються в повному обсязі завдяки розширеному кадровому складу медичного підрозділу (лікарі-педіатри, лікар-фізіотерапевт, лікар-психотерапевт, лікар-отоларинголог, лікар ЛФК, лікар функціональної діагностики, лікар-ортопед, лікар-кардіолог, лікар-окуліст, медичний консультант, медичні сестри).

Виключно важливим є командний підхід до комплексної реабілітації дитини в умовах інклюзивної освіти, а саме робота команди спеціалістів: лікарів, педагогів-реабілітологів, фахівців з фізичної реабілітації, психологів, логопедів, дефектологів. Їх взаємодія забезпечує реалізацію цілісної системи діагностичних, профілактичних, реабілітаційних і корекційно-розвивальних заходів, що дозволяє здійснювати психолого-педагогічний супровід різнобічного розвитку школярів з обмеженими можливостями здоров'я. Цементуючою ланкою в командній роботі фахівців є діяльність вчителя-дефектолога та педагога-реабілітолога, які спроможні проводити комплексну роботу щодо виявлення та задоволення спеціальних освітніх потреб дітей.

Система командної роботи з адаптації дитини до умов інклюзивного навчання здійснюється у декілька етапів.

1 етап. Підготовча робота, спрямована на профілактику дезадаптації майбутніх першокласників. Профілактика дезадаптації включає наступні види роботи: діагностика готовності дітей до навчання; індивідуальне консультування батьків, учителів з метою надання рекомендацій щодо подальшої підготовки дитини до навчання в закладі; проведення розвивальних занять, спрямованих на підготовку дітей до навчання (заняття включають в себе релаксаційні вправи, ігри з розвитку комунікативних здібностей і пізнавальних процесів).

2 етап. Контроль за процесом адаптації першокласників до умов закладу. Передбачає проведення наступної роботи: спостереження за дитиною в



умовах навчального та виховного процесів; проведення бесід з учителями для збору необхідної інформації про перебіг адаптації дітей; проведення повторного діагностування; складання аналітичного звіту за результатами дослідження процесу адаптації дитини до школи; повідомлення узагальнених результатів дослідження, надання рекомендацій щодо розв'язання актуальних проблем на педагогічних нарадах і батьківських зборах.

3 етап. Дослідження причин труднощів адаптації дітей. На даному етапі проводиться наступна робота: спостереження за дітьми, проведення з ними індивідуальних бесід; анкетування вчителів і батьків з актуальних питань адаптації дитини до школи; проведення індивідуальних бесід з учителями та батьками дітей; організація діагностики особливостей пізнавальної та емоційно-вольової сфер особистості, її взаємин з оточуючими; дослідження особливостей стилю сімейного виховання в родині дітей;

4 етап. Індивідуальне консультування педагогів і батьків за результатами досліджень.

5 етап. Корекційна робота з дітьми, в яких виникли труднощі в процесі адаптації до умов закладу. Корекційна робота здійснюється за такими напрямками: розвиток пізнавальних процесів; розвиток мотиваційної сфери; розвиток довільності психічних процесів; корекція тривожності; розвиток умінь і навичок спілкування; корекція агресивної поведінки.

На даному етапі педагогом-реабілітологом широко використовуються можливості гри, яка має наступні переваги порівняно з іншими методами корекційно-розвивальної роботи: гра безпосередньо мотивована, емоційно приваблива для дітей молодшого шкільного віку, а тому в ній діти ефективніше реалізують свої потенційні можливості; в умовах гри особистісному розкриттю дитини не заважає негативний досвід минулого.

6 етап. Повторна діагностика за результатами психологічної корекції. Через порівняння даних первинної та повторної діагностики визначається ступінь успішності корекційно-розвивальної роботи зі школярами.

Послідовна реалізація шести зазначених етапів командної роботи фахівців забезпечує адаптацію дитини до умов інклюзивного навчання та її готовність до подальшої соціалізації у комунікативному просторі спеціального закладу освіти.

Отже, здійснений аналіз психолого-педагогічних засад комплексного та системного підходів дозволив окреслити науково-теоретичні основи розробки освітньої системи з реабілітаційним компонентом в умовах Хортицького центру, обґрунтувати її модель та визначити провідні принципи її реалізації у практиці щодо набуття учнями з обмеженими можливостями здоров'я інформаційних компетенцій, компетенцій навчатися впродовж життя та самоосвітніх компетенцій як складових життєвої компетентності.

Наукова новизна проведеного дослідження полягає у визначенні педагогічних умов для розбудови освітньої системи з реабілітаційним компонентом навчально-реабілітаційного закладу, що функціонує та розвивається в Запорізькому регіоні; проектуванні, розробці та апробації змісту, форм, методів та технологій навчального процесу для учнів з обмеженими можливостями здоров'я. Загальнонауковий рівень методології в експериментальному дослідженні представлений системним підходом, який забезпечує розробку освітньої системи з реабілітаційним компонентом, її структурних компонентів та зв'язків між ними. Конкретно-науковий рівень методології представлений особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до організації освітнього процесу з реабілітаційним компонентом, які визначають спрямованість вибору навчальних технологій та методів навчання. Особистісно спрямований характер навчання, його безперервність та наступність в межах різних етапів та форм навчання забезпечуються реалізацією розробленої на основі системного підходу освітньої системи з реабілітаційним компонентом, структурними компонентами якої є суб'єкти навчання, зміст навчання, підручники, навчальні посібники, технології навчання, засоби та прийоми навчальної діяльності з реабілітаційним компонентом. Взаємозв'язок між структурними компонентами освітньої

системи з реабілітаційним компонентом забезпечується завдяки її системному характеру. Функціонування освітньої системи досягнуто завдяки актуалізації системоутворювальних факторів. Діяльнісний підхід до навчання здійснюється завдяки включенню учнів з обмеженими можливостями здоров'я в різні види навчальної діяльності, реалізація яких сприяє набуттю ними самоосвітньої, інформаційної компетенцій та компетенції навчатися впродовж життя. Особистісно орієнтоване навчання, яке покладено в основу освітньої системи з реабілітаційним компонентом, представлене системою роботи вчителя та навчально-реабілітаційного закладу в цілому і спрямоване на максимальне розкриття особистісного потенціалу кожної дитини. Завдяки впровадженню вищезначеної системи діяльнісний підхід поєднується з особистісно орієнтованим підходом до навчання школярів. Створення таких умов для формування навчальної компетентності в учнів з обмеженими можливостями здоров'я забезпечується застосуванням протягом всього періоду навчання особистісно орієнтованої проєктивно-рефлексивної технології, проєктної технології та багатомірної дидактичної технології.

Ефект від впровадження освітньої системи з реабілітаційним компонентом в практику навчально-реабілітаційного закладу полягає в сукупності позитивних змін, а саме: зниженні тривожності учнів з обмеженими можливостями здоров'я; підвищенні їх мотивації до навчальної діяльності; у формуванні комунікативної, соціальної, самоосвітньої компетенцій та компетенцій навчатися впродовж життя; в інтелектуальному та соціальному розвитку школярів; у задоволенні власних навчальних потреб завдяки спеціально організованій системі «педагог-учень»; у формуванні суб'єкт-суб'єктних взаємин між усіма учасниками освітньо-реабілітаційного процесу; в інтенсивності та змістовності діяльності учня з обмеженими можливостями здоров'я при збереженні його здоров'я.

Створення та впровадження освітньої системи з реабілітаційним компонентом в умовах навчально-реабілітаційного закладу нового типу робить значний внесок у вирішення наукової проблеми, яка має важливе

соціально-культурне значення для практичної адаптації учнів з обмеженими можливостями здоров'я до соціальної реальності в процесі навчання.

Теоретична значущість дослідження полягає в уточненні сутності, структури та основних характеристик освітньої системи з реабілітаційним компонентом, визначенні та розкритті підходів, принципів, факторів і технологій, які становлять її концептуально-методологічну основу. Результати, отримані в процесі розбудови такої системи, збагачують новими знаннями теорію педагогічної діяльності, дозволяють продовжити розвиток ідей навчання учнів з обмеженими можливостями здоров'я в умовах спеціального закладу нового типу, поглибити уявлення про закономірності підвищення рівня сформованості в учнів з обмеженими можливостями здоров'я навчальних компетенцій.

Практична значущість розробки освітньої системи з реабілітаційним компонентом визначається можливістю використання розробленої моделі в спеціальних закладах Запорізького регіону та України в цілому, а також в інклюзивних загальноосвітніх школах, як особливих соціокультурних інституціях освіти. Обґрунтована модель освітньої системи з реабілітаційним компонентом для формування в учнів з обмеженими можливостями здоров'я навчальних компетенцій, розроблений комплекс навчально-методичного забезпечення, в ході застосування якого відбувається підвищення рівня розвитку самоосвітніх компетенцій та компетенцій навчатися впродовж життя. Розроблені організаційні, змістові та технологічні нововведення в навчально-реабілітаційний процес можуть бути використані педагогами навчально-реабілітаційних закладів та інклюзивних загальноосвітніх шкіл.

Застосування моделі освітньої системи з реабілітаційним компонентом є інтегративним засобом забезпечення якісної освіти учнів з обмеженими можливостями здоров'я в умовах спеціального закладу.

Отже, порівняно з традиційними загальноосвітніми навчальними закладами Хортицький центр виконує особливу місію, зумовлену актуальною потребою розвитку життєвої компетентності учнів з обмеженими

можливостями здоров'я, що вимагає перебудови освітнього процесу на принципово нових засадах. Така перебудова визначається і спрямовується моделлю освітньої системи з реабілітаційним компонентом, яка актуалізує та системно інтегрує всі ресурси навчально-реабілітаційного закладу, необхідні для реалізації індивідуальної траєкторії розвитку кожного учня як суб'єкта навчальної діяльності та когнітивного саморозвитку. При цьому позиція педагогів змінюється з формуально-ретрансляційної на каталізаційно-фасилітативну, що відповідає принципам суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників освітньо-реабілітаційного процесу та дозволяє побудувати навчання на інноваційних ідеях педагогіки життєтворчості.

## **2.2. Теоретико-методичні підходи до розбудови компетентісно спрямованої виховної системи спеціального навчально-реабілітаційного закладу**

Зміни, що відбуваються у сучасному суспільстві та спричинені ними гуманістичні зрушення в освіті зумовлюють потребу у визначенні нових підходів до організації виховного процесу, оновленні змісту виховання, розробці технологій становлення особистості дитини, як суб'єкта і проектувальника життя. Метою сучасного спеціального закладу має стати створення продуктивного виховного простору, спрямованого на плекання компетентної, конкурентоздатної особистості, яка вміє творчо розв'язувати проблеми, прагне змінити на краще своє життя й життя всієї країни [214, с. 6] та на «формування покоління, здатного ... створювати й розвивати цінності громадянського суспільства; сприяти консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентоспроможної і процвітаючої держави» [260].

Необхідність реагування освіти на виклики об'єктивних процесів розвитку сучасного суспільства утворює нову освітню парадигму, яка полягає у потребі забезпечення рівного доступу до якісної освіти в умовах

спеціального закладу, як відкритої системи. Головним проявом освітнього результату цього підходу є можливість забезпечити в системі виховання реалізацію індивідуальних потреб дитини, сприяти гармонійному розвитку її особистості, гнучко у часі і просторі підвищувати компетентності дитини з різних напрямів освітньої підготовки та в різних життєвих ситуаціях. Цей підхід дає змогу розширити спектр засобів і технологій самоосвіти, самовизначення, самоствердження і самовдосконалення дитини, надати їй можливість знайти своє місце в сучасному суспільстві.

Особливого значення цей підхід набуває у контексті діяльності спеціальних закладів, основною метою яких є реалізація права на освіту дітей з обмеженими можливостями здоров'я, зумовленими складними вадами розвитку, їх інтеграція в суспільство шляхом здійснення комплексних реабілітаційних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я, здобуття освіти відповідного рівня, корекцію порушень [328]. Саме тому кожен заклад освіти, який виконує завдання комплексної реабілітації дитини, має реалізувати освітню парадигму відкритої освіти шляхом поступового системного впровадження принципів відкритої освіти в її різні підсистеми, що відповідає сучасним світовим тенденціям розвитку освітніх систем та забезпечує органічну інтеграцію національної системи освіти у світовий освітній простір [34, с. 15].

Методологічною основою нової освітньої парадигми відкритих синергетичних освітніх систем є сукупність загальнонаукових підходів: системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, синергетичного, компетентнісного та міжсекторального.

Для підтвердження цієї думки коротко розкриємо сутність кожного наукового підходу з точки зору розвитку виховних відкритих систем спеціальних закладів. У наведеному нижче аналізі ми спираємося на результати наукового дослідження Г. Ковганич та В. Оржеховської [286, с. 36]. Отже, системний підхід можна розглянути, як методологічну орієнтацію виховної діяльності як системи, основними ознаками якої є:

цілісність інтегрованого виховного процесу, в якому всі компоненти (цільовий, змістовний, організаційно-діяльнісний, оцінювально-результативний) взаємопов'язані; коло суб'єктів виховного впливу на особистість розширено, їх зусилля інтегровані. Оптимально використовуються ресурси батьків, громадських організацій, фондів тощо.

Основні ідеї діяльнісного підходу до організації освітньо-реабілітаційного процесу можна викласти у тезах:

1. Діяльність є рушійною силою і умовою розвитку дитини, в ній набувається соціальний досвід, накопичується досвід ставлення особистості до світу, праці, колективу людей, до самої себе тощо.

2. Виховання – це спільна діяльність дітей та дорослих щодо реалізації спільно розроблених цілей і завдань.

Орієнтація виховання на особистість, її внутрішній світ, потреби та інтереси, визнання за дитиною права бути самою собою, віра в її можливості, розвиток її позитивної «Я-концепції» закладені в основу особистісно орієнтованого підходу.

Організація виховного процесу, як синергетичної системи, повинна відповідати таким вимогам: виховна система має бути самоорганізованою та відкритою; нестабільні стани в системі є умовою її стабільного і динамічного розвитку; важливим фактором становлення і розвитку виховної системи є її взаємодія із зовнішнім середовищем.

Компетентнісний підхід в освітньо-реабілітаційній діяльності є методологічною орієнтацією виховного процесу на розвиток життєвих компетенцій, становлення конструктивної життєвої стратегії та індивідуально-особистісних технологій життєтворчості особистості. У контексті компетентнісного підходу виховання розглядається як інтерсуб'єктний процес, метою якого є становлення особистості як суб'єкта життєтворчості, а також як засіб вироблення оптимальної життєвої стратегії учня. Міжсекторальний підхід у вихованні передбачає розгалужене партнерство різних секторів, дотичних до проблеми виховання дітей.

Отже, огляд наукових підходів до організації виховного процесу у спеціальних закладах зосереджує увагу дослідників на інтегрованості багатьох їх характеристик, які знайшли своє відображення у сучасній парадигмі розвитку освітнього закладу, як відкритої синергетичної системи.

На основі цієї парадигми формується система сучасних цілей виховання, які передбачають відповідний розвиток освітньо-реабілітаційної системи (передусім, осучаснення змісту освіти, впровадження нових педагогічних технологій, що мають застосовуватися у відкритому виховному процесі), а також розвиток технологій управління відкритою виховною системою на всіх її організаційних рівнях.

Розробкою нового змісту виховання, як магістрального напрямку наукового пошуку, займаються багато провідних науковців країни. Серед них можна назвати І. Єрмакова, Г. Ковганич та В. Оржеховську, які, аналізуючи стан виховних систем освітніх закладів, вказують на термінову потребу у ефективних виховних системах, здатних забезпечити розвиток життєстійкої, життєздатної, життєво компетентної особистості [122].

Наукові засади становлення виховних систем розкриваються також у роботах Є. Баришнікової, О. Вишневського, І. Єрмакова, В. Караковського, Л. Кацинської, І. Колеснікової, Л. Новікової, В. Пометун, Г. Сазоненко, Н. Селіванової, Т. Семейкіної, О. Сидоркіна, В. Созонова, Г. Сороки, Є. Степанової, Т. Шамової та інших. Вивчення представлених систем сучасної освіти насамперед пов'язане з виявленням та усвідомленням суттєвих ознак такого явища, як компетентісно спрямована відкрита виховна система, та способів, за якими вона будується.

Логікою нашого дослідження передбачений розгляд загальних понять про зміст терміна «виховна система» та системоутворюючі чинники виховних систем (компоненти, напрямки, змістові ознаки, критерії визначення якості тощо), які знайшли своє відображення у наукових дослідженнях провідних науковців в галузі освіти та виховання. Наступним



етапом є розгляд процесів становлення та розвитку виховних систем та наукове бачення управління функціонуванням виховної системи.

Л. Новікова термін «виховна система» розкриває з двох позицій. У вузькому розумінні поняття, «виховна система» визначається як цілісний соціальний організм, який виникає в процесі взаємодії основних компонентів виховання (цілей, суб'єктів, їхньої діяльності, спілкування, відносин, матеріальної бази) і має такі інтегративні характеристики, як спосіб життя колективу, його психологічний клімат [272]. Виховними системами у широкому розумінні, на думку Л. Новікової, «...володіють ті школи, які створюють умови соціального захисту, психологічного комфорту вихованця і педагога, забезпечують можливість їхнього особистісного зростання і самореалізації, чим вирішують головне завдання педагогіки – управління розвитком дитини» [75].

О. Вишневський вважає, що виховна система – це повноцінне насичене й суспільно значуще творче життя педагогів, вихованців, батьків, головним завданням якого є розвиток їх особистісних якостей, де «самостійні компоненти педагогічного процесу розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, що дозволяє виявити загальні системні властивості й якісні характеристики» [67].

Н. Селіванова визначає виховну систему як «комплекс взаємопов'язаних блоків: концепцію, мету, діяльність, яка забезпечує її реалізацію, суб'єкти діяльності, її складники та середовище» [368]. Всі компоненти взаємопов'язані та взаємозалежні між собою і складають єдність і цілісність, процес і результат одночасно.

Г. Сазоненко визначає термін «виховна система», як цілісний організм, який виникає в процесі інтеграції основних компонентів виховання (мета, суб'єкти виховання, їхня діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база), що сприяє духовному розвитку і саморозвитку особистості [352].

В. Караківський формулює поняття «виховна система» з точки зору реалізації управлінського механізму. Так, він визначає, що виховна система – це не тільки стан, але і управлінський процес, який складається з педагогічного керівництва, самоврядування, саморегуляції і підпорядковується певним періодам розвитку: становлення системи, визначення структури і змісту діяльності, функціонування в оптимальному режимі, оновлення та перебудови [77]. І. Чепуришкін, у своїх дослідженнях, використовує поняття «виховний простір», яке вважає тотожним змісту терміна «виховна система» [421, с. 43]. Т. Шамова зазначає, що виховна система – це складна педагогічна система, яка має соціальний і психологічний характер [426]. Т. Семейкіна визначає виховну систему дитячого реабілітаційного центру як складне соціально-психолого-педагогічно-оздоровче утворення, спрямоване на допомогу в інтеграції і адаптації дитини з обмеженими можливостями здоров'я в соціум [361, с. 50].

Отже, представлені вище визначення терміна «виховна система» є різномірними. Деякі науковці розглядають це поняття у широкому сенсі, як структуру макрорівня, що забезпечує реалізацію виховних завдань освітніх закладів району, інші – як структуру мікрорівня. Аналіз більшості дефініцій демонструє їх системний зміст, оскільки «виховна система» переважно розглядається або як система, або як сукупність компонентів.

Враховуючи особливості спеціального закладу – навчально-реабілітаційного центру, як особливого типу установи, зміст поняття «виховна система» має розглядатися як упорядкована сукупність компонентів, взаємодія й інтеграція яких обумовлює наявність в спеціальному закладі можливості цілеспрямовано й ефективно сприяти розвитку особистості дитини.

Розкриємо бачення науковців щодо структури виховної системи. Так, Т. Волкова визначає структуру виховної системи школи як сукупність її компонентів: цілей системи; діяльності, яка забезпечує їх реалізацію; суб'єктів діяльності; відносин, які з'являються у діяльності суб'єктів;

середовища системи та управління нею. Відносини між суб'єктами системи визначаються дослідницею як системоутворювальний компонент, який здатен забезпечити цілісність і розвиток виховної системи [74, с. 62-67].

І. Погоріла розглядає виховну систему сучасного закладу освіти як комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів (виховна мета, цілі, завдання, суб'єкти, діяльність і спілкування, взаємини, життєвий простір тощо), яка становить цілісну соціально-педагогічну структуру і забезпечує у процесі свого функціонування та розвитку реалізацію і самореалізацію особистості, її життєздійснення [306]. Як зазначає дослідниця, виховна система має включати два рівні: суб'єктний (суб'єкти виховної системи) та процесуальний (взаємодія цих суб'єктів, яка розглядається як їх узгоджена діяльність в досягненні спільних цілей та результатів, у розв'язанні значущої для них проблеми чи завдання, як один із основних способів активізації саморозвитку дитини) [307]. П. Степанов виділяє базові компоненти виховної системи: індивідуально-груповий, ціннісно-орієнтаційний, функціонально-діяльнісний, комунікативний, діагностико-результативний [88].

Є. Барішніков, І. Колеснікова, Є. Степанов вважають, що «виховна система відбиває специфічний спосіб організації виховного процесу на рівні конкретної установи, що підкреслює значущість організаційно-процесуальної сторони виховної діяльності» [378]. Головна мета виховної системи полягає в педагогічному забезпеченні і сприянні розвитку особистості дитини.

Серед переліку істотних особливостей виховної системи освітнього закладу дослідниці визначають такі: наявність змістовно-ціннісного ядра, що включає в себе систему значущих цінностей, цілей та принципів виховання, зміст життєдіяльності виховної системи та методики оцінки результатів роботи виховної системи; просторово-тимчасова структура, що складається з індивідуальних, групових, колективних, фронтальних форм різних видів діяльності з дітьми; координаційно-педагогічний компонент [441].

В. Ковальчук розглядає виховну систему як цілісне утворення, яке організовується в процесі інтеграції основних компонентів виховання (мета,

суб'єкти виховання, їхня діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база). Виховна система зорієнтована на конкретні умови, враховує інтереси та потреби реальних дітей і дорослих, тому вона не може бути ідентичною у різних освітніх закладах.

За Г. Сорокою та Р. Черновол-Ткаченко головними компонентами системи є: індивідуально-груповий, ціннісно-орієнтаційний, функціонально-діяльнісний, просторово-часовий та діагностико-аналітичний компоненти. При цьому, на їх думку, класний керівник може не реалізувати свої повноваження, якщо в нього відсутні теоретичні знання, практичні уміння і, головне, гуманістичні орієнтації [378].

В. Созонов, основними компонентами виховної системи визначає: концепцію особистості дитини і її розвитку відповідно до структури базових потреб; мету виховної системи і принципи її функціонування, напрямки виховної роботи навчального закладу; відносини суб'єктів виховання, як взаємодія потреб та інтересів; соціальне, педагогічне та психологічне середовище життєдіяльності навчального закладу як взаємодія двох механізмів виховання: зовнішніх та внутрішніх; управління (принципи управління, критерії та показники ефективності виховання та самовиховання – результат діяльності виховної системи) [377].

Г. Сазоненко моделює структуру виховної системи у формі трикутника, у центрі якого – особистість учня (його нахили, здібності, потреби, інтереси, соціальний досвід, самосвідомість, характер тощо), а сторони – складові виховного процесу. Саме тому, на її думку, особливої актуальності у виховній діяльності освітнього закладу набуває питання активізації внутрішніх потенцій дітей, залучення їх до співтворчості з педагогами та ровесниками, розвиток ліцеїстів, як суб'єктів освітньої діяльності, ініціативних, з належним рівнем мотивації, рефлексії та саморегуляції [352]. Грунтуючись на вищезначеному, головним критерієм ефективності гуманістичної виховної системи навчального закладу є рівень здатності дитини до саморозвитку. На думку Г. Сазоненко, базовою основою виховної

системи є концепція «Громадянин України ХХІ століття» (автори П. Кононенко, Г. Сазоненко, Л. Галіцина) [354].

Т. Семейкіна вважає, що основними структурними компонентами виховної системи спеціального навчально-реабілітаційного закладу виступають: наявність цінностей і мети; наявність системоутворюючої діяльності; наявність спільноти дітей і дорослих; наявність ключових виховних справ; управління системою зсередини (самоорганізація, самоврядування) і ззовні, за рахунок створення сприятливих зовнішніх умов для саморозвитку [361, с. 51-52].

Отже, розгляд запропонованих дослідниками структур виховних систем дає змогу стверджувати, що методологічною основою більшості з них є теорія систем. Більшість дослідників виділяють такі складові системи: цілі, завдання, принципи, відносини суб'єктів процесу, побудова розвиваючого середовища тощо. Деякі дослідники за основу структурування виховної системи використовують діяльнісний підхід (розглядають виховну систему як процес), інші – компетентнісний підхід (розглядають структуру системи з точки зору способів реалізації її провідних завдань).

Структура виховного процесу спеціального закладу, на нашу думку, має базуватися саме на компетентнісному підході. Найбільш різноплановим у своїй реалізації є питання змісту виховання, його пріоритетів, функцій та провідних ознак. Так, І. Чепуришкін, демонструючи пріоритетність діяльнісного підходу до побудови виховних систем, пропонує вважати головною характеристикою виховної системи закладу активність її суб'єктів, оскільки саме активний виховний простір забезпечує кожну дитину можливістю зустрічей з новими людьми, явищами, предметами, які викликають особистий інтерес учасників взаємодії [421, с. 43]. В. Созонов розробив теоретичну модель гуманістичної виховної системи, в основі якої лежить теорія потреб людини. Науковим обґрунтуванням запропонованої моделі є розгляд потреб дитини, як педагогічного феномена, який складається з двох механізмів: механізму виховання і механізму

самовиховання (психічної самокерованої діяльності учнів), які в сукупності (злагожденості, взаємодоповненні, взаємодопомозі) забезпечують реалізацію внутрішніх потенцій дітей, як умови їх самореалізації та самоздійснення [377]. Основними напрямками виховної діяльності, на які має бути спрямоване педагогічне планування, на думку В. Караковського, є людина, сім'я, праця, знання, культура, батьківщина, земля, світ. В основу виховної роботи освітнього закладу має бути покладена колективна творча справа (за методикою І. Іванова) [77].

Як зазначає Г. Ковганич, стрижневими ідеями виховної системи навчального закладу є культуротворення, виховання компетентних особистостей, здатних до критичного мислення, самовиховання, конструктивної соціалізації, творчого застосування набутих знань і досвіду з метою особистісного зростання і суспільного поступу, про що йдеться в Програмі «Основні орієнтири виховання учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України» [292]. Л. Качинська вважає, що виховна система школи в своїй діяльності має реалізовувати принципи демократизації, гуманізації, народності виховання, інтеграції всіх виховних інститутів, психологізації навчально-виховного процесу [158].

В. Пометун у своїх наукових дослідженнях припускає, що сучасна концепція виховної системи закладу освіти має орієнтуватися саме на модель компетентної особистості дитини, яка формується в процесі інтеграції розумового, морального, фізичного, трудового, правового та естетичного виховання. Модель компетентного випускника освітнього закладу містить такі складові, як: загальнолюдські та громадянські компетентності, правосвідомість, культура здоров'я, рівень розвитку особистості, морально-духовна свідомість, вміння будувати концепцію свого життя, своє «Я» та мобілізувати себе на подолання труднощів [317].

Підкреслюючи гуманістичну спрямованість системи сучасної освіти та її орієнтацію на відкритість, В. Ковальчук визначає такі пріоритетні функції виховної системи закладу, як: функції захисту, корекції, компенсації та

реабілітації. На думку дослідниці, школа, як соціальний інститут, сьогодні має виступати фактором захисту дитини та гарантом її безпеки. Окрім цього, дослідниця звертається до дуалістичних наслідків відкритості освітньої установи і підкреслює, у цьому контексті, пріоритетність коригуючої функції освіти. Успішність реалізації функцій виховної системи школи залежить від таких інтегральних характеристик, як: соціально-психологічний клімат, стиль життєдіяльності, професіоналізм і компетентність педагогів [164].

Особливості виховної системи навчального закладу О. Лекомцевої демонструють її компетентнісний та синергетичний потенціал і викладені у наступних тезах:

1. Наявність у суб'єктів виховного процесу реальних можливостей коректувати педагогічні завдання і реалізувати їх в процесі спільної діяльності.

2. Наявність провідного виду діяльності, який проектується, планується і реалізується спільними зусиллями педагогів та учнів.

3. Конструктивні відносини між педагогами та учнями в процесі діяльності визначають потенціал системи.

4. Збереження в життєдіяльності виховної системи «зон непорядкованості», які є підґрунтям для розвитку самостійності дитини та можливості проявити свою індивідуальність.

5. Вибірковість (дуалістичність) взаємовідносин школи і середовища дає можливість, з одного боку, найкраще підготувати дитину до реального життя через занурення у вирішення реальних життєвих проблем, а з іншого боку – захистити її від негативних впливів середовища [201].

На думку І. Погорілої, виховна система сучасної гімназії має характеризуватися динамічністю, гуманістичною орієнтацією, цілісністю, відкритістю, цілеспрямованістю, самоорганізованістю [306]. Як зазначають З. Жигалова, Т. Замотіна, Л. Сураєва, освітній простір в умовах навчально-реабілітаційного центру здатний виконати своє призначення за рахунок

гетерогенності, багатоелементності та органічної злитості, неподільності своєї структурної побудови [392, с. 37].

Специфічні ознаки виховної системи спеціального освітньо-реабілітаційного центру сформульовані Т. Семейкіною та представлені у наступних тезах:

1. Функціонування в умовах відносно автономного реабілітаційного центру.

2. Тимчасовість дитячого колективу при постійності педагогічного.

3. Інтеграція діяльності педагогів, психологів, медичних працівників на всіх етапах її функціонування, що дозволяє розширити діапазон можливостей, виховних впливів на особистість дитини з обмеженими можливостями здоров'я.

4. Педагогізація медичних працівників і підвищення рівня медичної компетентності педагогів.

5. Системоутворювальною діяльністю визначено реабілітацію дітей з обмеженими можливостями здоров'я, яка складається з соціально-педагогічного, соціально-психологічного і соціально-оздоровчого напрямків.

6. Виховна система є реабілітаційною і абілітаційною, тобто вона надає поштовх до розвитку особистісного потенціалу дитини [361, с. 51-52].

Отже, аналіз розглянутих вище змістових аспектів виховних систем дає змогу стверджувати, що в них у різному ступені вираженості представлені такі загальнонаукові підходи, як: системний, діяльнісний, проблемний, особистісно орієнтований, синергетичний та компетентнісний. У контексті нової парадигми відкритих освітніх систем зазначимо, що намічується тенденція у формулюванні пріоритетних завдань виховного простору.

Щодо критеріїв оцінювання виховної системи, Н. Селіванова їх сформулювала таким чином: «критерії факту» та «критерії якості» [76]. Перший критерій дозволяє довести факт наявності у освітньому закладі виховної системи, а другий – формує уявлення про рівень її розвитку. До критеріїв факту дослідниця відносить: упорядкованість життєдіяльності



школи, відповідність змісту, об'єму і характеру діяльності можливостям та умовам школи; наявність єдиного колективу, виховних зв'язків та спілкування, наявність в колективі законів, правил, традицій, звичок; інтегрованість виховних впливів у комплекси. Критерії якості Н. Селіванова визначає таким чином: загальний психологічний клімат школи, стиль відносин у ньому, самопочуття дитини, її соціальна захищеність, взаєморозуміння сім'ї і школи; рівень наближеності системи до визначеної мети, реалізація педагогічної концепції [77].

Підкреслюючи особистісно орієнтований підхід до організації виховного процесу, О. Лекомцева визначила дві групи критеріїв: критерії ефективності виховної системи школи і критерії ефективності соціального становлення кожної дитини окремо [201].

Ми погоджуємося з О. Лекомцевою та Н. Селівановою щодо задіяння особистісного та компетентісно-орієнтованого підходів до побудови системи оцінювання якості виховної системи навчально-реабілітаційного закладу. Критеріями якості має бути як організаційно-змістовий компонент (злагодженість діяльності всіх суб'єктів виховного процесу для досягнення стратегічних цілей), так і професійна компетентність педагогів та рівень сформованості життєтворчих компетенцій дітей.

Провідною проблематикою розвитку виховних систем сучасної школи Л. Кацинська вбачає у налагодженні управління системою виховної роботи закладу, яка має холістичний характер та здатна забезпечити досягнення найоптимальніших результатів функціонування кожного елемента виховної системи та якісний взаємозв'язок структурних елементів з їх підпорядкуванням стратегічним завданням та цілям [158]. У контексті реалізації сучасної освітньої парадигми відкритих систем особливу увагу дослідниця приділяє технологіям проектування виховного процесу [159], зміст яких має передбачати: глибоке усвідомлення загальних цілей і завдань виховання, які регламентуються директивними державними документами; реалізацію основних принципів виховання; всебічне вивчення особистості

школяра, яке є основою конкретизації цілей і завдань виховної роботи в школі; інтеграцію впливів всіх суб'єктів виховного процесу (сім'ї, педагогічного і учнівського колективів, громадськості); використання оптимальних методів і форм виховання; кваліфіковане управління системою та аналіз результативності системи.

Розширюючи означену вище наукову позицію, зазначимо, що теорія систем також стала методологічною основою досліджень В. Черкашенко, яка повністю погоджується з Л. Кацинською щодо складових управління системою виховання в школі (глибоке усвідомлення мети і завдання виховання, реалізацію основних принципів виховання, всебічне вивчення особистості школяра, визначення на основі цього конкретних цілей і завдань виховної роботи, вплив на сім'ю з метою виховання учнів тощо) [422]. Хоча зазначимо, що перелічені складові характеризуються меншим впливом освітніх підходів до розвитку сучасної школи як синергетичної системи. На нашу думку, управління виховною системою спеціального навчально-реабілітаційного закладу має здійснюватися згідно з такими рівнями, як: стратегічний, тактичний, оперативний та рівень самоврядування.

Оскільки провідними ознаками відкритих освітніх систем є їх перспективність, зростання та циклічність розвитку, що демонструє їх динамічність, то доцільним буде звернутися до аналізу наукових досліджень та визначити ступінь розробленості саме цієї проблематики.

Так, І. Пригожий у своїх дослідженнях розглядає виховну систему як таку, що володіє ознаками синергетичної та відкритої. Дослідник стверджує, що «процес розвитку виховної системи суперечливий і нелінійний, оскільки у ньому бувають спади, піднесення, тривалі періоди стабільності, а також характерні регресивні явища, коли система втрачає свої набутки у діяльності, у відносинах, у творчості і потребує доопрацювання» [122, с. 22].

Щодо етапів, які проходить виховна система закладу у своєму розвитку, у науковців немає протиріч. Так, І. Єрмаков виділяє такі етапи, як: етап становлення виховної системи, який характеризується стихійним характером

взаємодії; розробкою концепції виховної системи, як сукупності основних педагогічних ідей; виділенням системоутворювальної діяльності та створенням «випереджаючих ситуацій», які моделюють майбутню систему; етап відпрацювання змісту і структури системи, пріоритетних напрямків її функціонування; завершальний етап, на якому активно впроваджується педагогічне збагачене середовище; етап оновлення і перебудови системи. Підкреслюючи принцип циклічності розвитку відкритих виховних систем, І. Єрмаков зазначає, що «оновлення системи, якщо вона в цілому прогресивна, як правило, йде у напрямку її ускладнення: вдосконалюється мета, різноманітнішою стає діяльність, більш гуманними відносинами, розгалуженішими зв'язками і, звичайно, глибшими управлінськими процесами. Процес оновлення системи, пов'язаний із введенням новацій, як правило, має суперечливий характер. Новоутворення не завжди органічно вкладаються у виховну систему, їх введення викликає певні порушення і вимагає попереднього моделювання нового стану системи, що передбачає ті зміни, які відбуваються у її структурі, функціях, внутрішніх та зовнішніх зв'язках, відносинах» [122, с. 22-25].

У повній мірі підтверджують вище викладену позицію результати наукового пошуку В. Караковського і А. Сидоркіна. Дослідниками було встановлено, що виховна система проходить у своєму розвитку чотири етапи: становлення, стабільного розвитку, завершальний та етап відновлення і перебудови системи. Для кожного етапу характерні специфічні завдання, види діяльності, організаційні форми та системостворюючі зв'язки. А. Сидоркін визначає педагогічні умови, за яких управління процесом розвитку виховної системи освітньої установи стає найбільш ефективним: в ідеологію системи закладені ідеї свободи вибору, особистої гідності, взаємної відповідальності і терпимості; суб'єкт керування розвитком орієнтується на критерії педагогічно доцільного розвитку системи (самопочуття дитини, її особистісне зростання), а не розвитку взагалі; керування розвитком системи

здійснюється безперервно, якісно змінюючись від етапу до етапу; носієм випереджальних ситуацій є, насамперед, педагогічний колектив.

Технологія становлення виховної системи, на думку Т. Волкової, реалізується відповідно до таких етапів: вироблення цілей, завдань та умов, за яких відбувається становлення системи; визначення видів і форм виховної діяльності; формування середовища життєдіяльності школи; функціонування й оновлення системи [74, с. 62-67]. І. Погоріла встановила, що виховна система проходить декілька етапів, які пов'язані з її створенням, становленням і розвитком. На першому етапі (становлення) впроваджуються провідні ідеї, розробляється концепція, налагоджується системоутворювальна діяльність, використовуються педагогічні новації. Другий етап (стабілізації) пов'язаний з відпрацюванням змісту й структури системи, утвердженням системоутворювальної діяльності, пріоритетних напрямів функціонування системи, встановленням зв'язків між видами діяльності, подальшим впровадженням системних форм виховання, адекватних особливостям і потребам учнів. На третьому етапі (оформлення) кожен компонент системи максимально активізується, системні зв'язки стають більш міцними, посилюються інтегруючі процеси, які органічно пов'язують навчально-пізнавальну діяльність з вихованням, система структурно оформлюється. Четвертий етап (оновлення) йде у напрямі конкретизації та диференціації системи: поглиблюється мета, різноманітнішою стає діяльність, більш гуманістичними відносини, розгалуженішими зв'язки і глибшими управлінські процеси [306].

Т. Шамова розглядає етапи становлення виховної системи навчального закладу, серед яких визначений етап розробки вихідної концепції, етап створення проекту школи, в рамках якого будуватиметься система (прогнозування умов) та етап створення описової моделі як моделі майбутнього стану виховної системи (компоненти, зв'язки між ними, призначення компонентів) [426].

Отже, провідні науковці у галузі освіти та виховання підкреслюють, що виховна система, як складне утворення, у часі проходить певні етапи. Саме динамічність системи обумовлює її здатність відповідати на виклики сучасного суспільства, реалізувати інноваційну освітню парадигму відкритих систем та задовольняти потребу дитини у саморозвитку та формуванні культури повноцінного і творчого життя. Успішно апробованим зразком відкритої виховної системи спеціального навчально-реабілітаційного закладу, побудованого на засадах реабілітаційно спрямованої педагогіки життєтворчості, є виховна система Хортицького центру. Її розвиток – це динамічний закономірний процес, якому передували умови якісного функціонування її окремих складових. Розбудова інноваційної виховної системи закладу була розпочата із підготовчого етапу, на якому відбувалося становлення необхідних кадрових, методичних та інших умов для її формування. На наступному етапі становлення було сформульовано концепцію виховної системи (мету, завдання, принципи, функції тощо), як сукупність основних педагогічних ідей, розроблено модель виховної системи закладу, проведені стартові моніторингові дослідження рівня життєвої компетентності учнів. На третьому етапі відбувалося інтенсивне відпрацювання змісту і структури системи, пріоритетних напрямків її функціонування: створення колективу вихованців і педагогів, розробка організаційно-методичного забезпечення виховного процесу (критерії і показники ефективності виховної системи, модель випускника та модель компетентного соціального педагога-вихователя).

Апробація та корекція організаційно-методичного забезпечення виховної системи відбувалася у період її стабільного розвитку. На даному етапі розвитку визначалися найефективніші прийоми та методи виховної роботи. Періодично здійснювались моніторингові дослідження щодо визначення рівня сформованості у учнів життєвих компетенцій. За результатами дослідження вносились корективи до змісту, форм і методів

виховної роботи. Узагальнювався найкращий досвід з вирішення поставлених виховних завдань.

Становлення виховної системи – це багаторічний, закономірний та логічно впорядкований процес, спрямований на побудову життєтворчого виховного простору, в якому особистість дитини виступає найвищою цінністю. Аналіз перспективного, циклічного розвитку Хортицького центру протягом 2006-2012 років дозволив констатувати наявність сприятливих умов для розбудови відкритої виховної системи закладу та визначити основні етапи її створення. Етапи розвитку виховної системи протягом 2006-2012 років детально розкриті таблиці 2.2.1 (додаток Б.3).

Виховна система Хортицького центру – це упорядкована сукупність компонентів, взаємодія й інтеграція яких обумовлює здатність спеціального освітньо-реабілітаційного закладу цілеспрямовано й ефективно сприяти розвитку особистості дитини. Вона побудована на концепції педагогіки та психології життєтворчості особистості та охоплює весь педагогічний процес, інтегруючи навчальні заняття, виховні заходи, діяльність батьківського комітету, роботу студентсько-учнівського самоврядування, гурткову роботу та діяльність соціально-психологічної служби тощо.

Метою впровадження виховної системи Хортицького центру є створення насиченого виховного простору для розвитку у дітей життєвої компетентності, ключових життєвих компетенцій, життєтворчості (в процесі розвитку життєвої компетентності має відбутися моральний, інтелектуальний, фізичний, естетичний розвиток і саморозвиток учнів, їх становлення в якості громадян незалежної демократичної України).

Таким чином, головною метою виховання в Хортицькому центрі є становлення дитини, як творця і проектувальника свого життя, який вміє визначати свою життєву стратегію, прагне бути компетентною, відповідальною, соціально активною і мобільною особистістю.

Виходячи з мети, можна виділити основні завдання виховної системи: допомога дитині у визначенні смислу життя в умовах радикальних змін;

формування самосвідомості, ціннісного ставлення до власного життя, потреби в його проектуванні і реалізації; розвиток творчого потенціалу кожної дитини, реалізація її нахилів та здібностей у різних сферах життєдіяльності; розвиток ключових компетенцій, життєвої компетентності; забезпечення сприятливих умов для самореалізації особистості відповідно до її інтересів та суспільних вимог; виховання національної свідомості, любові до рідної землі, родини, свого народу та держави; забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, старших за себе, турботи про молодших і хворих; охорона й зміцнення фізичного, психічного та духовного здоров'я; забезпечення базової культури, розвиток естетичних потреб і почуттів; формування екологічної культури, гармонізація відносин особистості з природою. Виховна система вимагає переосмислення стрижневих принципів, які визначають змістові, технологічні й управлінські домінанти навчально-виховного процесу закладу.

До принципів виховної системи Хортицького центру належать: принцип суб'єктності (у процесі активної діяльності дитина набуває життєвого досвіду, оволодіває наукою життя тощо); принцип рефлексії (рефлексія включає як життєдіяльність і діяльність учня, так і його мислення, почуття, цінності та життєвий вибір); принцип проблематизації (принцип більшої цінності питань, ніж відповідей і готових рішень); принцип пріоритетності проектної (творчої) діяльності перед репродуктивною (спрямований на виховання творчого ставлення до свого життя, до життєвого самовизначення, неповторного стилю); принцип індивідуалізації (визнання права дитини на свій власний темп розвитку).

Виховна система Хортицького центру реалізує наступні функції: інтегруючу – об'єднує в єдине ціле різні виховні впливи; управлінську – спрямована на упорядкування педагогічних процесів та на управління ними; розвиваючу – забезпечує динаміку системи, яка характеризується, з одного боку, оптимізацією її функціонування, а з іншого – її оновленням, удосконаленням; захисну – фактор захисту, гарант виживання і безпеки

підростаючого покоління; корекційну – спрямована на здійснення педагогічної корекції поведінки і спілкування з дитиною з метою зменшення негативного впливу на формування її особистості; компенсаторну – спрямована на створення комфортних умов у закладі для компенсації недостатньої уваги з боку родини і суспільства у процесі забезпечення життєдіяльності дитини, розкриття її здатностей.

Структура виховної системи закладу будується відповідно до завдань організаційних, змістових і технологічних нововведень, розроблених в результаті багаторічної експериментальної роботи. Змістовими нововведеннями, які були розроблені протягом багатьох років та реалізовані через систему виховної роботи закладу є: система гурткової роботи; соціально-психологічна служба; система співробітництва соціальних педагогів-вихователів та батьків; особлива організація роботи різновікових виховних груп. Технологічними нововведеннями виховної системи було визначено: технологію проєктивного життєздійснення; технологію студентсько-учнівського самоврядування; технологію реабілітації мистецтвом; виховну інтерактивну технологію «Океан життєвої компетентності»; технологію планування життєдіяльності дитячих колективів; технологію проєктної діяльності; технологію педагогічного супроводу розвитку життєвої компетентності; технологію медико-психолого-педагогічного консиліуму; технологію організації моніторингу.

До головних програмних нововведень виховної системи були віднесені:

1) виховні цільові програми для учнів молодшого, середнього та старшого шкільного віку: «Я і мистецтво», «Я – громадянин України», «Я серед людей», «Я – особистість», «Я і праця», «Я і природа».

2) життєтворчі цільові програми:

- програма «Мистецтво життєвого проєктування» для учнів початкових та середніх класів; програма соціально-психологічного тренінгу «Самопізнання» для дітей молодшого, підліткового та юнацького віку.



Аксіологічним компонентом виховної системи виступає розвиток ціннісного ставлення вихованців до суспільства і держави, до людей, до себе, до природи, до праці та до мистецтва. Відповідно до Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні, формування ціннісних ставлень дитини є «умовою повноцінного становлення особистості» [329].

Протягом багатьох років становлення виховна система акумулювала розгалужену мережу тісних зв'язків з навколишнім середовищем, що є показником високого рівня розвитку виховної системи, як відкритої, синергетичної та компетентнісно орієнтованої. За таких умов збагачений життєтворчими впливами виховний простір є необхідним і ефективним механізмом особистісного розвитку дітей. Збагачений виховний простір може сформуватися в результаті як ініціативної діяльності «зверху» (насамперед територіальних органів управління), так і діяльності дітей щодо набуття життєвого досвіду і освоєння життєвого простору, в основі якого лежать їхні особистісні потреби [375, с. 23].

Такі науковці, як М. Ільчиков, А. Капська, В. Караковський та Л. Новікова виховний простір характеризують як соціально-педагогічне утворення, для якого наявними є системоутворювальні складові, системопов'язувальні і системовизначальні елементи. До системоутворювальних елементів належать заклади освіти різного типу, в яких функціонує виховна система. Складовими є всі елементи соціокультурного середовища, які задіяні в процесі виховання. Системоутворювальними елементами виступають: цілі, які поділяє більшість учасників виховного процесу; єдина педагогічна стратегія, зорієнтована на пріоритети гуманістичного виховання; спільна територіальна субкультура; розвинена мережа зв'язків та відносин гуманістичного характеру; усвідомлення суб'єктами виховання своєї психолого-соціальної спільності. Системовизначальними є ті заклади, що задають тон відносинам у просторі, визначають його спрямованість, його «обличчя» [402, с. 34].

Спираючись на вищесказане, виховний простір Хортицького центру представляє собою багатомірне і багаторівневе утворення зі складними системоутворювальними, системопов'язувальними і системовизначальними елементами, яке функціонує у певному соціальному середовищі і забезпечується інноваційними ідеями розвитку життєвої компетентності дітей та набуття ними соціального досвіду (додаток Б.4, рис. 2.2.1).

Одним із важливих показників успішності функціонування виховної системи закладу є її системність і впорядкованість, яка забезпечується чіткою узгодженістю між змістом виховного процесу, способами реалізації цього змісту та особливостями організації відповідної роботи соціального педагога-вихователя. Така узгодженість досягається шляхом паралельного, але взаємопов'язаного впровадження змістових, технологічних та програмних нововведень. Важливою складовою ефективного функціонування виховної системи спеціального закладу – навчально-реабілітаційного центру є управлінський аспект. Управління виховною системою Хортицького центру складається з наступних рівнів: стратегічний рівень, тактичний рівень, оперативний рівень, рівень самоврядування.

На стратегічному рівні процес управління виховною системою закладу підпорядкований директору, педагогічній раді та Піклувальній раді закладу. Щорічно під час засідання педагогічної ради у серпні затверджується план роботи на рік, а потім плани роботи на кожну чверть.

На тактичному рівні процес управління виховною системою підпорядкований заступнику директора з виховного процесу, методичному об'єднанню на чолі із старшим вихователем, методисту з виховної роботи, методистам науково-методичного відділу. На цьому рівні управління розробляється та реалізовується тактика виховного процесу, організовуються основні дії щодо реалізації основних напрямків функціонування виховної системи закладу, планується робота з основних напрямків реалізації виховних технологій, розробляються та затверджуються конкретні заходи.

Оперативний рівень управління виховною системою підпорядкований вчителям, соціальним педагогам-вихователям, психологам, організаторам, керівникам гуртків. На цьому етапі розробляється організаційно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу, розробляються та проводяться конкретні заходи з реалізації виховних технологій, корегується план роботи.

На рівні самоврядування процес управління виховною системою підпорядкований активним членам студентсько-учнівського самоврядування. На цьому етапі управлінням займаються керівні органи системи самоврядування: президент та виконавчі комітети: (правовий, спортивний комітет, комітет ЗМІ, комітет освіти і науки, комітет культури та дозвілля). Модель управління виховною системою Хортицького центру представлена на рис. 2.2.2 (додаток Б.5).

Отже, управління виховною системою Хортицького центру – це гнучкий, багатоаспектний та системний процес, спрямований на ефективне функціонування відкритої компетентнісно зорієнтованої виховної системи. Таким чином, необхідність реагування освіти на виклики об'єктивних процесів розвитку сучасного суспільства утворює нову освітню парадигму, яка полягає у необхідності забезпечення рівного доступу до якісної освіти в умовах спеціального закладу, як відкритої соціально-освітньої системи. Особливого значення цей підхід набуває у контексті діяльності спеціальних навчально-реабілітаційних закладів, основною метою яких є реалізація права на освіту дітей з обмеженими можливостями здоров'я, зумовленими складними вадами розвитку, їх інтеграція в суспільство шляхом здійснення комплексних реабілітаційних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я, здобуття освіти відповідного рівня, розвиток та корекцію порушень.

Методичний аспект функціонування компетентнісно спрямованої виховної системи представлений методикою педагогічного супроводу розвитку життєвої компетентності школярів. Методика спрямована на безпосередній супровід педагогом всього навчально-виховного процесу з метою надання допомоги дитині у вирішенні завдань особистісного розвитку,

виховання, набуття життєвого досвіду, розвитку життєвої компетентності. Методика включає три компоненти: концептуальний, змістовий і контрольньо-оцінний.

Концептуальний компонент методики включає аналіз сутності педагогічного супроводу розвитку життєвої компетентності школярів, мету відповідної методики та принципи її реалізації. Педагогічний супровід розвитку життєвої компетентності – це комплексна педагогічна діяльність, спрямована на розкриття внутрішніх ресурсів особистості, стимулювання процесу самовиховання, формування спроможності особистості до самостійної життєтворчості, як найвищого рівня сформованості життєвої компетентності. Концепція педагогічного супроводу розглядається як процес спеціально організованого спостереження, консультування, особистісної участі, заохочення самостійності дитини, що виявляється в її активності.

Метою впровадження методики педагогічного супроводу розвитку життєвої компетентності є створення сприятливих умов для набуття школярами життєвої компетентності. Основними принципами методики педагогічного супроводу розвитку життєвої компетентності дитини в освітньому закладі виступають: принцип науковості (здійснення діяльності на основі досягнень сучасної науки); принцип суб'єктності (у процесі активної діяльності дитина набуває життєвого досвіду, оволодіває науку життя тощо); принцип гуманізації (пріоритет інтересів дитини у будь-якому виді діяльності); принцип рефлексії (рефлексія включає як життєдіяльність і діяльність учня, так і його мислення, почуття, цінності, життєвий вибір); принцип сенситивності (урахування вікової періодизації в розвитку певних видів діяльності); принцип діяльнісного підходу (вивчення особистості учнів і педагогів у процесі діяльності, приймаючи за головний показник динаміку розвитку певних якостей особистості); принцип системності (розгляд явищ у системі освітнього процесу та сукупності взаємодій суб'єктів педагогічного процесу); принцип проблематизації (принцип більшої цінності питань, ніж відповідей і готових рішень. Він готує учнів до вдумливого вирішення

життєвих проблем); принцип пріоритетності проектної (творчої) діяльності перед репродуктивною (спрямований на виховання творчого ставлення до свого життя, до життєвого самовизначення, неповторного стилю); принцип індивідуалізації (визнання права дитини на свій власний темп розвитку).

Педагогічний супровід є не простим поєднанням різноманітних методів діагностично-корекційної роботи з дітьми, а виступає як комплексна методика, особлива культура підтримки і допомоги дитині у вирішенні завдань особистісного розвитку, виховання, набуття життєвого досвіду та розвитку життєвої компетентності. Ця методика передбачає, що вчитель, вихователь, шкільний психолог, які здійснюють педагогічний супровід, не лише володіють методиками діагностики, консультування, корекції, але й здатністю до системного аналізу проблемних ситуацій, програмування і планування діяльності, спрямованої на їх вирішення, співорганізацію учасників освітньо-виховного процесу. Сфера відповідальності педагогічного супроводу включає в себе завдання створення в спеціальному закладі освіти успішного процесу життєтворчості та самореалізації дитини. Змістовий компонент методики передбачає реалізацію двох напрямів педагогічного супроводу: актуального, орієнтованого на вирішення існуючих проблем; перспективного – профілактика відхилень у навчанні та розвитку.

У процесі організації педагогічного супроводу розвитку життєвої компетентності дитини педагогами застосовуються такі його види: супровід-співробітництво, супровід-стимулювання, супровід-моделювання, супровід-настанова, супровід-ініціювання, супровід-попередження.

Суть супроводу-співробітництва, як педагогічної інновації, досить детально відображена у працях Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна, С. Лисенкової, В. Шаталова та інших відомих педагогів і полягає в наступному: дорослий (педагог) і дитина спільно вирішують особисту, навчальну, життєву ситуацію, в якій опинився учень, разом шукають з неї вихід. Унікальність педагогічного супроводу-співробітництва полягає в допомозі дитині з боку дорослого усвідомити сутність проблеми, виявити власні реальні та

потенційні можливості, запропонувати варіанти рішень і обрати найбільш оптимальний із них. Педагогічний супровід-співробітництво передбачає спільне планування дорослого і дитини, аналіз, співтворчість, рефлексію, вимагає дій, необхідних для наступної самотійної діяльності, прояв особистої відповідальності, творчості та власних унікальних якостей учня.

Супровід-стимулювання використовується педагогом для стимулювання до дії самої дитини різними методами: соціально-психологічним тренінгом міжособистісного спілкування, профорієнтаційними та діловими іграми, навчальними дискусіями, професійними консультаціями тощо. Супровід-стимулювання надає можливість дитині самотійно визначати шляхи, способи та засоби досягнення бажаних результатів, робити висновки.

Супровід-моделювання передбачає створення ситуації успіху для дитини. Педагог створює на заняттях та тренінгах ситуації, на яких учні навчаються слухати, співчувати, ідентифікувати себе з різними героями занять, заглиблюватися у внутрішній світ інших людей, розуміти їхню поведінку, використовуючи власний досвід та інтуїцію. Педагог поступово навчає дитину проводити самостереження, використовувати тестові методики, аналізувати власні вчинки, особливо взаємовідносини з іншими людьми, ставити перед собою нові цілі, долати труднощі тощо.

Супровід-ініціювання, відомий з часів Сократа, суть якого чудово сформулювала М. Монтесорі: «Допоможи мені це зробити самому, нічого не роблячи за мене, спрямуй у потрібне річище, підштовхни до рішення, а все інше я зроблю сам». Організуючи супровід-ініціювання, педагог створює дитині необхідні умови для вільного, індивідуального, самотійного вибору шляху та засобів вирішення виховних завдань. «Винаходячи велосипед», вихованці реалізують свій особистісний творчий потенціал і водночас збагачують, розвивають його, при цьому зберігаючи його індивідуальність.

Супровід-попередження особливо актуальним виступає у процесі обмеженості індивідуального досвіду дитини. Саме коли вихованці не усвідомлюють, до яких наслідків можуть призвести їхні дії, вчинки і слова,

доречне використання педагогічного супроводу-попередження. Випереджаючи небажані події, передбачаючи їх можливий негативний розвиток, педагог передбачає неправильні кроки дитини і, тим самим, допомагає дитині обрати адекватні рішення.

Методика педагогічного супроводу складається з п'яти етапів: проблематизації, організаційно-підготовчого, пошуково-варіативного, змістовно-технологічного та аналітичного етапу. Перший – етап проблематизації. На цьому етапі педагоги (самостійно або разом з учнями) виявляють і актуалізують проблему, труднощі, визначають недостатньо сформовану життєву компетенцію. На другому (організаційно-підготовчому) етапі визначається мета, завдання та об'єкт діяльності. На третьому (пошуково-варіативному) етапі здійснюється визначення шляхів вирішення проблеми, відбувається пошук варіантів, визначається своє ставлення до проблеми, розробляється програма дій з вирішення певної проблеми. На четвертому (змістовно-технологічному) етапі реалізується намічена програма з вирішення певної проблеми. На п'ятому (аналітичному) етапі аналізується діяльність педагога та учнів, визначаються ефективні форми роботи, заходи, методи, щодо вирішення проблеми. Здійснюється порівняльний аналіз отриманих результатів з попередніми.

Контрольно-оцінний компонент методики передбачає постійне відстеження результативності проведеної педагогічним колективом роботи з метою її корегування через систему моніторингового дослідження. Це дослідження визначає рівень сформованості життєвої компетентності у вихованців, дозволяє виявити певні проблеми як в окремої дитини, так і виховної групи (класу).

Аналіз науково-практичних здобутків у галузі розбудови та методичного забезпечення інноваційних виховних систем дозволив зробити такі висновки:

1. Аналіз визначень терміна «виховна система» демонструє їх різноманітність. Деякі науковці розглядають це поняття у широкому сенсі, як структуру макrorівня, що забезпечує реалізацію виховних завдань освітніх

закладів, інші – як структуру мікрорівня. Аналіз більшості дефініцій демонструє їх системний зміст, оскільки «виховна система» переважно розглядається або як система, або як сукупність компонентів.

2. Методологічною основою більшості структур виховних систем є теорія систем. Складовими такої системи є цілі, завдання, принципи, відносини суб'єктів процесу, побудова розвиваючого середовища тощо. Деякі дослідники за основу структурування виховної системи використовують діяльнісний підхід (розглядають виховну систему як процес), інші – компетентнісний підхід (розглядають структуру системи з точки зору способів реалізації її провідних завдань).

3. Аналіз змістових аспектів виховних систем дає змогу стверджувати, що в них у різному ступені вираженості представлені такі загальнонаукові підходи, як: системний, діяльнісний, проблемний, особистісно орієнтований, синергетичний та компетентнісний. У контексті нової парадигми відкритих соціально-освітніх систем зазначимо, що простежується чітка тенденція у формулюванні пріоритетних завдань відкритого виховного простору. Найбільш активно у цьому напрямку рухаються так звані заклади нового типу: гімназії, ліцеї та спеціальні навчально-реабілітаційні заклади.

4. Критеріями якості виховної системи має бути як організаційно-змістовий компонент (злагодженість діяльності всіх суб'єктів виховного процесу для досягнення стратегічних цілей), так і професійна компетентність педагогів та рівень розвитку життєтворчих компетенцій у школярів.

5. Управління виховною системою спеціального навчально-реабілітаційного закладу має здійснюватися відповідно до таких рівнів, як: стратегічний, тактичний, оперативний та рівень самоврядування.

6. Виховна система, як складне утворення, у часі проходить певні етапи. Саме динамічність системи обумовлює її здатність відповідати на виклики сучасного суспільства, реалізовувати інноваційну освітню парадигму відкритих систем та задовольняти потребу дитини у саморозвитку, самовдосконаленні та формуванні культури повноцінного і творчого життя.



Відкрита виховна система Хортицького центру розбудована на основі концепції збагаченого освітнього простору, в якому через органічне поєднання змістових, програмних і технологічних нововведень досягається якісно новий рівень виховного процесу. Визначальною особливістю цього процесу є орієнтація на всебічний розвиток і розкриття життєтворчого потенціалу дитини, плекання особистості, як активного, відповідального та вільного суб'єкта життєтворчості, як проектувальника свого власного успішного життя, який прагне до постійного самовдосконалення.

### **2.3. Соціальна практика учнів – магістральний напрям розвитку спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи**

Дослідження соціальних практик як самостійного соціального феномена та поняття розпочалось з другої половини ХХ століття, однак соціальні практики досить швидко набули статусу соціального явища і досліджувались у руслі соціологічної науки [81]. Відтоді проблематика соціальних практик перебуває в центрі уваги як вітчизняної, так і зарубіжної соціологічної науки. Розгляду даного питання присвячені праці зарубіжних вчених: М. Джонса [474], Т. Крупа [477], Е. Макдональда [482], Г. Маунтина [488], М. Пейна [491], А. Пінкуса [494], Дж. Райлі [499], С. Тернера [508] та ін.

У вітчизняній науці питання соціальних практик аналізуються в роботах Н. Антонової [266], В. Волкова [225], С. Воронцова [225], І. Девятко [225], В. Добренькова [266], Т. Заславської [266], І. Клімова [225], А. Кравченко [225], Ю. Резніка [266], М. Шабанової [266] та ін. Дослідження свідчать, що у соціально-філософському значенні соціальна практика, насамперед, розглядається, як діяльність суб'єкта, спрямована на перетворення його соціального середовища для повноцінного розвитку самого суб'єкта в цьому середовищі [266]. У філософському значенні акцентується увага на здатності соціальної практики до реалізації безперервності освіти через систему «пролонгованої дії» [115].

У педагогіку поняття «соціальна практика» прийшло з соціологічної науки. Ґрунтовний аналіз соціальної практики як педагогічного поняття, здійснила Г. Нікітіна, викладач Тобольської державної соціально-педагогічної академії ім. Д.І. Менделєєва Російської Федерації. Г. Нікітіна зазначає, що в педагогічних словниках, таких як «Словник з педагогіки» А. Коджаспірова, «Педагогічний словник» В. Загвязинського, «Словник з освіти та педагогіки» В. Полонського, «Словник з соціальної педагогіки» Л. Марджахаєва, виданих в останнє десятиліття, освітнього терміна «соціальна практика» не зафіксовано. Вищевикладене дозволяє вважати, що «соціальна практика» – це нове педагогічне поняття [266]. Це підтверджують Г. Нусс та Л. Дьячук, наголошуючи на тому, що термін «соціальна практика» як освітній термін в сучасній педагогіці і дидактиці чітко не визначений, хоча в останній час трапляється в науковій літературі [274], [112]. Новизну досліджуваного поняття засвідчує Н. Мамінова: «Поняття «соціальна практика» у вітчизняній педагогічній літературі використовується не часто» [222]. Науковець стверджує, що засновниками найбільш використовуваного терміна «соціальна практика» є В. Давидов, академік, віце-президент Російської академії освіти та Ю. Громико, директор науково-дослідного інституту Інноваційних стратегій розвитку загальної освіти, доктор психологічних наук. Відповідно до запропонованого ними визначення, «соціальна практика» – це вид діяльності, в ході якої виникають ситуації, що сприяють накопиченню соціального досвіду [222].

Дещо іншої думки щодо витоків терміна «соціальна практика» дотримувалася Л. Дьячук. Вона стверджує, що вперше цей термін використано в роботах Н. Еліасберг – доктора педагогічних наук, член-кореспондента Академії гуманітарних наук, завідувача кафедри теорії і методики гуманітарної освіти Санкт-Петербурзького державного педагогічного університету [112].

В Україні витоки поняття «соціальна практика» можемо знайти в працях І. Єрмакова – старшого наукового співробітника відділення корекційної та

інклюзивної освіти Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. За І. Єрмаковим, соціальна практика – це, по-перше, освітня технологія, за допомогою якої створюються умови розвитку життєвої компетентності учня; по-друге, це технологія активної соціальної дії, яка спрямована на розв’язання конкретних соціальних проблем учня, школи, громади, за допомогою самих учнів [384].

Такі автори, як А. Мудрова, Г. Нікітіна, С. Азаркіна, Г. Беспалова, Н. Виноградова, Н. Гайтан зауважують, що соціальна практика може розглядатися в широкому сенсі, а І. Єрмаков, Г. Ковганич, О. Заріпова, І. Попова, І. Гайле дають визначення щодо розгляду цього поняття у вузькому сенсі. Під соціальною практикою в широкому сенсі розуміють ситуацію, в якій людина одержує соціальний досвід [266]. Для більш чіткого розуміння змісту поняття «соціальна практика» доцільно звернутися до розгляду визначень з позицій різних авторів (додаток Б.6, таблиця 2.3.1).

Аналіз наукової та навчально-методичної літератури з проблем визначення дефініцій поняття «соціальна практика» вказує на наявність загальної особливості – соціально значущого характеру практики. Такого ж висновку дійшли в своїх дослідженнях А. Мудрова [249] та Г. Нікітіна [266].

Принципова відмінність розглянутих нами визначень полягає в ключових словах – «діяльність», «ситуація», «процес», «функція», «технологія» і т.д. Ми дотримуємось думки Г. Нікітіної, що в педагогічній науці визначення поняття «соціальна практика» узагальнюється як: ситуація – сукупність обставин, умов, що створюють соціальні відносини; діяльність – форма соціальної активності (соціальна активність – суспільна властивість особистості, що виявляється в її мотивованому, діяльнісному ставленні до навколишнього середовища з метою участі в його життєдіяльності та перетворенні [267]; процес – певна послідовність дій, що мають перетворюючий соціальний характер; функція – вид діяльності, спрямований на придбання позитивного соціального досвіду, спрямованого на отримання навичок соціальної компетентності та реальної дії в суспільстві [266].

Враховуючи розбіжність поглядів учених на визначення змісту соціальної практики, було визначено, що більшість з них наголошують на тому, що основою практики є діяльність (О. Базарова [25], М. Гурьянова [230], С. Карпенко [157], Н. Логінова [205], Н. Мамінова [222], А. Мудрова [249], Г. Нікітіна [266], Г. Нусс [274], Н. Перевознікова [300], І. Попова [318], С. Самсонова [205], та ін.).

В. Давидов та Ю. Громико розглядають теорію діяльності як інструмент програмування та проектування соціальної практики. Науковці зазначають: «На різних етапах розвитку суспільства виникали моменти, коли виховання окремої категорії підростаючого покоління набувало певного ступеня складності, внаслідок чого залучались різноманітні методи і форми спеціальної діяльності, спрямовані на підготовку підростаючого покоління до життя в соціумі. В основу методів і форм була покладена практична діяльність, спрямована на вирішення проблем, діяльність, що передбачає суб'єктивне осмислення можливих варіантів поведінки» [98].

І. Глушко зазначає, що соціальна практика обумовлена діяльнісним аспектом [81]. На думку О. Маслової, концептуальною основою функціонування і розвитку соціальних практик реабілітації є соціальна дія. Автор дослідила, що дана проблематика висвітлюється в рамках теорій соціальної дії і обговорюється в роботах зарубіжних класиків соціологічної теорії і сучасних соціологів: П. Бергер, М. Вебера, Е. Гідденса, І. Гофмана, Г. Зиммеля, Т. Лукмана, Дж.Г. Мід, Т. Парсонса, Ю. Хабермаса, А. Шюца та ін. У вітчизняній науці це питання розглядається в працях Ю. Давидова, І. Девятко, А. Ковалева, Е. Куруленко, Ю. Левади, Е. Молевіча, В. Радаєва [225]. Конкретизуємо, що будь-яка соціальна дія індивіда становить послідовність актів: аналізу ситуації, формулювання мети та операційного складу дій, реалізації плану та оцінки ефективності [150].

Поняття діяльності визначає специфіку суспільного життя людей, яка полягає в тому, що вони цілеспрямовано перетворюють об'єктивну природну

і соціальну дійсність [249]. У контексті нашого дослідження ми схилиємося до визначення соціальної практики як діяльності.

Завершуючи аналіз поняття «соціальна практика», зазначимо, що в нашому дослідженні використовуються терміни «соціальна практика» та «соціальні практики». Дані визначення наводяться згідно з авторським викладенням науковців. Наприклад, І. Глушко, О. Зінатова, О. Клячина, Н. Мамінова, О. Маслова в своїх роботах використовують термін «соціальні практики», а Н. Антонова, І. Єрмаков, Н. Логінова, А. Мудрова, Г. Нікітіна, С. Самсонова та інші – «соціальна практика». Оскільки в даному розділі ми розглядаємо досвід організації соціальної практики в навчально-реабілітаційних закладах (поняття «соціальна практика» було проаналізовано з метою більш чіткого визначення проблеми), ми не вважаємо за доцільне зосереджувати увагу на диференціації понять «соціальна практика» та «соціальні практики». Всі наведені визначення у даному розділі відповідають тлумаченню першоджерела.

Розглянувши та здійснивши аналіз поняття «соціальна практика», перейдемо до розгляду досвіду організації соціальної практики у загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладах. Звернемось до закладів освіти Російської Федерації. В Концепції модернізації змісту російської освіти на період до 2010 року пропонується «використовувати в освітньому процесі різноманітні форми соціальних практик, як одного з головних засобів, що сприяють самовизначенню старшокласника та набуттю ним соціальних компетенцій» [112].

У муніципальному загальноосвітньому закладі – Староцурухайтуйській середній загальноосвітній школі Російської Федерації на проходження соціальної практики виділяється відповідна кількість годин на рік, яку учні повинні відпрацювати на користь соціуму (людям) та собі. Основними завданнями соціальної практики в школі визначено: формування соціально-правових компетенцій шляхом залучення учнів до суспільно значущої діяльності; формування комунікативної культури в процесі здійснення різних

соціальних взаємодій; ознайомлення з конкретними умовами та змістом окремих соціальних процесів, що проходять в сучасному суспільстві; формування індивідуальних моделей законослухняної поведінки; формування вміння застосовувати теоретичні знання в конкретній ситуації; надання інформації про різноманітні професії, професійна проба на реальному робочому місці. У Староцурухайтуйській середній загальноосвітній школі соціальна практика реалізується у двох формах: волонтерський рух та стажування.

Розглянемо соціальну практику у формі волонтерського руху. Залучатися до даної форми реалізації соціальної практики учні починають з першого класу. Основними напрямками діяльності є: самостійний пошук в школі або поза нею місць роботи там, де потребують допомоги і турботи (дитячий садок, дитячий будинок, інтернат, будинок престарілих і т.д.); самостійний пошук територій, що потребують благоустрою (двори, вітрини, парки і т.п.); самостійний пошук організацій, які надають різні види допомоги малозабезпеченим людям, нужденним, тваринам тощо.

Іншою формою соціальної практики є стажування. Ця форма реалізації соціальної практики запроваджується починаючи з восьмого класу, і передбачає формальне (ділове) спілкування і спільну діяльність учнів з представниками різних професій на робочих місцях. Об'єктами соціальної практики в школі визначені: загальноосвітні навчальні заклади; органи соціального захисту населення; заклади культури і спорту; місцеві органи самоврядування; правоохоронні органи; органи охорони здоров'я; служби зайнятості населення; благодійні організації; засоби масової інформації; служби, що займаються соціологічними дослідженнями тощо [310].

«Допомогти дитині», – так звучить головне завдання соціальної практики у Державному бюджетному загальноосвітньому закладі м. Москви «Центр освіти № 734 «Школа самовизначення». Розглянемо більш детально завдання соціальної практики в даному закладі. Отже, «допомогти дитині»: знайти різні способи вибудовування ділового спілкування (навчитися

контактувати з незнайомими дорослими людьми, представляти себе, знайомитися, домовлятися, співпрацювати, бути корисним); вивчати сучасний соціум і знайти своє місце в ньому; дізнатися про цікаві професії, спробувати себе на реальному робочому місці, зрозуміти, чи підходить ця професія, чи ні; отримати ремісничі навички; отримати досвід пошуку робочого місця; навчитися бачити соціальні проблеми і приносити користь людям; вчитися вступати в ділові відносини з організаціями або приватними особами; вчитися працювати з діловою документацією; вчитися проектувати свою життєдіяльність.

Формою реалізації соціальної практики в Школі самовизначення, починаючи з дев'ятого класу, є стажування, яке має три різновиди:

1. Навчання в іншій школі (9 клас). Учні дев'ятого класу зобов'язані тиждень провчитися в іншій школі. Таке занурення надає можливість учням середньої школи зробити усвідомлений вибір старшої школи.

2. Робота на підприємстві (організації) тощо (10 клас). Даний вид стажування допомагає учням з'ясувати, яких знань та вмінь потребує майбутня професія.

3. Навчання в інституті (11 клас). Учні одинадцятого класу мають змогу провчитися в інституті (або іншому вищому навчальному закладі). Даний вид організації стажування допомагає учням обрати місце здобуття вищої освіти, ознайомитися зі специфікою навчального закладу, з рівнем вимог та умовами навчання у вищому навчальному закладі [383].

У муніципальному загальноосвітньому закладі «Середня загальноосвітня школа № 15» м. Канська соціальна практика виступає засобом допомоги «важким» підліткам знайти для себе різні способи вибудовування ділового спілкування. Школою визначені такі завдання соціальної практики: формування соціальної компетенції на основі залучення учнів до суспільно-значущої діяльності; набуття практичних умінь комунікативної культури в процесі здійснення різних соціальних взаємодій; знайомство з конкретними умовами та змістом окремих соціальних процесів,

що відбуваються в суспільстві; формування індивідуальних позитивних моделей поведінки, адекватних ситуації; формування уміння застосовувати теоретичні знання в конкретній ситуації.

Соціальна практика організовується за напрямками: робота з благоустрою дворів, вулиць міста; ремонт нежитлових приміщень; озеленення та облаштування парків; виконання замовлень в шкільних майстернях; допомога тим, хто її потребує (діти – в дитячих будинках, літні люди – в будинках престарілих, малозабезпечені люди, тварини і т.д.) [222].

У муніципальному автономному загальноосвітньому закладі «Ліцей № 4» м. Пермі завданнями соціальної практики для учнів визначені наступні: знайти для себе різні способи вибудовування ділового спілкування; отримати досвід пошуку робочого місця; навчитися бачити соціальні проблеми незахищених верств населення, знаходити способи допомоги їм; навчитися вступати в ділові відносини з організаціями або приватними особами; навчитися працювати з діловою документацією; навчитися кооперуватися з іншими людьми і виконувати спільні справи; ознайомитися з умовами та змістом окремих соціальних процесів, що проходять в сучасному суспільстві; познайомитися з конкретними соціальними технологіями і їх реалізацією; навчитися самостійно ставити цілі відповідно до своїх соціальних дій, визначати засоби їх здійснення та аналізувати результати; познайомитися з процедурою виборів, зрозуміти правила участі у виборах і т.д. Формою реалізації поставлених завдань є пасивна, активна практика та перетворювальна діяльність.

Продовжуючи розглядати діяльність ліцею щодо організації соціальної практики учнів, виділимо її характерні особливості: зміст практики виходить за рамки шкільних навчальних програм та пов'язаний з реальним життям, актуальним для учнів (на даний момент або в перспективі); переважна більшість практик організовується за межами ліцею; соціальна практика – це педагогічно керована діяльність учнів, тобто при організації практики необхідно розуміти, на отримання яких можливих результатів вона



спрямована; результативність соціальної практики виявляється (перевіряється) в якості освоєних дій або в якості отриманого продукту. Дії або продукт є об'єктами оцінювання і для учнів, і для педагогів [229].

Продовжуючи розглядати досвід організації соціальної практики в загальноосвітніх закладах Російської Федерації, зупинимось на здобутках муніципального загальноосвітнього закладу «Добрянська середня загальноосвітня школа № 2». Н. Перевознікова, керівник шкільної кафедри громадянської освіти, визначає триєдину мету соціальної практики, суть якої полягає в створенні умов для усвідомленого вибору учнями індивідуальних освітніх траєкторій; створенні умов для формування в учнів унікальних актів дії, таких як «відповідальність», «рішучість», «розуміння»; створенні умов для формування соціальної компетентності. Завданнями соціальної практики для учнів в даному закладі визначені наступні: сформувати вміння визначати своє місце в сучасному соціумі; сформувати вміння працювати з діловою документацією, різними джерелами інформації та критично їх сприймати; сформувати вміння кооперуватися з іншими людьми і робити спільну справу; сформувати вміння вибудовувати і проектувати власну життєдіяльність.

Технологія соціальної практики в Добрянській школі передбачає реалізацію двох компонентів: змістовного та комунікативно-діяльнісного. Змістовний компонент включає в себе цілепокладання та предметно-інформаційне накопичення. Комунікативно-діяльнісний компонент включає в себе імітацію діяльності в рамках різноманітних соціальних ролей. Зазначимо, що в даному закладі, на відміну від розглянутих раніше, здійснюється моніторинг соціальної практики. Моніторинг включає в себе два основних компоненти: створення банку «Обдаровані діти» та створення кожним учнем портфолію досягнень при вступі у 5-й та 10-й клас [300].

На сайті інституту проблем освітньої політики «Еврика» Російської Федерації представлено програму «Соціальна практика як засіб формування ціннісних орієнтацій особистості учнів». Програма розрахована на п'ять років та реалізується в два етапи. Перший етап розрахований на молодших

підлітків 11-13 років та реалізується впродовж трьох років навчання. Другий етап розрахований на старших підлітків та реалізується впродовж двох років навчання. Прогнозованим результатом програми є соціальний розвиток учнів, що передбачає позитивні зміни поглядів на життя, мотивів життєдіяльності та реальних дій. У програмі передбачається дві форми організації соціальної практики – це активна та пасивна. Активна практика – це соціальна волонтерська діяльність, участь в шкільному самоврядуванні, участь в соціальних та дослідницьких проектах, творчі проекти та їх захист тощо. Пасивна практика – це навчальні соціально-практичні ситуації на класних годинах, зустрічі з цікавими людьми, ветеранами, громадськими діячами, практичними спеціалістами, ділові та рольові ігри [382].

У програмі соціальної практики для учнів десятого класу середньої загальноосвітньої школи № 3 м. Югорська зазначено, що випускники мають бути соціально активними, відповідальними, з певним соціальним досвідом, який допоможе адаптуватися до вимог сучасного життя. В зв'язку з цим учні під час навчання в школі мають отримати соціальний досвід, який допоможе обрати професію та працевлаштуватися. Головною умовою отримання соціального досвіду є організація позаурочної практичної діяльності – соціальної практики. В її програмі визначено загальні положення, учасників та сфери їх діяльності, етапи та тематичне планування, вимоги до звітної документації за результатами практики. Метою програми соціальної практики визначено створення умов для професійного самовизначення учнів шляхом отримання соціального досвіду [330].

С. Азаркіна, Г. Беспалова, Н. Виноградова розглядають соціальне проектування як освітню технологію сучасної школи. Соціальне проектування, як технологія, в розумінні авторів включає в себе соціальну пробу, соціальну практику та соціальний проект, що співвідносяться між собою як поняття різного об'єму та змісту, розрізняються за рівнем складності та організації. Найбільш простим видом діяльності є соціальна проба, більш складним – практика та найскладнішим – проект. Але всі вони

нерозривно пов'язані між собою. В якості прикладів С. Азаркіна, Г. Беспалова, Н. Виноградова наводять соціальні проекти «Найпопулярніші місця нашої школи», «Моє здоров'я» та соціальну практику «Інша сторона» (школа № 24 м. Брянськ) [4].

У муніципальному освітньому закладі «Турунтаєвська середня загальноосвітня школа № 1» Російської Федерації соціальна практика розглядається як турбота про навколишнє середовище та життя людей. Здійснюється практика через включення дитини в різноманітні види соціальних відносин в навчанні, спілкуванні, грі та практичній діяльності. Соціальна практика дає змогу учням, спробувавши себе в різних видах діяльності, відповісти на питання: чим хочу я займатися в майбутньому. Таким чином, в просторі соціально-практичної діяльності відбувається професійне самовизначення старшокласників. Учні починають «проживати» реалізацію власного майбутнього.

Соціальна практика в школі виконується по заздальгідь розробленій керівником, розглянутій предметним методичним об'єднанням, затвердженій заступником директора програмі. Робоча програма складається з усталених розділів: мета та завдання соціальної практики, зміст практики, етапи виконання соціального проекту, тематика занять в рамках виконання соціального проекту та контракт на виконання соціального проекту [156].

Продовжуючи дослідницький екскурс закладами освіти Російської Федерації з проблем організації соціальної практики, зупинимось на досвіді муніципального загальноосвітнього закладу «Красноярська університетська гімназія «Універс» № 1» [205]. Відповідно до положення, метою соціальної практики є створення умов для активної самостійної роботи учня, що сприяє розвитку соціальної та інформаційної компетентності, становленню громадянської позиції та особистісного зростання. Завданнями соціальної практики визначені наступні: занурення учнів в соціально значущу творчу діяльність; оволодіння проектним методом; розвиток цінностей безперервної освіти, міжкультурної толерантності, ідей необхідності розуміння проблем

місцевої спільноти; створення умов для забезпечення можливості старшокласникам використовувати свої знання та вміння (критичне мислення, інформаційна та соціальна компетентність та ін.).

Також у положенні окреслені етапи організації соціальної практики:

1. Підготовча робота. Суть даного етапу полягає у створенні команди педагогів – потенційних керівників проектів, проведення серії семінарів, присвячених розумінню мети, суті, методів та механізмів реалізації соціальної практики.

2. Старт соціальної практики – це система заходів, організованих у формі занурення. Основною метою заходів є забезпечення розуміння школярами суті соціальної практики, її специфіки та вимог. Також на цьому етапі відбувається формування команд, відпрацювання проектних ідей та планування проектної роботи. Старт відбувається на початку навчального року – у вересні.

3. Перший семестр. В ході даного етапу старшокласники здійснюють роботу над проектом, підбивають підсумки виконаної роботи.

4. Проміжна сесія з соціальної практики. На даному етапі учні презентують перші результати, обговорюють проблеми та труднощі, вносять корективи до проектів.

5. Другий семестр. Старшокласники продовжують роботу відповідно до плану.

6. Підсумкова сесія з соціальної практики організовується у формі конференції – публічної презентації результатів роботи.

Головними змістовими компонентами програми соціальної практики визначені: мета програми; завдання програми; очікувані результати; етапи реалізації програми; оцінювання проектів соціальної практики: критерії оцінки експертної комісії, критерії оцінки спеціалістів з проектування, самооцінка школярів, критерії оцінки школярами проектів один одного, схема підрахунку загального бала за проект та система переводу балів в

п'ятибальну шкалу; помісячний план реалізації програми соціальної практики; форми проміжного контролю, звіту за результатами проекту [205].

Муниципальний автономний загальноосвітній заклад «Середня загальноосвітня школа № 8» міста Краснокаменська Забайкальського краю. Соціальна практика в даному закладі розглядається як ситуації, в яких людина отримує соціальний досвід. Завданнями соціальної практики визначено: формування соціальних компетенцій на основі залучення учнів до суспільно корисної діяльності; накопичення практичних вмінь комунікативної культури в процесі здійснення різноманітних соціальних взаємодій; знайомство з конкретними умовами та змістом окремих соціальних процесів; формування індивідуальних моделей поведінки та вміння застосовувати теоретичні знання в конкретній ситуації [129].

У муниципальному закладі «Ірбитська середня загальноосвітня школа № 9» соціальна практика розглядається як вид діяльності школярів, спрямований на підвищення мотивації соціальної діяльності та накопичення позитивного соціального досвіду. Мета соціальної практики – створення умов для самостійної діяльності учнів, спрямованої на розвиток власних здібностей в різноманітних сферах (інтелектуальній, соціальній, міжособистісній), засвоєння та відтворення соціального досвіду, знань та норм поведінки. Завданнями соціальної практики визначені наступні: залучення учнів до соціально значущої діяльності та формування соціальної компетентності; розширення соціокультурного простору; формування готовності до суспільної діяльності, бажання бути успішним в комунікативній сфері людських відносин, розвиток здатностей до самореалізації та самовизначення; засвоєння соціальних ролей, збагачення індивідуального досвіду організації власної життєдіяльності.

Об'єктами соціальної практики в даному закладі є такі форми суспільної та соціально значущої діяльності: функціонування шкільного музею «Сімейні реліквії»; організація пошукової та краєзнавчої діяльності з подальшим оформленням матеріалів у формі соціальних проектів; діяльність шкільного

прес-центру «Шкільний щоденник»; співпраця з міськими ЗМІ; функціонування трудового табору з благоустрою навчальних кабінетів та шкільної території; проведення благодійних, екологічних та суспільно-значущих акцій; соціальне, культурологічне, просвітницьке проектування; організація виставок художньої творчості.

Соціальна практика дає можливість випробувати себе в різноманітних видах діяльності: пошуковій, дослідницькій, управлінській та сприяє розвитку ключових компетенцій: інформаційної, комунікативної, соціальної та компетенції самоосвіти. Під час практики учні виступають в активній ролі творців конкретного продукту. Результатами практики є збагачення соціального досвіду, закріплення навичок соціальної взаємодії з міськими закладами культури, центрами дитячої творчості, спілками ветеранів, міським архівом та іншими соціальними інститутами [389].

Відповідно до положення про соціальні практики в муніципальному бюджетному загальноосвітньому закладі «Середня загальноосвітня школа «Новий освітній центр № 14» м. Губаха завданнями практик є: формування соціальних компетенцій; придбання учнями практичних навичок комунікативної культури; знайомство з конкретними умовами та змістом соціальних процесів. Соціальні практики охоплюють: роботу в трудових таборах, спрямовану на благоустрій та озеленення місцевості; роботу в майстернях, знайомство з робітничими професіями, ділове спілкування з представниками різноманітних професій безпосередньо на робочих місцях; участь у волонтерських проектах; спільний з соціальними працівниками патронат та надання посильної допомоги соціально незахищеним верствам населення району (міста); участь у заходах з підтримки функціонування закладів культури і спорту, надання допомоги музеям, бібліотекам тощо; шефство над вихованцями закладів дошкільної освіти, молодшими школярами, надання допомоги в організації їх дозвілля та зайнятості в позаурочний час [311].

У муніципальному автономному освітньому закладі – гімназії м. Чайковський Пермського краю, з метою формування соціального і практичного досвіду спілкування та взаємодії в різноманітних соціальних сферах реалізуються соціальні практики, освітні стажування та професійні проби. Основними завданнями практик, стажувань та проб визначені: створення умов для інтенсивного засвоєння старшокласниками нового соціального та освітнього простору життя; формування соціальних компетенцій шляхом залучення учнів до суспільно корисної діяльності; технологічне забезпечення можливостей надання профорієнтаційної підтримки старшокласників в процесі вибору профілю навчання та сфери майбутньої професійної діяльності.

Об'єктами соціальної практики виступають форми суспільно корисної діяльності учнів: участь у волонтерському русі різноманітної спрямованості; зайнятість суспільно корисною працею, спрямованою на благоустрій та озеленення міста (району); спільний з соціальними працівниками патронат та надання посиленої допомоги соціально незахищеним верствам населення району (міста); участь у заходах з підтримки функціонування закладів культури і спорту, надання допомоги музеям, бібліотекам тощо; шефство над вихованцями закладів дошкільної освіти, молодшими школярами, надання допомоги в організації їх дозвілля та зайнятості в позаурочний час; практична робота в дитячих та молодіжних організаціях з метою реалізації їх програм та ініціатив, що мають суспільну значущість; робота в якості інтерв'юерів при проведенні соціологічних досліджень; участь в роботі творчих груп, що займаються соціальним проектуванням.

У гімназії до індивідуального навчального плану старшокласників включено навчальний курс «Соціальні практики». Даний предмет дозволяє учням освоювати універсальні технології (проектування, моделювання) і застосовувати їх у проектній діяльності [139].

Організація соціальної практики учнів у спеціальних закладах Російської Федерації має свої характерні особливості. О. Маслова у своїх роботах

розглядає соціальні практики реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Вона виокремлює соціальну практику трудотерапії як найбільш ефективну при формуванні у дітей базових навичок, необхідних їм в повсякденному житті. В свою чергу соціальна практика трудотерапії розподіляється на широкий спектр конкретних соціальних практик, які застосовуються в реабілітаційному процесі. Однією з нових та актуальних для російської системи соціальної реабілітації є соціальна практика агротерапії. Під соціальною практикою агротерапії О. Маслова розуміє реабілітаційний процес, спрямований на набуття та/або відновлення, компенсацію, корекцію та розвиток індивідом соціальних, інтелектуальних, емоційних та фізичних навичок та здатностей, за допомогою активної чи пасивної взаємодії з рослинами та навколишнім середовищем, що сприяє успішній інтеграції індивіда в суспільство. Експериментальну діяльність щодо підвищення рівня соціальних, трудових, особистісних якостей дітей в процесі соціальної практики агротерапії науковець здійснювала на базі соціально-реабілітаційного центру для дітей з обмеженими можливостями «Журавушка» та державного закладу «Реабілітаційний центр для дітей та підлітків з обмеженими можливостями» м. Самари.

Участь дітей в соціальній практиці агротерапії сприяє: підвищенню ступеня включеності дітей в різноманітні сфери життєдіяльності; підвищенню інтересу щодо догляду за рослинами; зростанню потреби в корисній для суспільства праці; позитивній зміні характеру соціальної взаємодії з іншими дітьми.

Отже, соціальна практика агротерапії спрямована, в першу чергу, на формування у дітей елементарних соціальних навичок (навичок самообслуговування та трудових навичок), які необхідні дітям в їх повсякденному житті для повноцінного та незалежного функціонування в суспільстві [225].

Представлений вище аналіз дозволяє зробити наступні висновки. По-перше, соціальна практика, як засіб підготовки учнів до самостійного життя,



як механізм передачі учням соціального досвіду та як технологія розвитку соціальної компетентності учнів, запроваджується як в загальноосвітніх, так і в спеціальних закладах освіти Російської Федерації (Москва, Самара, Чайковський, Ірбит, Красноярськ, Турунтаєво, Брянськ, Югорськ, Добрянськ, Перм, Канськ, Староцурухайтуйськ та ін.). По-друге, запровадження соціальної практики, у більшості випадків, є ініціативою закладів освіти. Кожен заклад самостійно визначає зміст, організацію та форми соціальної практики. Спостерігається відсутність єдиної системи щодо організації соціальної практики в закладах освіти Російської Федерації. По-третє, досвід організації соціальної практики у більшості випадків ми спостерігали в таких закладах як: загальноосвітні школи, ліцеї та гімназії. В цих закладах соціальна практика спрямована на отримання учнями досвіду соціальної взаємодії та розвитку в них соціальної компетентності. Досвід організації соціальної практики в спеціальних закладах представлений соціально-реабілітаційним центром для дітей з обмеженими можливостями «Журавушка» та державним закладом «Реабілітаційний центр для дітей та підлітків з обмеженими можливостями». Соціальна практика в названих центрах реалізується у формі агротерапії і спрямована на формування у дітей елементарних соціальних навичок, які необхідні дітям в їх повсякденному житті.

Організація соціальної практики в Україні має свої особливості. «Перші непоодинокі паростки такого явища як «соціальна практика старшокласників» вже проростають на широких теренах нашої країни», – пише В. Варава у статті «Змінимо світ разом з дітьми» [56].

Значний внесок у вивчення теоретико-методологічних засад організації соціальної практики зробили І. Єрмаков, Г. Ковганич, В. Нечипоренко, Д. Пузіков. Як зазначають науковці, соціальна практика – це освітня технологія розвитку життєвої компетентності учня засобами активної соціальної дії.

Відповідно до мети науковці визначають цілі та завдання технології соціальної практики: розвиток життєвої компетентності (життєстійкості, життєздатності, життєтворчості), конкретних життєвих компетенцій учнів; отримання практичного результату – матеріального або нематеріального продукту практики; сприяння у вирішенні соціальних проблем громади, школи, конкретних учнів та їх сімей; оволодіння учнями практико зорієнтованими знаннями, вміннями; інтеграція у реальні соціальні відносини учнів інтернатних закладів, здобуття ними соціального та життєвого досвіду; засвоєння способів групової, індивідуальної діяльності (у т. ч. елементів професійної діяльності); розвиток життєвого, творчого потенціалу учнів, здатності до соціальної творчості; формування вмінь, розвиток здатностей до самоорганізації, самоуправління та саморегуляції; сприяння професійному самовизначенню та самореалізації [28].

І. Єрмаков та В. Нечипоренко виокремлюють такі різновиди соціальної практики: дослідницька, виробнича, творча (індивідуальна) та практика соціального служіння. Відповідно до різновидів, вчені пропонують такі форми організації соціальної практики: роботу на підприємстві, в організації, участь у соціальному проекті, волонтерство, соціальне служіння та участь у акціях милосердя [398].

Л. Тюпля як напрям соціальної практики учнів загальноосвітнього навчального закладу розглядає волонтерську участь у соціальній роботі. Метою волонтерської участі учнів загальноосвітнього навчального закладу в соціальній роботі в процесі соціальної практики є розкриття, розвиток та реалізація їх життєвого потенціалу, здобуття ними життєвого досвіду та досвіду конструктивної соціальної дії. Волонтерська участь учнів у соціальній роботі в процесі соціальної практики, на думку Л. Тюплі, буде спрямована на реалізацію наступних завдань: створення умов для розвитку життєвого потенціалу учнів; забезпечення розвитку життєвої компетентності учнів, їх життєстійкості, життєздатності та життєтворчості; створення умов для здобуття учнями життєвого досвіду, досвіду конструктивної соціальної

дії, спрямованої на вирішення власних проблем, проблем іншої людини, школи, громади та суспільства; залучення учнів до соціальної роботи, як сфери професійної діяльності, їх професійна орієнтація. Відповідно до завдань, автор виділяє наступні форми організації волонтерської діяльності учнів у соціальній роботі: волонтерська участь учнів у роботі державних та громадських служб соціальної роботи (центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, громадських та благодійних організацій); волонтерська участь учнів у організації та діяльності шкільної служби соціальної роботи; участь в учнівських соціальних проектах, присвячених вирішенню соціальних проблем (попередження негативних соціальних явищ, допомога людям з обмеженими можливостями здоров'я, людям похилого віку тощо); участь учнів (у межах школи) у груповій соціальній роботі (навчальні тренінгові групи, групи самопомоги, самокеровані групи).

Таким чином, за Л. Тюплею, волонтерська участь учнів загальноосвітніх навчальних закладів, які беруть участь у соціальній практиці, в соціальній роботі є актуальною технологією їх соціального виховання. Вона сприяє розвитку та реалізації здібностей дітей, здобуттю ними необхідного життєвого досвіду, досвіду участі у вирішенні соціальних проблем. У процесі соціальної практики розвиватиметься життєва компетентність учнів, вони здобуватимуть практичні життєві результати [384].

Від теоретичного аналізу соціальної практики, як освітньої технології, перейдемо до розгляду практичного досвіду її організації. Зупинимось на здобутках організації соціальної практики старшокласників Святошинського району м. Києва на базі Святошинського центру позашкільної роботи. Центр є відкритою для співпраці соціально-педагогічною системою. Педагогічний колектив плідно працює в налагодженні комунікаційних, творчих зв'язків із соціальними інституціями з метою забезпечення якісної освіти дітей [121].

Цінність соціальної практики в центрі позашкільної роботи полягає в тому що: соціальна практика сприяє засвоєнню старшокласниками основних норм суспільного життя, розкриттю творчих можливостей, самоорганізації й

саморозвитку; соціальна практика допомагає молодій людині здобувати навички соціальної поведінки; соціальна практика сприяє створенню умов для засвоєння учнями різних соціально значущих рольових моделей; соціальна практика передбачає поступове приєднання підлітків до справ громади: від найближчого оточення до територіальної громади.

При Святошинському центрі позашкільної роботи створено молодіжну асоціацію «Нова генерація лідерів». Для членів асоціації базою соціальної практики є Центр позашкільної роботи, інтернати для дітей з обмеженими можливостями, дитячий притулок, оздоровчі шкільні табори, редакція місцевої газети та громадські організації [165].

Однією з форм соціальної практики в Центрі позашкільної роботи є соціальне проектування, яке сприяє створенню умов для виникнення у дітей природної необхідності приймати самостійні рішення. Участь у реалізації соціальних проектів є основоположною ланкою соціалізації учнівської молоді, котра набуває практичного досвіду громадської діяльності. Тематика проектів у молодіжній асоціації «Нова генерація лідерів» містить широкий спектр проблем: «Учнівське самоврядування», «Імідж «Нової генерації лідерів», «Зроби крок у світ своїх прав», «Ровесник ровеснику про здоровий спосіб життя», «Кроки до культури миру та толерантності», «До джерела духовності», «Модель демократичного суспільства», «Вибори в демократичному суспільстві», «Молодь управляє конфліктом», «Дитяча преса», «Учнівський барометр», «Школа лідерів», «Екологічна культура», «Школа рівних можливостей», «Школа «Менеджер соціально значущого проекту» та ін. [386].

Іншою формою соціальної практики є учнівське самоврядування. Учнівське самоврядування створює сприятливі умови для організації різноманітної діяльності учнівської молоді, простір для соціальної активності, навчає молодь жити в складних умовах соціуму, що постійно змінюються. В структурі асоціації «Нова генерація лідерів» діють центри: освіти і науки, прав дитини, зв'язків з громадськістю, інформації та реклами,

праці та економіки, гри та дозвілля, волонтерства, здорового способу життя, екологічний та проектно-аналітичний центри. Отже, беручи участь у роботі центру, молодь набуває соціальних знань, соціального досвіду, розвиває свій лідерський потенціал. Життєдіяльність асоціації – це простір для освоєння соціальних ролей члена громадського формування [387].

У Чернігівському обласному педагогічному ліцеї (ЧОПЛ) для обдарованої сільської молоді вже не один рік реалізується соціально-педагогічна практика. Щороку два навчальні заклади: ЧОПЛ та Русанівський ліцей міста Києва обмінюються учнями. Ліцеїсти мають змогу зануритись у навчально-виховний процес іншого навчального закладу, іншого міста та досліджувати його з середини, занотовуючи свої спостереження в щоденнику практики [121]. Високої ефективності навчально-виховного процесу в ліцеї значною мірою досягають завдяки різноманітним видам навчально-виробничої практики, до якої залучають учнів ліцею. Особливе місце посідає соціально-педагогічна практика. Вона дає учням ліцею змогу набувати безцінного життєвого і професійного досвіду. Під час практики її учасники можуть ознайомитись із освітнім простором навчально-виховного закладу, на базі якого вона проходить, із соціокультурним середовищем міста, містечка чи села, започаткувати продуктивні контакти з учнівськими та педагогічними колективами навчального закладу [273].

У загальноосвітній школі №5 м. Артемівська з метою формування соціально зрілої особистості запроваджено технологічний ланцюжок: соціальне навчання – соціальне проектування – соціальна компетентність – соціальна корекція. Значне місце в роботі з учнями приділяється соціальній практиці. Добровільне здійснення учнями невеликих справ на користь громади допомагає набутти позитивного досвіду громадської співучасті, набутти допрофесійних знань і умінь, підвищити самооцінку та сформувати соціально значущі якості особистості [331].

У Київському ліцеї бізнесу вже близько 10 років проводиться бізнес-практика, як одна з форм соціальної практики. Призначення бізнес-практики

полягає в створенні умов для перевірки себе – визначення своєї готовності до реальної діяльності, своїх особистісних якостей, знань, умінь та навичок; ознайомленні учнів з діяльністю та системою управління сучасних бізнес-структур; сприянні усвідомленому вибору свого місця в професійній сфері. Організація практики дозволяє старшокласникам відчувати режим праці, отримати власні уявлення про роботу українських підприємств [384].

Розглянемо досвід організації соціальної практики в спеціальному закладі – Хортицькому центрі (рис. 2.3.3.) та проілюструємо кожен її компонент. В умовах закладу впроваджено системний підхід до організації соціальної та життєвої практики – вони виступають підсистемами цілісної системи практико зорієнтованої життєтворчості учнів.

В умовах Хортицького центру соціальна практика виступає організаційною формою, механізмом передачі учням соціального досвіду, залучення їх до суспільного життя, соціальної дії, соціальної творчості, суспільно корисної праці, продуктивної освіти. Відповідно до цих пріоритетів, підсистема соціальної практики школярів складається з чотирьох компонентів: робота школярів над компетентнісно зорієнтованими завданнями; розробка та реалізація соціальних проектів; участь у проведенні інтерактивних виховних занять за технологією «Океан життєвої компетентності»; діяльність учнівсько-студентського самоврядування. (додаток Б.7, рис. 2.3.1).

Реалізація першого компонента – роботи школярів над компетентнісно зорієнтованими завданнями допомагає подолати протиріччя між надмірною теоретизованістю освітнього процесу та проблемністю соціального життя, репрезентувати в освітньому процесі життєві ситуації в їх цілісності, підтримувати в учнів інтерес до навчального матеріалу. Досвід учителів Хортицького центру свідчить про те, що компетентнісно зорієнтовані завдання успішно виконують роль першої сходинки на шляху підйому дитини по вертикалі соціальної практики. Досвід розв'язання умовних (описаних на папері) завдань дозволяє учням перейти до якісно вищого рівня

соціальної практики – участі в соціальних проектах, які передбачають реальну дію кожного учасника щодо розв'язання актуальної проблеми.

В умовах Хортицького центру школярі працюють над різноманітними соціальними проектами, такими, як: «Я і колектив», «Історія рідного міста», «Заповідна Хортиця», «Кам'яні могили таврійських степів», «Схід-Захід: єдина Україна», «Легендарна історія Запорізького краю: від скіфів до сучасності», «Трагедії ХХ століття», «Моя майбутня професія», «Ми – українці», «Родина», «Свято – дітям», «Дні Європи в Україні», «Школа майбутнього», «Пізнай свою Батьківщину: Київ – столиця України», «Чорнобиль: забути чи пам'ятати?», «Этих дней не смолкнет слава», «Екосім'я», «Подорож рідним містом» та ін. Наведений перелік проектів, над якими учні працювали протягом 2006-2012 рр., показує тематичну багатоплановість системи соціального проектування в закладі.

У рамках соціальних проектів педагогічний колектив реалізує основні типи соціальної практики: дослідницьку, творчу практику та практику соціального служіння. Охарактеризуємо відповідні типи соціальних проектів на основі досвіду педагогів Хортицького центру.

Працюючи над дослідницькими соціальними проектами, учні здобувають необхідний досвід аналізу сучасних соціальних реалій, виділення актуальних соціальних проблем, розробки програм дослідницької та перетворювальної роботи, активної соціальної дії та взаємодії, рефлексії щодо ефективності власних соціальних ініціатив.

Показовим щодо проведення роботи за таким алгоритмом є проект «Я дивлюся у вікно», реалізований закладом у тандемі із Запорізьким міським благодійним фондом «Єврейський общинний центр Мазаль Тов» за підтримки Запорізької обласної державної адміністрації. Мета проекту – виховання у школярів почуття любові до рідного краю, надання можливості зробити свій внесок у його покращення. В рамках проекту школярі досліджували та практично вирішували проблему забруднення острова Хортиця – унікального зеленого осередку, національного заповідника.

Учасники проекту визначили причини та масштаби забруднення, розробили пакет пропозицій щодо його усунення. Вагомим був і практичний внесок учнів у розв'язання дослідженої проблеми: вони організували прибирання зеленої частини острова, розташованої уздовж автомагістралі, забрудненої побутовими відходами. Запорізька обласна державна адміністрація відзначила серйозний, недитячий внесок школярів у прибирання острова Хортиця та констатувала вагомий соціальний ефект від такої акції.

Робота над проектом позитивно позначилася на рівні розвитку соціальних та екологічних компетенцій школярів. Завдяки проведеній дослідницькій і практичній роботі вони глибше усвідомили важливість колективного підходу до вирішення екологічних проблем, зрозуміли значення внеску кожної людини в їх розв'язання.

Ще один масштабний соціальний проект, до якого були залучені всі учні закладу – «Школа майбутнього». Актуальність даного проекту зумовлена важливістю перспективного проектування розвитку Хортицького центру як Школи майбутнього – інноваційного навчального закладу, який має відповідати вимогам XXI століття. Зрозуміло, що до цієї роботи залучені всі суб'єкти освітнього процесу: не тільки адміністрація і педагоги, але й учні та їхні батьки. Проект став насправді перспективним, цікавим і життєвим (зорієнтованим на актуальні потреби кожної дитини).

Актуальність проекту, його значущість для всіх учнів відкривали безліч можливостей для розвитку їх проектної культури. Це пояснювалося тим, що: особиста зацікавленість учнів у вдосконаленні матеріально-технічного забезпечення, організації освітнього процесу рідної школи є потужним мотиваційним фактором, який визначає активність та ініціативність їх проектної роботи; різноманіття можливих напрямків моделювання подальшого розвитку школи створює додаткові ступені свободи вибору, необхідні для самореалізації школярів у проектній діяльності; зорієнтованість проектної діяльності на розв'язання прикладних проблем



розвитку закладу є вагомим чинником створення бази для практичної реалізації ідей учнів.

Специфіка роботи учнів над проектом «Школа майбутнього» сприяла не лише подальшому розвитку їх проектної культури, але і суттєвому збагаченню загального інтелектуального кругозору. Це пояснюється, по-перше, різноманіттям об'єктів проектування (система харчування, естетичне оформлення, інформаційне забезпечення школи тощо), по-друге, – розширеним його простором.

Наведений опис проектів «Я дивлюся у вікно» і «Школа майбутнього» показує, що дослідницькі соціальні проекти, які розробляються та реалізуються в умовах Хортицького центру, відзначаються актуальністю, чіткою послідовністю та організацією роботи, інтенсивною пошуково-дослідницькою діяльністю, співпрацею з різними соціальними інституціями, вагомістю та практичною значущістю кінцевих результатів.

Окремим різновидом соціальних проектів, які розробляються та реалізуються в закладі, є творчі проекти. Яскравим і характерним їх прикладом є масштабний та довготривалий проект проведення інтеграційного фестивалю життєтворчості «Шлях до успіху», який за сім років із обласного перетворився на міжнародний. Фестиваль спрямований на створення рівних умов для реалізації творчих здібностей обдарованих дітей з обмеженими можливостями здоров'я та фізичного стану незалежно від індивідуальних особливостей. Характерною ознакою фестивалю є застосування проектного методу до організації процесу творчого зростання дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Особливості реалізації в умовах Хортицького центру ще одного типу соціальної практики – практики соціального служіння – ілюструє досвід втілення проекту «Відкрий своє серце людям». Він реалізується на базі відділення соціальної реабілітації Хортицького територіального центру соціального обслуговування (м. Запоріжжя) за активною участю ансамблю «Ровесники», який входить до складу народного дитячого реабілітаційного

театру «Інклюзив» Хортицького центру. Актуальність проекту зумовлена важливістю розширення соціально-культурного простору молоді з обмеженими можливостями здоров'я та людей похилого віку, якими опікуються територіальні центри соціального обслуговування. Метою проекту є, з одного боку, збагачення соціального, комунікативного та культурно-естетичного простору підопічних Хортицького територіального центру соціального обслуговування (а саме: молоді з обмеженими можливостями здоров'я та людей похилого віку), з іншого боку – виховання у школярів Хортицького центру шанобливого ставлення до старших, співчуття до осіб з обмеженими можливостями здоров'я, готовності практично надавати їм певну допомогу.

Благодійний проект «Відкрий своє серце людям» був започаткований у 2007 році за ініціативою педагогів художньо-естетичного профілю Хортицького центру та культурного організатора Хортицького територіального центру соціального обслуговування. За чотири роки проект набув системного характеру, адже традиційними та невід'ємними елементами роботи центру стали зустрічі його підопічних зі школярами в Міжнародний день людей похилого віку (1 жовтня), Міжнародний день інвалідів (3 грудня) та в День Перемоги (9 травня).

Наведені приклади проектів свідчать про те, що в умовах Хортицького центру ефективно реалізуються всі основні типи соціальної практики (дослідницька, творча та волонтерська). Це значно розширює соціальний досвід вихованців, підвищує їх готовність до активної та компетентної дії у дорослому житті, сповненому соціальних викликів.

Ще одним дієвим чинником збагачення соціальної практики школярів є впровадження виховної інтерактивної технології «Океан життєвої компетентності» – системи загальношкільних і групових тренінгів, інтерактивних ігор і семінарів, об'єднаних у цілісну технологію на основі оригінального ігрового сценарію – подорожі по океану, який символізує людське життя з метою самовдосконалення та набуття вихованцями та

студентами життєвої компетентності. Інтерактивні виховні заходи за вищезначеною технологією спрямовані на обговорення та пошук шляхів вирішення найбільш актуальних проблем шкільного життя.

Протягом останніх років були проведені інтерактивні виховні заходи на теми: «Про добро та зло, обов'язок і совість, честь і гідність», «Компетентність у професійному самовизначенні», «Твоє, моє, наше», «Будь здоров!», «Хлопчики та дівчатка», «Учень – теж професія», «Життєві кризи особистості: як їх подолати?» та ін.

Цінність виховної інтерактивної технології «Океан життєвої компетентності» для якісного збагачення соціальної практики школярів полягає в набутті ними досвіду визначення, діагностики та раціонального розв'язання актуальних особистісних і соціальних проблем. При цьому проблеми шкільного життя, над якими працюють вихованці, виступають репрезентаціями суспільних ситуацій, з якими діти вже стикалися або зіткнуться пізніше. В результаті школярі усвідомлюють значущість, автентичність шкільних проблем, адекватно сприймають їх соціальний смисл, серйозно ставляться до їх вирішення. Досягається один з найважливіших ефектів роботи навчального закладу – розвиток життєвої компетентності кожної дитини.

Саме життєтворчий характер соціальної практики школярів є пріоритетом для освітньо-реабілітаційного простору Хортицького центру. Цей пріоритет ефективно реалізується в рамках реалізації третього компонента соціальної практики – діяльності учнівсько-студентського самоврядування.

Психолого-педагогічні можливості моделі самоврядування на засадах педагогіки життєтворчості особистості багатопланові: це, по-перше, створення сприятливих умов для розвитку здібностей вихованців, їх самовиявлення, набуття ними позитивного життєвого досвіду; по-друге, допомога в адаптації до постійних змін у навколишньому середовищі, до сучасних умов ринкової економіки; по-третє, розвиток інтересу до

усвідомлення ключових проблем життя та готовності до їх конструктивного розв'язання, відкриття можливостей для самореалізації дитини у різних видах творчої діяльності. Організація шкільного самоврядування також є ефективним способом формування в учнів таких життєво важливих якостей, як відповідальність за доручену справу, принциповість (здатність конструктивно критикувати і належним чином сприймати критику), готовність знаходити правильні рішення та долати труднощі, вміння вносити та впроваджувати пропозиції.

Таким чином, поряд з іншими компонентами системи соціальної практики школярів Хортицького центру (компетентнісно зорієнтованими завданнями, соціальними проектами та технологією «Океан життєвої компетентності»), система учнівсько-студентського самоврядування забезпечує набуття учнями життєвої компетентності в процесі командної, партнерської роботи, спрямованої на покращення як внутрішньошкільного, так і зовнішнього середовища.

У результаті нашого дослідження ми проаналізували стан проблеми організації соціальної практики учнів загальноосвітніх та спеціальних закладів та дійшли до висновків.

1. Соціальна практика учнів – це магістральний напрям розвитку спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи, оскільки кожен спеціальний заклад – це, передовсім, відкрита освітня система, яка спрямована на виховання дитини як суб'єкта власного життя й успіху, оволодіння учнем життєвою компетентністю. Розвиток життєвої компетентності учня, розкриття, розвиток та реалізація його життєвого потенціалу вимагають впровадження нових методів та форм діяльності спеціального навчального закладу. Для того, щоб виховати життєво компетентних та соціально активних громадян, необхідно активно залучати учнів до участі у вирішенні тих соціальних проблем, які стоять перед нашим суспільством, впливають на життєдіяльність громади, на життя самих учнів.

2. Саме соціальна практика спрямована на оптимізацію життєдіяльності та соціальних відносин учнів спеціальних закладів, вона допомагає інтеграції в суспільство учнів, які представляють соціально незахищені верстви населення (вихованці інтернатних закладів, учні з обмеженими можливостями здоров'я тощо), сприяє формуванню в них навичок конструктивного вирішення власних соціальних та життєвих проблем.

## **2.4. Організація комплексної реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах спеціального навчально-реабілітаційного закладу**

### **2.4.1. Теоретичні основи комплексного підходу до реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я**

У сучасному світі система реабілітації дитини з обмеженими можливостями здоров'я потребує еволюції концептуальних та методологічних підходів у цій галузі. Динамічно розвивається сфера реабілітації учнів з обмеженими можливостями здоров'я як теоретично, так і практично в контексті комплексного підходу.

Методологічними засадами комплексного підходу до реабілітації виступають філософські закони взаємозв'язку, взаємообумовленості та цілісності явищ навколишнього світу, діяльнісна і творча сутність людини, розуміння особистості, як суб'єкта і об'єкта суспільних відносин, обумовленість зовнішніх впливів особистісним конструктам людини.

Аксіоматичний імператив комплексної реабілітації визначається системністю, цілеспрямованістю та безперервністю реабілітаційного процесу, який, внаслідок цього, має холістичний характер.

Процес комплексної реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я пов'язаний з необхідністю розуміння спеціальних рис і проблем цієї

категорії дітей, з урахуванням особливостей їх розвитку, інтелектуальних і фізичних можливостей, а також суспільних вимог.

Так, соціально-демографічні зміни в Україні в останні десятиліття та глобальна екологічна криза сприяли виникненню частини дитячого населення, життя яких обтяжене хворобою чи несприятливими соціальними умовами. Частина дітей опинилася у вирі невизначеності, у відкритому, хиткому, ніким не захищеному просторі, сам на сам із життєвими негараздами й необхідністю робити власний вибір. Конкретними заходами з розв'язання цієї проблеми стало прийняття таких міжнародних документів щодо сприяння розвитку молодого покоління, як Декларація про права дитини (1959), Конвенція про права дитини (1989), Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей (1990). Ратифікація Україною зазначених документів та відповідна робота даних структур, конкретних колективів освітянських, медичних, культурних, наукових установ, служб соціального захисту населення та правоохоронних органів стали основою для прийняття Національної програми «Діти України». Першочергові завдання цієї програми – забезпечення права дитини на житло, освіти, медичне обслуговування, культурний розвиток, дозвілля, відпочинок незалежно від її соціального чи фізичного стану. Вона передбачає запровадження системи педагогічних, медичних і соціальних заходів, спрямованих на реабілітацію, корекцію чи компенсацію порушених психофізичних функцій, станів, особистісного й соціального статусу хворих дітей, дітей-інвалідів, а також тих, хто отримав психічну травму або опинився в кризових умовах життя. В центрі уваги держави мають бути діти-сироти і діти, які залишилися без піклування батьків, діти з обмеженими можливостями здоров'я, діти з неповних та малозабезпечених сімей та діти з девіантною поведінкою.

Провідною сферою здійснення комплексної реабілітації кожної дитини на сьогодні стає система освіти. Саме навчальні заклади різних типів здатні й

повинні створити сприятливі умови для збереження та відновлення фізичного, психічного й духовного здоров'я своїх вихованців.

Основною формою соціального захисту осіб з обмеженими можливостями здоров'я є створення спеціальних навчально-реабілітаційних закладів, орієнтованих на певне відхилення в розвитку дитини.

Найвищою метою реабілітації можна вважати розвиток в особистості компетентності самостійно здійснювати своє життя, незважаючи на фізичні чи соціально-економічні обмеження. Цей показник ефективності реабілітаційної діяльності, на наше глибоке переконання, має бути закладений у сучасній стратегії освіти. У цій справі, безперечно, слід уникати механічного перенесення педагогічних технологій освітніх систем інших країн на соціокультурний простір нашої країни. Важливо переосмислити кращий досвід зарубіжних країн і розробити концептуально-теоретичні засади побудови спеціального закладу реабілітаційного спрямування. Особливої уваги серед зарубіжних дослідників заслуговують роботи А. Арієла [445] та Марка Л. Бетшоу [454].

Проблемами реабілітації займалися Л. Василенко [57], А. Гордєєва [86], Т. Дегтяренко [104], Л. Моїсєєва [242], Н. Морова [247], В. Мухін [250], Р. Овчарова [277], Т. Серганова [363], С. Степухович [390], [429], А. Чуприков [424], А. Шевцов [428] та інші.

Є різні підходи до тлумачення поняття «реабілітація». Так, Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує поняття «реабілітація» як комплекс медичних, педагогічних, професійних засобів, спрямованих на відновлення, компенсацію порушених функцій організму й працездатності хворих та інвалідів [63, с. 1426].

В. Мухін поняття «реабілітація» тлумачить як «суспільно необхідне функціональне і соціально-трудове відновлення хворих та інвалідів, що здійснюється комплексним проведенням медичних, психологічних, педагогічних, професійних, юридичних, державних, суспільних та інших заходів, за допомогою яких їх можна повернути до звичайного життя і праці

відповідно до їх стану» [250, с. 16]. Пріоритет медичного аспекту реабілітації є незаперечний з огляду на те, що органи соціального забезпечення, освіти, громадські організації, зважаючи на стан здоров'я певної особи, надалі проводять свої реабілітаційні заходи.

Головними завданнями реабілітації В. Мухін називає такі: функціональне відновлення (повне чи часткове) порушених функцій, заміщення втрачених чи порушених функцій організму різними шляхами чи засобами; пристосування до повсякденного життя і навчання; залучення до різних видів діяльності з урахуванням можливостей дитини; диспансерний нагляд за реабілітованими [250, с. 17].

Учений стверджує, що реабілітація буде малоефективною, якщо не дотримуватися таких її принципів:

1. Ранній початок реабілітації. Це допомагає швидше відновити функції організму, запобігти ускладненням чи боротися з ними ще на перших порах.

2. Безперервність реабілітаційних заходів. Цей принцип є основою ефективності реабілітації, бо тільки безперервність і поетапна черговість реабілітаційних заходів є запорукою скорочення терміну реабілітації і зниження витрат на відновлення чи компенсацію окремих функцій організму.

3. Комплексність реабілітаційних заходів. Реабілітація проводиться в тісній співпраці лікаря, психолога, педагога, соціолога, юриста та ін.

4. Індивідуальність реабілітаційних заходів. Реабілітаційна програма складається індивідуально для кожної особи з урахуванням загального стану, особливостей перебігу хвороби, вихідного рівня фізичного стану, віку, статі, здібностей, особистісних якостей тощо.

5. Необхідність реабілітації в колективі. Проходження реабілітації разом з іншими людьми з обмеженими можливостями здоров'я формує в кожного почуття члена колективу й морально підтримує, нівелює дискомфорт, пов'язаний з наслідками хвороби чи певних фізичних вад.

6. Залучення особи з обмеженими можливостями здоров'я до активної трудової діяльності є основною метою реабілітації. Досягнення в праці



роблять людину матеріально незалежною і морально задоволеною, психічно стійкою та активною у громадському житті [250, с. 18].

Л. Василенко стверджує, що реабілітація – це система державних, соціально-економічних, юридичних заходів, спрямованих на попередження захворювань, які ведуть до тимчасової або стійкої втрати працездатності [57].

С. Степухович надає своє визначення поняттю: «Реабілітація – сукупність медичних, соціально-економічних і інших заходів, спрямованих на максимально швидке і повноцінне відновлення здоров'я хворого та його ефективне повернення до звичайних умов життя, праці, навчання» [390].

В. Доскін та Є. Лільїн мету реабілітації визначають як відновлення соціального статусу інваліда, досягнення ним матеріальної незалежності і його соціальна адаптація. Дослідники доводять, що реабілітація інвалідів спрямована на максимально можливу їх інтеграцію в суспільство, яка спирається на гарантування прав і передбачає їх соціальний захист, відновлення і компенсацію порушених функцій організму і втрачених зв'язків з соціальним оточенням [202].

Л. Моїсеєва вважає, що реабілітація – це, з одного боку, комплексний процес, який включає педагогічні, психологічні, соціальні та медичні заходи, а з іншої – система державних заходів, спрямованих на компенсацію обмежень життєдіяльності [242].

Спрямованість комплексної реабілітації на мобілізацію існуючих ресурсів соціального, психічного і фізичного розвитку дитини, розглядає Л. Шипіцина [432].

Системний підхід до комплексної реабілітації у своєму дисертаційному дослідженні розглядає Т. Семейкіна, яка виділила медичні, психологічні, педагогічні, соціально-економічні заходи, спрямовані на подолання або найповнішу компенсацію обмежень життєдіяльності, викликаних порушеннями здоров'я з важкими розладами функцій організму, як основні складові комплексної реабілітації.

З огляду на особливості складових реабілітаційного процесу, дослідниця визначила основні компоненти програми комплексної реабілітації в спеціальному реабілітаційному закладі: діагностика і корекція психоемоційного стану дитини медико-психолого-педагогічними методами; формування стійкості до психоемоційного статусу методами перехресної адаптації до фізичних факторів середовища і емоційне виховання дитини; методи лікувальної педагогіки, які формують позитивний емоційний тонус; корекція енергетичного балансу і обмінних процесів в організмі методами адекватної організації харчування дитини, рухової активності, вітамінного балансу, забезпечення організму киснем; медикаментозний вплив на систему захисту організму від інфекції; взаємодія методів формування природної стійкості; організація розпорядку дня дитини з максимальним перебуванням на свіжому повітрі; масаж, гімнастика, лікувальна фізична культура; медикаментозна терапія і профілактика захворювань; використання рослинних адаптогенів та біостимуляторів; використання антистресового ефекту контакту дитини з природою, з домашніми тваринами, екологічне виховання дитини; медико-генетичне консультування, виявлення спадкових захворювань [361].

На думку Р. Овчарової, реабілітація – це комплексна, багаторівнева, етапна і динамічна система взаємопов'язаних дій, спрямованих на відновлення людини в правах, статусі, здоров'ї, дієздатності у власних очах і перед лицем оточуючих, яка включає профілактику та корекцію відхилень [277].

А. Шевцов зазначає, що системна комплексна реабілітація з усіма належними компонентами неодмінно веде до того чи іншого рівня соціальної інтеграції та адаптації дитини і через це виконує функції реабілітації системної. Саме тому поняття «комплексна реабілітація» він ототожнює з поняттям «соціальна реабілітація», яке може виступати і як синтетичне родове поняття на рівні реабілітаційного конструкта, і як частина цілого, тобто на рівні реабілітаційного феномена [232, с. 89].

У науковій літературі реабілітацію поділяють на три види: медичну, соціальну (побутову) та професійну (виробничу). Для кожної категорії людей вони мають свої специфічні завдання. Якщо розглядати реабілітацію дітей, то вона поділяється на медичну, соціальну, психологічну, педагогічну.

Більшість дослідників вважають, що будь-яка реабілітація має починатися з медичної реабілітації – комплексу заходів, спрямованих на відновлення втрачених функцій або їх компенсацію, припинення програмування хвороби тощо.

Так, В. Мухін доводить, що медична реабілітація є фундаментом реабілітаційного процесу. Від її ефективності залежить застосування інших видів реабілітації, їх тривалість і обсяг. Медична реабілітація спрямована не тільки на відновлення втрачених функцій чи заміну їх іншими, а й на усунення патологічного процесу, запобігання ускладнень, протидію інвалідності та на підготовку інвалідів і тих, хто одужує, до побутових і трудових навантажень. Переважно реабілітація і завершується в медичних закладах [250, с. 18-21].

Провідним методом медичної реабілітації, як зазначає А. Шевцов, виступає відповідна терапія, яка спрямована на усунення патологічних процесів, відновлення здібностей хворого до різних видів побутової діяльності (самообслуговування, навчання тощо) [431, с. 93].

Медична реабілітація своєю складовою має фізичну реабілітацію як таку, що мобілізує сутнісні сили організму, активізує його захисні та пристосувальні механізми, прискорює відновлення функцій різних органів і систем, скорочує терміни клінічного і функціонального відновлення, адаптує до фізичних навантажень, тренує і загартовує організм, відновлює працездатність. Залежно від характеру, перебігу та наслідків захворювання чи травми, періоду й етапу відновлювального лікування фізичну реабілітацію використовують для профілактики або лікування, відповідно до цього вона посідає допоміжне чи головне місце в комплексі реабілітаційної діяльності. Як правило, медична реабілітація відбувається в три етапи:

I етап – лікарняний (стаціонарний), коли встановлюється діагноз і складається програма реабілітації, до якої входять терапевтичні чи хірургічні методи і лікувальна фізична культура. Наприкінці цього етапу коригують і накреслюють подальшу програму реабілітаційних заходів.

II етап – поліклінічний або реабілітаційно-санаторний, починається з виписки хворого зі стаціонару. Його мета – покращення і стабілізація стану із значним розширенням рухової активності. На цьому етапі переважає фізична реабілітація.

III етап – диспансерний. Основною метою цього етапу є нагляд за реабілітованим, підтримка і поліпшення його фізичного стану, працездатності.

Розглядаючи медичну реабілітацію, В. Мухін [250, с. 20-21] характеризує кожний з етапів тільки щодо відновлення і покращення фізичного стану людини, а психологічну, педагогічну реабілітацію розглядає як допоміжні, хоч загально визнаним тлумаченням поняття «реабілітація» передбачає комплекс медичних, психологічних, педагогічних, соціальних та інших заходів, спрямованих на відновлення чи компенсацію функцій, що призвели до обмеження життєвих можливостей людини. Так, Н. Дементьєва, Є. Холостова схиляються до думки, що медична реабілітація повинна здійснюватися все життя з метою запобігання ускладненням стану здоров'я, але без соціальної, психологічної і педагогічної реабілітації відновлення та удосконалення соціальних функцій неможливе. Виходячи з цього, вони вважають поділ на напрями в реабілітаційному процесі хоча й умовним, але доцільним для детальнішого і глибшого його вивчення [411, с. 63-64].

Соціальну реабілітацію досліджували О. Андрєєва, Н. Гусєва, Н. Дементьєва, Е. Еріксон, В. Катюхін, Є. Кім, А. Ковальова, Ю. Колосов, А. Мухлаєва, К. Невікова, С. Новокін, Б. Сирникова, Є. Устинова, Е. Фромм, Є. Холостова, Л. Храпіліна, В. Чепік, Є. Ярська та ін. Вони виділили загальні соціологічні концепції, понятійний апарат, основні ідеї для кожного з підходів.

Метою соціальної реабілітації, за Є. Холостовою, є відновлення соціального статусу особистості, забезпечення соціальної адаптації в суспільстві, досягнення матеріальної незалежності, а основними принципами соціальної реабілітації вона називає «якнайраніше здійснення реабілітаційних заходів, безперервність і поетапність їх проведення, системність і комплексність, індивідуальний підхід» [411, с. 39]. Зміст соціальної реабілітації має бути спрямований на скорочення наслідків обмеження можливостей. На жаль, такий односторонній акцент зберігається в багатьох нормативних документах з цієї проблеми.

З цією думкою не погоджується, наприклад, Л. Храпіліна [413, с. 9], яка вважає, що в ньому невиправдано розширені обов'язки суспільства перед людьми з обмеженими можливостями розвитку і не фіксується увага на обов'язку самих цих людей (дітей, підлітків) виконувати свої соціальні функції з певними зусиллями відповідно до стану здоров'я, здібностей, соціальних умов життя, щоб нарощувати власний соціальний досвід виживання і співжиття з іншими людьми.

Б. Алмазов визначає соціальну реабілітацію як заходи з відновлення дитини, яка перебуває у важкій життєвій ситуації, її соціальних зв'язків і функцій, заповнення середовища життєзабезпечення, посилення турботи про неї [8]. Доповнюючи дане визначення, Л. Моїсєєва окреслює завдання соціальної реабілітації як формування навичок самообслуговування, формування установки на лікування і навчання, спілкування з однолітками, формування трудових навичок, надання психологічної допомоги батькам, а також допомога у працевлаштуванні [242].

Призначення соціальної реабілітації А. Шевцов вбачає у практичному здійсненні механізмів реінтеграції осіб з обмеженими можливостями здоров'я у суспільстві шляхом надання цілеспрямованої допомоги і заходів соціально-середовищної орієнтації і соціально-побутової адаптації [431, с. 93]. Дослідник визначає принципи, покладені у сучасну модель соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я: відкритість

соціальної реабілітації у майбутнє, її динамічність та варіативність, у зв'язку з чим вона мусить перебувати у процесі постійного пошуку і змін, весь час формуючи нові орієнтири й цілі. Принципи відкритості, динамічності та варіативності мають за мету гнучкість «тактики» реабілітації, що виражається в якісному діапазоні її завдань, різноманітності технологій реабілітаційних заходів, що мають бути застосовані. В кінцевому підсумку це припускає відмову від стійких стереотипів, має на меті пріоритет креативності під час складання програми та реалізації процесу реабілітації; інтеграція усіх способів освоєння дитиною світу; особистісна спрямованість процесу реабілітації, вільний розвиток індивідуальності, яка є головним його фактором; принцип реалістичності, який орієнтує на постановку реально досяжних цілей реабілітації, що виходять поза можливості дитини з обмеженими можливостями здоров'я; безпосередня участь дитини та її батьків у створенні програми реабілітації, виборі змісту, форми, методів, місця, часу і темпів цього процесу; принцип гуманізму – ресурсу, що орієнтує на пошук позитивного, для подолання «кризових ситуацій», на актуалізацію потенційних можливостей, закладених у людині, що визнає абсолютну цінність людини, дитини, як особистості, її унікальність, право на свободу вибору [430].

Варто також зазначити, що А. Шевцовим були визначені головні якості відкритої соціальної реабілітації людей з обмеженими можливостями здоров'я: індивідуальність, динамічність, безперервність, послідовність, комплексність. Відкрита модель соціальної реабілітації передбачає її багатовекторну кореляцію з іншими моделями соціальної діяльності. Зокрема, реабілітація має на меті соціалізацію людини з обмеженими можливостями життєдіяльності [431, с. 18].

На основі аналізу праць відомих учених і власних досліджень Н. Дементьєва та Є. Холостова роблять загальний висновок про те, що соціальна реабілітація визначається як комплекс заходів, спрямованих на відновлення індивідом утрачених або зруйнованих суспільних зв'язків і

відносин через розлад деяких функцій, оволодіння уміннями та навичками самоконтролю й усвідомленої поведінки, самообслуговування, одержання необхідного рівня загальної чи додаткової шкільної освіти, що забезпечить їхню успішну інтеграцію в суспільство [411, с. 21]. Психологічну і педагогічну реабілітацію вони вважають необхідними складовими соціальної реабілітації. Так, психологічна реабілітація розглядається як процес, спрямований на подолання дитиною страху перед дійсністю, комплексу неповноцінності, а також розвиток активності, діяльної особистісної позиції з метою формування впевненості у власних силах, можливостях, створення установки на активне самостійне життя.

О. Васильєв та О. Кочерга, досліджуючи проблему дезадаптивної поведінки дітей, роблять акценти на індивідуальних особливостях дітей і пов'язують поведінку, реакції на зовнішні впливи й відносини з іншими людьми з темпераментом дитини [439, с. 21-23].

Значення батьків у процесі реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності у своїх роботах підкреслюють зарубіжні науковці Н. Дейл [460], С. Керр [476], М. Маллі [483] та ін.

Педагогічна реабілітація розглядається як процес, що охоплює, насамперед, заходи виховного та навчального характеру, особливо стосовно неповнолітніх осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Він спрямований на те, щоб такі діти чи підлітки оволоділи, наскільки можливо, знаннями, уміннями та навичками інтелектуального характеру, набули досвіду позитивної поведінки, безконфліктного спілкування та співпраці. Тому, крім заходів медичного спрямування, пропонуються такі напрями реабілітації: реабілітація особистості, відновлення і розвиток соціофункціональних здібностей індивіда; максимально раннє часткове або повне повернення до нормальної навчальної та трудової діяльності; використання зовнішніх можливостей для інтеграції дітей у суспільство; створення системи соціальної реабілітації, що поєднує централізовані (державні) та децентралізовані ресурси; забезпечення повноцінної освіти й виховання з

урахуванням індивідуальних особливостей дитини; індивідуальний і диференційований підходи до навчання й вибору засобів корекції; консультування і надання своєчасної допомоги соціального характеру; підготовка до самостійного індивідуального самозабезпечення, незалежного способу життя як кінцева мета соціальної реабілітації.

Реабілітація, як відновлення здатності до функціонування в соціумі, згідно із загальними правилами, можлива тільки в тому випадку і в тій мірі, в якій індивід оволодів до обмеження життєдіяльності, наприклад, до інвалідності. Було доведено, що розвинути ресурси індивіда більше, ніж до втрати нормального способу життєдіяльності, як правило, неможливо. Водночас, є випадки, коли індивідові під керівництвом спеціалістів і навіть самостійно вдається так мобілізувати соціальні й особистісні ресурси, що в результаті реалізації реабілітаційних програм він інтегрується в соціальне середовище більше, ніж тоді коли перебував у своєму здоровому статусі.

Педагогічні аспекти реабілітації представлені у роботах Н. Морової, концептуальними ідеями яких було визначено: гуманістичний характер ставлення до дитини, особистісно-діяльнісний підхід до дитини, його обов'язкова діяльнісна позиція, яка не дозволяє оволодіти синдромом «придбаної беззахисності», соціальне бачення дитини та розкриття його сутності [247]. Психолого-педагогічні умови здійснення процесу реабілітації (дослідницько-аналітичні, організаційні, корекційні та аксіологічні) розкриті у роботах Г. Бойко [41]. І. Дмитрієва у своєму науковому дослідженні визначає сукупність педагогічних засобів, спрямованих на зменшення недоліків розвитку, покращення адаптації й соціалізації дитини з особливими освітніми потребами та стверджує, що саме естетичне виховання забезпечує гармонізацію особистості дитини, розвиток її здатності до самовираження та пізнання [109].

3. Лаврентьєва визначає педагогічну реабілітацію як цілісний органічний і динамічний процес навчання, виховання, духовно-морального розвитку та соціального становлення, спрямований на відновлення



здібностей людини з обмеженими можливостями здоров'я до повноцінної життєдіяльності в ситуації «інакшості». Рушійними силами педагогічної реабілітації дослідницею були визначені здібності, сформовані на основі розуміння особливостей людини з обмеженими можливостями життєдіяльності, які дозволяють їй реалізуватися у суспільстві. Механізмами реабілітації, в даному випадку, виступають актуалізація, повернення та оптимізація [193].

Закономірності процесу педагогічної реабілітації з огляду на реабілітаційний потенціал сім'ї дитини з обмеженими можливостями здоров'я розглядає Т. Серганова. Дослідниця визначає залежність ефективності педагогічної реабілітації дитини з обмеженими можливостями здоров'я від мобілізації потенціалу сім'ї, а також реалізацію індивідуальної програми реабілітації для кожної дитини з обмеженими можливостями здоров'я відповідно до її реабілітаційного потенціалу [363].

На думку А. Гордєєвої, на відміну від корекційного, реабілітаційний підхід спирається на внутрішній відновлювальний потенціал людини. Виходячи з цього, вона визначає педагогічну реабілітацію як процес і результат відновлення максимально доступної дитині цілісності, гармонійності буття і взаємодії з навколишнім світом, активної здатності до самоздійснення [86].

А. Шевцов зазначає, що зміст і форма педагогічної реабілітації, виховання і навчання, в процесі якого відбувається педагогічна корекція, залежать від нозології та складності дефекту. Для дітей, що страждають тими чи іншими захворюваннями, ці варіанти навчання регламентуються державним стандартом спеціальної освіти, який розробляється з урахуванням індивідуальних та типологічних особливостей дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а також системи форм та методів навчання, необхідних для досягнення оптимальних показників дітей [232, с. 39].

Отже, педагогічна реабілітація – це значною мірою і шлях, і засіб відновлення та підвищення соціального статусу осіб з обмеженими

можливостями здоров'я, здатних засвоювати досягнення культури, займатися доступними видами творчості, навіть якщо вони не дають ніякої матеріальної винагороди.

Підбиваючи підсумки теоретико-методологічного аналізу структури і змісту процесу реабілітації дітей (підлітків) з обмеженими можливостями здоров'я, можна зробити висновок про те, що:

Процес реабілітації є цілісним і комплексним; відсутність або ослаблення того чи іншого напрямку, форм реабілітації не тільки призводить до проблем соціального функціонування індивіда, але й до неефективної, неповної реабілітації в тих напрямках, які було реалізовано. Це пояснюється як цілісністю особистості, всі сторони і прояви якої взаємопов'язані та взаємообумовлені, так і цілісністю соціального буття. Реабілітація – це процес, який має початок, але не має кінця. Після виконання індивідом спеціальної реабілітаційної програми він може самостійно удосконалюватися, активніше налагоджувати соціальні зв'язки та стати більш спокійною, урівноваженою і впевненою у своїх силах особистістю.

Зміст реабілітації розглядається як процес і система медичних, соціальних, психологічних та педагогічних заходів, спрямованих на часткове або повне скасування обмежень, відновлення недорозвинених чи порушених функцій життєдіяльності, на відновлення соціального статусу, забезпечення соціальної адаптації, досягнення матеріальної незалежності. Весь комплекс заходів має бути таким, щоб відновити активність особистості, здатної до вольових зусиль, трудової мотивації, саморозвитку. Реабілітаційний процес треба організувати так, щоб усі діти з обмеженими можливостями здоров'я визнавалися повноправними активними учасниками цієї діяльності, суб'єктами фізичної, соціальної, психологічної, педагогічної реабілітації, успіх якої залежить від глибини установок на відновлення їхньої соціальної ролі в суспільстві, оскільки відсутність співробітництва може мінімізувати ефективність загальної реабілітації чи зробити її зовсім неможливою.

#### **2.4.2. Організаційно-методичні підходи до здійснення комплексної реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я**

На думку багатьох провідних дослідників в галузі освіти, з усіх існуючих організаційних форм, які б забезпечували основні методологічні вимоги у здійсненні процесу комплексної реабілітації, найбільш оптимальною є форма навчально-реабілітаційного центру [361]. Масове виникнення таких центрів на території України протягом останнього десятиріччя зумовлено багатьма причинами, серед яких – гуманізація освітньої галузі в цілому та її організаційно-нормативна перебудова, пошук шляхів реалізації права дітей з обмеженими можливостями здоров'я на здобуття адекватної до їх можливостей освіти тощо. Саме тому дослідження процесів становлення навчально-реабілітаційних закладів, їх концептуальних засад, методологічних принципів та найважливіших параметрів організації комплексної реабілітації є базовим для створення умов всебічного розвитку дитини з обмеженими можливостями здоров'я, максимального розкриття її життєтворчого потенціалу.

Для організації дослідницького процесу нами було використано метод моделювання, як найбільш адекватний механізм вивчення освітньо-реабілітаційної системи з достатнім рівнем надійності. У роботі нами розглянуто моделі комплексної реабілітації, які знайшли своє відображення у документах нормативного характеру, наукових дослідженнях провідних вчених та описі досвіду роботи спеціальних закладів системи освіти та соціального обслуговування.

Так, у Росії є чинним Положення про реабілітаційні центри для дітей та підлітків з обмеженими можливостями (СП 35-116-2006) [338], в якому визначено, що реабілітаційний центр – це установа державної системи соціального захисту населення, що здійснює комплексну реабілітацію дітей і підлітків із захворюваннями опорно-рухової системи, дитячого церебрального паралічу, мовної патології, порушеннями органів слуху та

органів зору, а також з відхиленнями в розумовому розвитку. Реабілітаційний центр включає необхідні елементи навчально-виховної (дитячий садок і школа) і медико-відновлювальної установ, «лісової школи» та тимчасового інтернату (від 1 до 5 місяців проживання) і призначений для комплексної реабілітації у віці від трьох до 18 років, а також сімей, в яких такі діти виховуються.

У складі реабілітаційного центру передбачається: відділення медико-соціальної реабілітації; відділення психолого-педагогічної допомоги; відділення денного перебування; стаціонарне відділення; адміністративно-управлінська служба. Додатково до складу центру може бути включене відділення експертизи та розроблення програм соціальної реабілітації.

У Правилах про порядок організації діяльності реабілітаційного центру, які затверджені наказом Міністра освіти та науки Республіки Казахстан [325], реабілітаційний центр визначається як один з видів спеціальних організацій освіти і створюється в містах республіканського і обласного значення. Реабілітаційний центр спрямовує свою діяльність на відновлення здоров'я дитини з обмеженими можливостями здоров'я віком від 0 до 18 років.

Основні завдання реабілітаційного центру: надання комплексної психолого-медико-педагогічної допомоги у вигляді психолого-педагогічної корекції та реабілітації дітей та підлітків з порушеннями мови, зору, слуху, опорно-рухового апарату, з труднощами в навчанні, спілкуванні, поведінці; розробка, апробація, впровадження нових педагогічних технологій відповідно до різних груп дітей, що мають проблеми в розвитку, навчанні, спілкуванні та поведінці; комплексне вивчення проблем дитини міждисциплінарною командою фахівців; розробка та складання індивідуальної розвиваючої програми з урахуванням соціальної ситуації розвитку дитини; консультування і навчання батьків (законних представників) з питань виховання дітей з обмеженими можливостями в розвитку в умовах сім'ї.

Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 16 серпня 2012 року № 920 було затверджено Положення про навчально-реабілітаційний центр [328], у якому чітко визначено змістові та організаційні аспекти функціонування навчально-реабілітаційних центрів. У Положенні визначено навчально-реабілітаційний центр, як загальноосвітній навчальний заклад, метою діяльності якого є реалізація права на освіту дітей з обмеженими можливостями здоров'я, зумовленими складними вадами розвитку, їх інтеграція в суспільство шляхом здійснення комплексних реабілітаційних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я, здобуття освіти відповідного рівня, розвиток та корекцію порушень.

Серед завдань навчально-реабілітаційного центру виділені такі: забезпечення ранньої соціалізації та підготовки дітей з обмеженими можливостями здоров'я до здобуття відповідного рівня освіти шляхом спеціально організованого навчально-виховного процесу в комплексі з психолого-педагогічною, медичною, фізичною та соціальною реабілітацією; забезпечення системного кваліфікованого психолого-медико-педагогічного супроводу дітей; надання реабілітаційних послуг згідно з індивідуальною програмою реабілітації дитини-інваліда; надання психолого-педагогічної допомоги батькам.

Структурними підрозділами центру є:

1) дошкільне відділення, у складі якого функціонують спеціальні групи денного та цілодобового (п'ятиденного) перебування для дітей віком від 2 до 6 (7) років;

2) санаторна загальноосвітня школа (школа-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку I-III ступенів (далі – санаторна школа (школа-інтернат), де передбачається денне або цілодобове перебування учнів.

У складі санаторної школи (школи-інтернату) центру можуть функціонувати класи для дітей з будь-якою інвалідизуючою патологією, за

наявності відповідної навчально-матеріальної бази та кадрового забезпечення.

Отже, нормативно, як в зарубіжних країнах, так і в Україні, забезпечено право дитини з обмеженими можливостями здоров'я на здобуття освіти, відповідної до її психофізичних особливостей. Аналіз представлених вище документів свідчить про те, що в кожній країні система надання освітніх послуг є своєрідною та містить складові, які відрізняють її від інших. Так, в Росії та Казахстані навчальний компонент діяльності реабілітаційного закладу для дітей та учнівської молоді не є принциповим і визначається як складова моделі комплексної реабілітації. Освітній процес, як базовий, представлений в моделі навчально-реабілітаційного закладу в Україні. Загальним компонентом всіх моделей закладів є типологія видів реабілітації (соціальної, педагогічної, медичної та психологічної) та комплексність її здійснення. Складовою організації реабілітаційного процесу є залучення сім'ї до виконання завдань індивідуальної програми комплексної реабілітації їх дитини.

Нижче розглянуто моделі комплексної реабілітації, які розроблені провідними науковцями в галузі реабілітології та покладені в основу побудови навчально-реабілітаційних центрів зарубіжних країн та України.

Так, Л. Каррінгтон, розглядає такі складові комплексної реабілітації: медична реабілітація (у т.ч. навчання дитини користуватися спеціальним медичним обладнанням), соціальна реабілітація (розвиток у дитини навичок самодопомоги), психологічна реабілітація (набуття дитиною комунікативних компетенцій) [495]. Дослідниця підкреслює, що головною умовою ефективної комплексної реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я є раннє виявлення порушень розвитку на основі чітких діагностичних критеріїв та їх рання корекція. Методологічною основою реабілітаційного процесу, на думку автора, має стати концепція «тандем-партнерства», яка передбачає залучення батьків до реалізації індивідуальної програми реабілітації дітей.

Так, Л. Моїсєєва у своїй науковій роботі особливого значення надала моделюванню навчально-реабілітаційного закладу, як середовища комплексної реабілітації дітей з обмеженими можливостями [242]. Дослідниця сформулювала мету діяльності реабілітаційного центру: сприяння інтеграції дитини з інвалідністю в соціум, забезпечення підтримки та допомоги сім'ї.

Основні завдання реабілітаційного центру: створення умов для розвитку соціального, інтелектуального та фізичного потенціалу дитини; формування особистісних соціально значущих якостей дитини; розробка, апробація та впровадження нових підходів до навчально-виховного процесу.

На основі аналізу діяльності спеціальних навчально-реабілітаційних закладів м. Самари (Росія), Л. Моїсєєва зазначила, що провідною особливістю реабілітаційного центру є цілісність реабілітаційної роботи та форм її реалізації, яка виступає, як єдина, структурована система спільної діяльності дітей, батьків та спеціалістів. Умовою успішного здійснення комплексної реабілітації є наукове забезпечення діяльності реабілітаційного центру, а також створення єдиної концепції наступності й безперервності медико-соціальної та психолого-педагогічної служб з єдиними оціночними критеріями, термінологією, єдиними підходами до організації процесу реабілітації. Дослідницею визначаються чотири напрямки роботи навчально-реабілітаційних центрів. Перший – це управління закладом (з метою координації роботи окремих спеціалістів та всіх служб закладу). Другий напрямок – створення єдиного освітнього простору, який містить в собі науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу сучасними програмами корекційного розвитку та навчання; організацію психологічного супроводу всіх цих напрямків розвитку та навчання дитини. Третій напрямок – вирішення діагностичних завдань, який передбачає комплексне дослідження дитини, її динамічне спостереження в процесі корекційно-виховної роботи та розробка індивідуальних реабілітаційних програм. Четвертий напрямок – організація та проведення корекційної роботи.

Моделюючи навчально-реабілітаційний заклад, що здійснює комплексну реабілітацію дітей з обмеженими можливостями здоров'я, І. Тимофєєва стверджує, що якщо говорити про цілі, то реабілітаційний заклад виконує ту ж саму мету, що і заклад загальної освіти, а саме – досягнення результатів освіти, заданих державними та регіональними стандартами [400, с. 79]. Але дана мета реалізується на основі вирішення специфічних завдань реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Саме тому основною умовою досягнення освітніх цілей та завдань комплексної реабілітації є інтеграція індивідуальної роботи з дитиною з загальними формами освітньо-реабілітаційної роботи педагогічного колективу та сім'ї.

Технологічні аспекти комплексної реабілітації забезпечуються комбінованим використанням інформаційних, організаційних та спеціальних педагогічних технологій, елементів різноманітних методів, технік, прийомів та вправ, які складаються у навчально-методичні комплекси спеціалістів та педагогів.

Корекційна функція освітнього процесу реалізується в комплексі заходів класно-урочного та індивідуально-групового характеру з системою соціо-психолого-педагогічних вправ (тренувань), спрямованих на становлення, розвиток та функціонування дитини в різноманітному соціальному середовищі.

Зміст педагогічної діяльності, в основі якого формування знань, умінь та навичок, істотно доповнюється набором ігрових, психотерапевтичних, комунікативних, психофізичних технік та методик, вправ творчої активності та педагогічного моделювання, спрямованих на розвиток психічної організації дитини (когнітивної, афективної, сенсорно-моторної) та якостей особистості.

Т. Семейкіна, розробила та запропонувала до впровадження модель навчально-реабілітаційного закладу «Обласний реабілітаційний центр для дітей та підлітків з обмеженими можливостями» (м. Іркутськ) [361].



Концептуальною основою моделі Т. Семейкіної є системний підхід до вирішення завдань комплексної реабілітації, яку вона розглядає як упорядкований, закономірний зв'язок різних функцій, перетворень, що виробляються як в самій системі, так і всією системою взагалі в навколишньому середовищі. Складовими системи є медичні, психологічні, педагогічні, соціально-економічні заходи, спрямовані на подолання чи більш повну компенсацію обмежень життєдіяльності, викликаних порушенням здоров'я зі стійким розладом функції організму. Саме тому ефект від реалізації програм комплексної реабілітації може бути отриманий тільки за наявності взаємозв'язку та узгодженості дій різних спеціалістів – медиків, психологів, педагогів, соціальних працівників тощо.

Метою реабілітаційного центру є забезпечення максимально повної ранньої інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я в соціум через надання їм кваліфікованої медико-соціальної, психолого-педагогічної та соціально-правової допомоги. Організаційною формою комплексної реабілітації є індивідуальний багатопрофільний план.

Т. Семейкіна виділила такі етапи комплексної реабілітації: розробка індивідуального плану реабілітації; реалізація програми реабілітації; оцінка ефективності комплексної реабілітації. Координатором роботи всіх спеціалістів є медико-психолого-соціальний консиліум, який забезпечує комплексність всіх реабілітаційних заходів медичного, психологічного, педагогічного та соціального плану.

Г. Обносова запропонувала своє бачення моделі реабілітаційного закладу та практично перевірила її у Томському обласному державному стаціонарному закладі «Реабілітаційний центр для дітей та підлітків з обмеженими можливостями «Наdejда» (пос. Калтай) [275].

Принциповою умовою здійснення комплексного реабілітаційного процесу Г. Обносова вважає єдність принципів всієї діяльності центру, яка лежить в основі моделі освітньо-реабілітаційного простору. Компонентами даної моделі виступають: психологічний профіль (забезпечується діяльністю

сенсомоторної кімнати, кабінету індивідуальної роботи тощо); педагогічний профіль (реалізується через діяльність навчальних класів, ігрових кімнат, спортивних та тренажерних залів, кабінету логопеда, музичного залу, кімнати казок, кабінету в'язання, макраме тощо); медичний профіль (реалізується через функціонування процедурних кабінетів, кабінетів масажу, кабінетів ЛФК тощо); соціальний профіль (забезпечується через діяльність кабінету соціальної роботи тощо).

Особливим є досвід організації комплексної реабілітації в Сполучених Штатах Америки. За відсутності освітньо-реабілітаційних центрів, як структурної одиниці, завдання комплексної реабілітації виконуються у повному обсязі засобами спеціальних програм. Дитина з обмеженими можливостями здоров'я залучається до програм реабілітації Департаментом штату з того моменту, коли у неї виявляється (батьками, педагогами або лікарями) психофізична проблема. При цьому дитина не вилучається із звичних умов життя: проживає в сім'ї, відвідує звичайні освітні заклади тощо.

Так, «Центр розвитку та реабілітації дитини» (CDRC) реалізує свої пріоритетні завдання по всій території штату Орегон в клінічних відділеннях дитячих лікарень [453]. Метою діяльності центру є покращення якості життя дітей з обмеженими можливостями та максимальне розкриття здібностей кожної дитини через забезпечення найкращої індивідуалізованої допомоги міждисциплінарної команди.

Мета діяльності центру конкретизується у завданнях: реалізація програм клінічного обслуговування, освіти та наукових досліджень; інформаційно-пропагандистська робота; партнерство з навчальними закладами, які навчають дітей з обмеженими можливостями здоров'я, з сім'ями, державними та приватними організаціями. Особливістю організації системи комплексної реабілітації дитини є командний підхід до її реалізації, в якому батьки дітей з особливим освітніми потребами займають повноправне місце поряд з фахівцями.

Комплексна реабілітація дітей з обмеженими можливостями здоров'я реалізується за такими напрямками: консультативний режим, комплексна реабілітація дитини міждисциплінарною командою фахівців, розробка індивідуального плану, медичне та психофармакологічне втручання.

Одним з провідних реабілітаційних центрів у Сполучених Штатах Америки є «Дитячий центр діагностики та реабілітації» (CERC), який розташований у коледжі ім. Альберта Ейнштейна [455]. Центр надає послуги дітям, які мають освітні, мовленнєві та фізичні проблеми у розвитку. Завданнями даного центру є проведення міждисциплінарного навчання, забезпечення клінічних послуг, проведення наукових досліджень та створення зв'язків між університетами з допомогою різного роду пропагандистських заходів.

Структура центру представлена таким чином: «Центр раннього дитинства», провідними завданнями якого є терапевтичні, психотерапевтичні та поведінкові втручання індивідуального та групового характеру, заняття з батьками та реалізація просвітницьких проєктів; «Центр стоматології» – програма, завданнями якої є забезпечення стоматологічними послугами дітей з відхиленнями у розвитку (у т. ч. з поведінковими відхиленнями); «Центр реабілітації, діагностики та навчання аутичних дітей» (RELATE); «Центр для дітей з труднощами в навчанні», який є координатором Центру CERC у корекції навченості дітей та підлітків з обмеженими можливостями здоров'я. Одним з провідних завдань центру є підготовка широкого спектра фахівців з психології, педагогіки через виділення спеціальних стипендій студентам педагогічних вузів, організацію семінарів та конференцій тощо.

Метою освітньої реабілітації дошкільників у центрі є: закріплення позитивного ставлення батьків до дитини з обмеженими можливостями здоров'я, корекція мовлення та комунікативних навичок дітей, розвиток їх ігрових навичок та підготовка до школи.

Освітня реабілітація дітей шкільного віку передбачає корекцію самооцінки, розвиток позитивного ставлення до школи та набуття

академічних навичок; розвиток здатностей дітей до управління своєю життєдіяльністю та навичок соціальної взаємодії.

«Дитяча програма зорової реабілітації» штату Західна Вірджинія [456] розроблена з метою здійснення комплексної реабілітації дитини із зоровою патологією та розвитку у дітей здатностей для набуття ними незалежності та працездатності шляхом оптимізації зорової функції як вдома, так і в школі.

З цією метою, багатопрофільна команда фахівців виконує комплексну діагностику, розробляє план реабілітації для кожної дитини та здійснює його реалізацію. Особливістю складу команди фахівців є включення батьків, як рівноправних суб'єктів реабілітаційного процесу.

Окрім основних напрямків роботи, програма містить також: «літній інститут» – форум для дітей з порушеннями зору, на якому вони отримують рекомендації фахівців щодо набуття конкретних навичок (оволодіння шрифтом Брайля, допоміжними технологіями, здатністю до орієнтації у просторі тощо); «програму Mentor», яка передбачає освіту, навчання та технічну допомогу висококваліфікованим фахівцям з метою їх залучення до реалізації реабілітаційних програм; «Центр неврології та реабілітації», який розташований в Університетському Госпіталі у місті Осло [505]. Метою діяльності центру є створення умов для покращення якості життя осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Комплекс реабілітаційних послуг включає в себе цілодобову медичну, педагогічну та психологічну допомогу. Комплексна реабілітація здійснюється у таких режимах: короткострокова діагностика, консультування, навчання батьків та співробітників державних закладів, короткострокові та довгострокові програми реабілітації. Особливі освітні потреби дітей задовольняються через систему освітньо-реабілітаційного супроводу в сім'ях, дитячих садках, школах та дитячих будинках.

Ідея «інтеграції та нормалізації» дітей з обмеженими можливостями здоров'я швидко набуває загальносуспільного визнання і в Японії. Саме тому замість навчання дітей у спеціальних закладах в країні створюються всі

умови для набуття ними необхідних компетенцій та здатностей відвідувати загальноосвітні школи та центри. Так, провідний центр дитячої неврології в Японії «Національний центр реабілітації дітей з обмеженими можливостями» у місті Токіо [489] має чотири великі підструктури: Murasaki-Aiikuen (інститут для дітей з обмеженими фізичними можливостями), Seishi-Ryougouen (інститут для дітей з глибокою психічною та руховою інвалідністю), Gairai-Ryouikubu (поліклініка для дітей з обмеженими можливостями) та Ryouiku-Kenshusho (навчальні курси для аспірантів та фахівців, які працюють з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я). Аксіологічною основою діяльності закладу є розуміння того, що арсенал медичних заходів не задовольняє потреби дітей з інвалідністю. Для комплексної реабілітації необхідне впровадження фізичних, психічних, соціальних та професійних підходів (К. Такахагі). «Ми хотіли би розкрити потенціал кожної дитини повністю настільки, наскільки це можливо, для того щоб дитина могла увійти у суспільство та жити повноцінним корисним життям» (д-р Koike, президент центру) [509].

Отже, ми розглянули системи комплексної реабілітації в країнах з глибоким гуманістичним потенціалом суспільства в цілому, в яких інклюзивні процеси спрямовані на осіб з обмеженими можливостями здоров'я від їх народження до похилого віку. Дещо іншими є системи реабілітації в країнах, в яких навіть початкова освіта для здорових дітей дошкільного та шкільного віку не є гарантованою.

Так, школа Абель Сантамарія в Гавані (Куба) (Abel Santamaria School for the Blind) є однією з 396 шкіл Куби для дітей з обмеженими можливостями здоров'я [509]. Її мета – «включення» у суспільне життя незрячих дітей. Діяльність даного закладу поширюється на територію міста Гавана та семи інших провінцій. Особливістю організації системи комплексної реабілітації є рання діагностика проблем у розвитку та допомога дитині шляхом навчання її батьків методам реабілітації. Команда фахівців працює не з дитиною, а з її сім'єю, для того щоб навчити рідних допомагати розвиватися дитині з

вадами зору. Змістовими складовими реабілітаційного процесу є поєднання програм фізичного, соціального та освітнього компонентів.

Суттєвою перешкодою на шляху реалізації завдань комплексної реабілітації, на думку Жозе Мануеля Переса, директора школи Абель Сантамарія, є негативне ставлення в цілому суспільства Куби до «особливих» дітей, що зумовлює їх ізоляцію від суспільства та відмову деяких батьків здійснювати реабілітаційні заходи.

Ще однією країною, в якій ідея інклюзивної освіти перебуває на початковому етапі її поширення – це Домініканська республіка. Комплексна реабілітація дітей з обмеженими можливостями здоров'я в країні здійснюється через «Систему общинних реабілітаційних послуг» (CBRS) [487], яка створена і підтримується недержавними організаціями та реалізує завдання освітньої реабілітації, поширення інформації щодо інклюзивної освіти та підготовки кадрів. Незважаючи на те, що майже 30 провінцій Домініканської Республіки охоплено діяльністю таких організацій, реально існує тільки система надання освітньо-реабілітаційних послуг на дому 3-4 навченими педагогами та дуже обмежена кількість дітей, які відвідують ці заняття. Програми охоплюють контингент дітей з обмеженими можливостями здоров'я від 0 до 6 років та реалізуються через п'ять ключових напрямків: зміцнення здоров'я, профілактика, медичне обслуговування, реабілітація та допоміжні засоби.

«Керівництво дошкільної освіти» (PGEE) використовується в якості базового методу на дому. Цей метод дозволяє непрофесіоналам підготувати адекватні індивідуальні програми для кожної дитини. Сутність методу полягає у максимальному залученні сім'ї, як в оцінці, так і в навчанні дитини в домашніх умовах. Процес починається з діагностики стану дитини разом з фахівцем, потім розробляється план реабілітації, який включає такі складові: стимуляція немовляти, соціалізація, розвиток мовлення, психічний розвиток, розвиток когнітивних процесів та моторний розвиток.

Заслуговує на увагу також діяльність «Дитячого реабілітаційного центру м. Цзинань», провідним завданням якого є комплексна реабілітація дітей дошкільного віку з аутичними розладами та їх сімей у Китаї [473]. Напрямами діяльності закладу є дошкільна спеціальна підготовка дитини, навчання педагогів та добровольців методам роботи з аутичними дітьми, пропаганда ідей інклюзії та реабілітації, розробка нормативного забезпечення щодо реалізації завдань реабілітації осіб з інвалідністю у Китаї та інтеграція соціальних ресурсів навколо проблем дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Завдання комплексної реабілітації дитини з аутизмом здійснюється шляхом розробки командою фахівців індивідуальної програми реабілітації.

Отже, моделі комплексної реабілітації, які реалізуються в зарубіжних країнах, демонструють загальні орієнтири сучасної освітньої реабілітології. Так, загальним для систем у всіх країнах є комплексне розуміння процесів реабілітації та розвитку дитини з обмеженими можливостями здоров'я, яке включає фізичну, психічну, соціальну та освітню складові. Методичним аспектом організації освітньо-реабілітаційного процесу є розробка індивідуального плану реабілітації дитини, який складається кваліфікованими фахівцями на основі результатів комплексної діагностики. Всі представлені вище системи комплексної реабілітації залучають батьків дитини з обмеженими можливостями здоров'я до команди фахівців як її рівноправних членів. Глибоко аналізуючи це питання, ми помітили, що в кожній країні система реабілітації побудована особливим чином. Найбільшою демократичністю та відкритістю характеризуються системи США, Норвегії, Японії, які сегрегацію дитини з обмеженими можливостями здоров'я у спеціальних закладах розглядають як таку, що не відповідає сучасним реабілітаційним парадигмам. В інших країнах (Китай, Куба, Домініканська Республіка тощо), які мають незначний досвід інклюзивної освіти, освітньо-реабілітаційна система переважно представлена системами общинних реабілітаційних послуг, що охоплюють контингент дітей дошкільного віку.

Провідним закладом Росії в галузі комплексної реабілітації дітей з неврологічними та соматичними захворюваннями є «Російський реабілітаційний центр «Дитинство» [349]. Контингент закладу – діти у віці від 3 до 18 років, з тяжкими формами дитячого церебрального паралічу, психоневрологічними розладами з руховими та мовними порушеннями, аутизмом, синдромом Дауна, наслідками акушерського паралічу або парезу, наслідками нейротравми, діти з соматичними захворюваннями. Під терміном «комплексна реабілітація» у центрі «Дитинство» розуміють комплекс медичних і психолого-педагогічних впливів, спрямованих не тільки на поліпшення показників фізичного здоров'я, але і на розвиток соціальної адаптації, навичок, необхідних дитині в повсякденному житті. Модель закладу структурно представлена таким чином: центр соціальної адаптації та корекційної педагогіки, відділення функціональної діагностики, п'ять психоневрологічних відділень, педіатричне відділення, поліклініка з денним стаціонаром, фізіотерапевтичне відділення та лабораторія. Центральною ланкою здійснення реабілітації дитини є її комплексна діагностика, яка стає підґрунтям для розробки індивідуальної програми курсу реабілітації з такими її компонентами: медикаментозне та немедикаментозне лікування, кондуктивна терапія, методи, засновані на принципах біомеханіки і сенсорної стимуляції, метод біологічного зворотного зв'язку, метод роботизованої кінезотерапії.

Заслуговує на увагу модель закладу комплексної реабілітації, яка знайшла своє відображення у діяльності Дитячого будинку №4 м. Комсомольськ-на-Амурі [248]. Згідно з цією моделлю, реабілітаційний простір – це система роботи всіх спеціалістів та служб, а також система взаємодії з відповідними службами та відомствами міста, яка спрямована на реабілітацію та адаптацію вихованців. Реабілітаційний простір закладу становить інтегрований комплекс різних видів реабілітації: соціально-педагогічна, педагогічна, соціальна, медична, професійна, соціально-економічна, психологічна та побутова. Метою роботи закладу є створення



умов для комплексної реабілітації вихованців дитячого будинку з урахуванням індивідуальних особливостей та реабілітаційного потенціалу дитини. Комплексна реабілітація дітей здійснюється завдяки таким технологіям як: технології соціально-медичного та психолого-педагогічного супроводу вихованців дитячого будинку; здоров'язберігаючі технології; виховні технології (у т.ч. дитяче скаутське об'єднання «Розправимо крила»); технології управління.

У контексті дослідження моделей комплексної реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я доцільно розглянути також модель російського центру реабілітації інвалідів дитинства «Наш сонячний світ». Робота закладу спрямована на надання реабілітаційних послуг дітям, підліткам та молоді, які страждають такими захворюваннями, як ранній дитячий аутизм, дитячий церебральний параліч, різні форми розумової відсталості, генетичні порушення (у тому числі синдром Дауна), рухові порушення та ін. [419].

Програма реабілітації дитини розрахована на рік і включає в себе: лікувальну верхову їзду, індивідуальні заняття з фахівцями, ігротерапію, різні форми театру, майстерні традиційних ремесел і творчі студії, оздоровчий масаж, адаптивну фізкультуру, соціальний проект та інтеграційний клуб для підлітків з обмеженими можливостями здоров'я, спеціальну програму занять з батьками тощо.

Заслуговує на увагу модель впровадження комплексної реабілітації у «Центрі комплексної реабілітації інвалідів», м. Пермі [161]. Дана модель передбачає реалізацію таких видів реабілітації дітей та молоді з обмеженими можливостями здоров'я: ерготерапія, психологічна реабілітація, психолого-педагогічна реабілітація (консультування родини, корекційно-розвивальні заняття, ігрова діяльність), логопедична реабілітація, соціокультурна реабілітація, професійна реабілітація, музично-психологічна реабілітація, медична реабілітація. Структурна побудова моделі центру відзначається розгалуженістю напрямків та широким охопленням території, що

обслуговується. Так, у структуру центру входять 14 відділень медико-соціальної реабілітації Пермського краю; служба раннього втручання; центр Біологічного зворотного зв'язку; центр нейрореабілітації.

Також заслуговує на увагу модель освітньо-реабілітаційного закладу «Реабілітаційний центр при Мохсоголозькій середній школі» (м. Казань) [339]. Дана модель демонструє систему роботи освітньо-реабілітаційного закладу для дітей з вадами інтелекту, як інтегрованої складової загальноосвітньої школи. Завданнями центру є: координація зусиль фахівців різних профілів зі своєчасного виявлення та обліку дітей, які потребують спеціалізованої допомоги; вивчення особистості дитини, виявлення її здібностей, резервних можливостей, вибору оптимальної для адаптації дитини навчальної програми; корекція відхилень у розвитку та розробка системи роботи по здійсненню лікувально-оздоровчих і профілактичних заходів; підготовка учнів до отримання допрофесійної підготовки (робочої професії). Структурна модель закладу представлена такими секторами: діагностичний сектор, навчально-виховний сектор та корекційно-оздоровчий сектор. Особливістю моделі освітньо-реабілітаційного закладу є діагностико-консультативна служба (шкільний психолого-медико-педагогічний консилиум, метою якого є розробка максимально індивідуалізованого, обов'язкового плану корекційно-розвивального навчання).

Державне унітарне підприємство «Ямало-Ненецький окружний реабілітаційний центр для дітей з обмеженими можливостями» спрямувало свою діяльність на надання комплексної (медичної, психолого-педагогічної та соціально-трудової) реабілітації дітям віком від 3 до 18 років [284]. Аксіологічним контекстом комплексної реабілітації у центрі є досягнення дитиною максимальної самостійності і готовності до незалежного життя в суспільстві, що обумовить більш високу якість її життя. Центр розташовується в рекреаційній зоні, що є умовою для реалізації всіх напрямків комплексної реабілітації (наприклад, функціонування ігрових

залів, творчих майстерень, сенсорної кімнати, лижної бази). Однією з переваг даного реабілітаційного центру є можливість оздоровлення школярів з організацією навчального процесу з 1 по 11 класи протягом року.

Ще одна модель комплексної реабілітації реалізується у Державному закладі «Республіканський реабілітаційний центр для дітей-інвалідів Міністерства праці та соціальної політики Республіки Білорусь» [278]. Цільовою групою даного закладу є діти з інвалідністю віком від 3 до 18 років з порушеннями опорно-рухового апарату. Метою діяльності центру є проведення комплексної реабілітації дітей сучасними методами медичної, фізичної, соціально-психологічної та педагогічної корекції з метою їх соціальної адаптації у суспільстві. Модель комплексної реабілітації даного закладу містить такі складові: навчально-виховна діяльність за програмою загальноосвітньої та спеціальної шкіл; корекційна діяльність вчителів-дефектологів; діяльність соціально-психологічної та педагогічної служби; організація дозвілля (гуртки, театр, конкурси і т.д.); отримання професійних навичок в комп'ютерному класі; навчання користуванню технічними засобами реабілітації; консультативна та інформаційна допомога батькам з питань навчання, виховання дитини-інваліда та догляду за ним; ерготерапія; проведення медичних заходів (лікувальна фізкультура, медикаментозна терапія тощо).

Отже, розглянуті вище реабілітаційні заклади Росії та Білорусі реалізують моделі комплексної (соціальної, педагогічної, медичної, психологічної) реабілітації та демонструють структурну та функціональну різноманітність. Більшість з цих закладів включають навчально-виховний процес, як елемент загального процесу. Освітній процес є базовим тільки в одному з усіх представлених закладів – Дитячому будинку № 4 міста Комсомольськ-на-Амурі, хоча заклад не класифікується як навчально-реабілітаційний центр.

Нижче розглянуті моделі комплексної реабілітації, які реалізуються в навчально-реабілітаційних закладах України.

Заслуговує на увагу модель комплексної реабілітації Тернопільського обласного навчально-реабілітаційного центру – спеціального загальноосвітнього навчального закладу I-III ступенів у м. Тернополі для дітей, які потребують корекції фізичного або (та) розумового розвитку, і який створює умови для їх реабілітації, соціальної адаптації та професійної орієнтації [399].

Основна мета закладу – здійснення комплексної (педагогічної, соціальної, медичної, психологічної, фізичної, професійної та трудової) реабілітації хворої дитини, забезпечення її соціально-правового захисту, ефективне вирішення питань щодо створення сприятливого середовища для розвитку дитини та реалізації нею права на отримання освіти відповідно до своїх інтелектуальних, психологічних та фізичних можливостей. Принцип комплексності навчально-реабілітаційної діяльності закладу реалізується через інтегровані завдання фахівців різних напрямків, а саме: поступове відновлення втрачених функцій опорно-рухового та мовного апаратів у дітей; формування позитивного ставлення хворої дитини до себе, до інших та до навколишнього світу; розвиток у дітей умінь і навичок, необхідних для ефективної комунікації; розвиток конструктивного мислення, творчих, спортивних здібностей та обдарувань вихованців.

Структура моделі навчально-реабілітаційного закладу побудована таким чином: дошкільне відділення; середня загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів, навчання в якій здійснюється у чотирьох режимах: загальноосвітня підготовка, корекційно-розвивальне навчання, компенсаторно-адаптаційне навчання та абілітаційне навчання; відділення медичної реабілітації; відділення корекційно-виховної роботи та розвитку дитини; соціально-психологічна служба.

Метою діяльності Заліщицького обласного багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру є здійснення комплексної психологічної, педагогічної, медичної, фізичної реабілітації дитини з вадами у психічному та розумовому розвитку [135].

Навчально-виховний процес закладу, як спеціальної школи, спрямований на підготовку дитини з інтелектуальними вадами до самостійного життя засобами трудової реабілітації. З цією метою у закладі організована робота швейних і столярних майстерень, навчальних теплиць.

Заслуговує на увагу також модель організації комплексної реабілітації Навчально-реабілітаційного центру «Левеня» (м. Львів), як всеукраїнського експериментального закладу освіти, який забезпечує сучасну систему навчання, виховання та комплексну реабілітацію дітей з проблемами зору [147]. Системоутворюючою метою діяльності навчально-реабілітаційного центру для дітей з вадами зору «Левеня» є створення моделі ранньої психолого-медико-педагогічної допомоги дітям з обмеженими можливостями здоров'я та організація навчання і реабілітації сліпоглухих дітей в умовах освітнього закладу нового типу. У центрі навчаються, виховуються та отримують корекційно-педагогічну допомогу і лікування діти з різноманітними вадами зору (в тому числі сліпі, сліпоглухі та діти з комбінованим дефектом) віком від 0 до 12 років. НРЦ «Левеня» – єдиний навчальний заклад в Україні, де створені групи та класи для сліпоглухих дітей. Робота з дітьми даної категорії потребує не тільки знання спеціальних методик, але й специфічної організації життєвого простору.

Рівненський обласний центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів (м. Кузнецовськ) здійснює комплексну соціальну, психологічну та педагогічну реабілітацію. Цільовим контингентом центру є діти віком від 2 до 18 років з фізичними та (або) розумовими вадами розвитку [345].

Напрямами здійснення комплексної реабілітації у закладі визначені наступні: створення умов для всебічного розвитку, засвоєння вихованцями знань, умінь і навичок з метою їх підготовки до здобуття дошкільної освіти, з подальшим здобуттям дітьми базової та повної загальної середньої освіти, професійно-технічної та вищої освіти з урахуванням рекомендацій лікарів; підготовка батьків дітей-інвалідів до продовження реабілітаційного процесу поза межами центру, соціально-педагогічний патронат таких сімей; надання

реабілітаційних послуг згідно з індивідуальною програмою реабілітації дитини-інваліда та індивідуальним сімейним планом; створення умов для оволодіння дітьми-інвалідами професійними навичками та їх трудове навчання.

Структурно модель комплексної реабілітації закладу представлена таким чином: рання соціальна реабілітація для дітей-інвалідів віком від 2 до 6 років; соціальна реабілітація для дітей-інвалідів віком від 6 до 14 років; професійна орієнтація для дітей-інвалідів від 14 до 18 років.

Концептуальною основою моделі комплексної реабілітації Рівненського навчально-реабілітаційного центру «Особлива дитина» постає організаційно-психологічне поєднання програм медичної, психологічної та соціально-педагогічної реабілітації. Відповідно до даної моделі основними напрямками діяльності закладу є: лікувально-оздоровчий (представлений роботою вузьких фахівців: невролога, педіатра, фізіотерапевта, ортопеда, масажиста, психолога, дефектолога, логопеда, вчителя-реабілітолога); рання корекція (представлена роботою театру фізичного розвитку і здоров'я, заняттями з ліплення та образотворчого виховання, заняттями з формування елементарних математичних умінь, конструювання, розвитку мовлення, ритміки, музичного виховання); комплексний корекційно-відновлювальний, навчально-виховний процес [304].

Рівненський центр ранньої педагогічної реабілітації та соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями здоров'я «Пагінець» надає підтримку сім'ям, які виховують дітей з порушеннями фізичного та інтелектуального розвитку від 2-х місяців до 8 років [257].

Комплексність освітньо-реабілітаційного процесу в закладі виявляється через реалізацію таких напрямків роботи: забезпечення права кожної дитини на отримання ранньої кваліфікованої допомоги; збереження та зміцнення фізичного та психічного здоров'я дітей; розробка та втілення в практику інноваційного змісту, форм та методик навчально-виховного, реабілітаційного процесів, програм раннього втручання, починаючи з перших

місяців життя на основі використання прогресивного вітчизняного та зарубіжного досвіду; забезпечення умов для соціалізації дитини в адапційних групах центру з поступовою інтеграцією в дошкільні навчальні заклади.

Структурно модель закладу представлена через роботу різних типів груп (адаптаційної, прогулянкової, чергової, цілодобової), роботу навчально-консультативного пункту (проведення корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми та навчально-консультативної роботи з батьками) та розробку індивідуально-сімейних програм комплексної реабілітації.

Заслуговує на нашу увагу модель комплексної реабілітації Вигодського навчального корекційно-реабілітаційного центру Івано-Франківської обласної ради, який є першим закладом корекційної освіти нового типу в області [66]. Комплексний освітньо-реабілітаційний процес здійснюється у поєднанні освітніх здоров'язберігаючих навчальних технологій з медичними (ортоптично-плеоптичне лікування, лазеротерапія, лікувальний масаж і лікувальна фізична культура, інгаляції, ароматерапія, УВЧ-терапія, киснево-синглентна пінка, бальнеологія, іпотерапія, дихальна гімнастика, ароматерапія, фітнес, орієнтування в просторі). На базі закладу працює асоціація тифлопедагогів Івано-Франківської області, метою діяльності якої є напрацювання нормативно-правових документів з питань соціалізації слабозорої дитини.

В Івано-Франківському навчально-реабілітаційному центрі створено необхідні умови для навчання і виховання дітей та реалізації реабілітаційних програм. Структурно модель центру представлена таким чином: дитячий садок, школа для дітей з вадами інтелекту (1-9 класи), відділення медичної реабілітації та соціально-психологічна служба [145].

Навчально-реабілітаційний центр «Надія» I-III ступенів Сімферопольської міської ради Автономної Республіки Крим спрямований на здійснення реабілітації дітей віком від 6 до 19 років зі збереженим інтелектом, які мають дитячу інвалідність різного онтогенезу або інвалідизуючі захворювання [256].

Особливостями моделі комплексної реабілітації даного навчально-реабілітаційного центру є: реалізація завдань соціальної, психологічної та педагогічної реабілітації за рахунок побудови гнучкого індивідуально-орієнтованого процесу в умовах інтеграційного освітнього середовища; створення умов для здійснення спеціально організованого навчально-виховного процесу в комплексному поєднанні зі соціальною реабілітацією та корекційною роботою на рівні базової шкільної середньої освіти; розробка і впровадження в практику роботи інноваційного змісту, форм та методик навчально-виховного та реабілітаційного процесів; забезпечення соціального захисту дітей з обмеженими можливостями здоров'я; надання консультативно-інформаційної та консультативно-методичної допомоги батькам дітей, які потребують корекційно-реабілітаційного відновлення.

Структурна модель навчально-реабілітаційного центру містить такі складові: початкова школа, загальноосвітня школа та відділення соціально-побутової реабілітації.

Діяльність Сімферопольського навчально-реабілітаційного центру для дітей з порушеннями зору спрямована на забезпечення комплексного психолого-медико-педагогічного підходу до реабілітації та створення максимально сприятливих умов для навчання, виховання, лікування, корекції, соціальної та психологічної адаптації дітей з порушенням зору з урахуванням їх індивідуально-особистісних особливостей [255].

До структури навчально-реабілітаційного центру входять: дошкільне, шкільне відділення, відділення медичної реабілітації, соціально-психологічне відділення та відділення корекційної педагогіки.

Центр реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи та дітей-інвалідів Волинського обласного дитячого територіального медичного об'єднання (ВОДТМО) здійснює комплексну реабілітацію дітей відповідно до моделі медико-соціальної реабілітації, рекомендованої МОЗ України: «Тандем-партнерство», яка полягає в інтегральному об'єднанні зусиль фахівців медичного та соціально-педагогічного напрямків реабілітації із



залученням батьків, як повноправних учасників лікувально-реабілітаційного процесу [420]. Складовими моделі комплексної реабілітації у закладі є: медична, соціально-педагогічна, психологічна та фізична реабілітація, а також логопедична корекція для дітей віком від 1 до 18 років.

Дніпропетровський дитячий будинок-інтернат надає послуги дітям віком від 4 до 18 років з дитячим церебральним паралічем, вродженими аномаліями розвитку та придбаними дефектами опорно-рухового апарату. Метою закладу є надання можливості дітям з фізичними та інтелектуальними вадами подолати труднощі розвитку та набути соціальних навичок, які забезпечать їм повноцінну адаптацію до життя в суспільстві [65].

Комплексність освітньо-реабілітаційного процесу досягається за рахунок запровадження системи терапевтичних і педагогічних прийомів, спрямованих на досягнення реабілітаційних цілей. Освітньо-реабілітаційний процес є індивідуалізованим та реалізується за такими напрямками: навчально-виховний, корекційно-комунікативний та інтеграційно-адаптаційний, а також завдяки впровадженню трудової реабілітації, використанню спеціальних адаптаційних і реабілітаційних пристосувань, корекції порушень мови і надання логопедичної допомоги, соціально-психологічної допомоги родинам тощо.

Заслуговує на увагу також комунальний заклад освіти «Верхньодніпровський навчально-реабілітаційний центр» Дніпропетровської обласної ради, головним завданням якого є забезпечення комплексної реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я віком від 6 до 18 років [279]. Комплексність реабілітації здійснюється через реалізацію таких напрямків, як: реалізація заходів психологічної реабілітації, спрямованих на корекцію і розвиток психологічних функцій, становлення кожної дитини, як особистості; реалізація заходів соціальної реабілітації, спрямованих на набуття навичок успішної адаптації до вимог сучасного суспільства; комплексність і безперервність медичного обслуговування; робота дитячих шкільних організацій ТЕМП (творче енергійне молоде покоління) та

«Барвінчата»); реалізація заходів з набуття дітьми професії швачки, столяра, кухаря та професій декоративно-прикладного спрямування.

Благодійна установа «Навчально-реабілітаційний центр «Джерело» розрахована на дітей та молодих людей віком від 0 до 30 років [37]. Структура моделі комплексної реабілітації в закладі побудована відповідно до трьох програм: «відділення розвитку дитини», «школа і дошкілля» та «Клубу активної молоді». Основними видами реабілітації, які надає центр є: рання соціальна реабілітація (реабілітація дітей-інвалідів віком до 7 років), соціальна, медична, педагогічна та психологічна реабілітація. Комплексна реабілітація реалізується завдяки впровадженню таких організаційно-методичних засобів: заняття із застосуванням елементів різних методик (Бобат, Петью, Кніла тощо), візкова програма, заняттєва терапія (формування навичок самообслуговування, підвищення рівня самостійності), лонгетування, гідротерапія, рекреаційні ігри тощо.

Навчально-реабілітаційний центр «Світанок» (м. Червоноград Львівської області) надає фізичну, медичну, навчально-виховну, психологічну реабілітацію дітям від 3 до 18 років з психофізичними вадами, реалізується програма раннього втручання для дітей від 0 до 3 років [254].

«Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр № 1» надає спеціальну комплексну допомогу з реабілітації, соціалізації та освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Комплексний навчально-реабілітаційний процес здійснюється за чотирма напрямками: загальноосвітня підготовка та корекційно-розвиткове компенсаторно-адаптаційне, реабілітаційне навчання на рівні I-III ступеня загальноосвітньої школи. Також у центрі надаються медичні послуги, послуги з фізичної, професійної реабілітації та консультативні послуги для батьків [423].

Бердичівський міськрайонний «Навчально-реабілітаційний центр для дітей з обмеженими можливостями здоров'я «Насіння Надії» надає реабілітаційні послуги дітям з дитячим церебральним паралічем, розумовою відсталістю та недорозвиненістю мовлення [148]. Модель навчально-

реабілітаційного центру побудована відповідно до реалізації таких напрямків роботи, як: соціальна реабілітація дітей з обмеженими можливостями здоров'я та їх всебічний розвиток, соціально-педагогічний патронат сім'ї. Комплексність навчально-реабілітаційного процесу виявляється через реалізацію таких форм роботи: обстеження дитини відповідно до норм розвитку, психолого-педагогічна допомога учням (індивідуальні заняття з англійської мови, підготовка дітей до школи, бібліотека іграшок, заняття з арт-терапії, хореографія, проведення таборів активного відпочинку тощо), корекційно-розвивальна робота (заняття з логопедом, масаж та лікувальна фізкультура), функціонування інклюзивного класу, реалізація програми «Батьки для батьків».

Модель комплексної реабілітації Луцького навчально-реабілітаційного центру містить такі змістовні напрямки, як: педагогічний напрямок (індивідуальні, корекційно-розвивальні заняття, заняття з логопедом та тифлопедагогом), соціально-психологічний напрямок (психокорекція, консультації, тренінги, бесіди), медичний напрямок (послуги педіатра, офтальмолога, психіатра, стоматолога; масаж, фізіотерапевтичні процедури, ароматерапія), фізкультурно-оздоровчий напрямок (лікувальна фізкультура, ритміка, логоритміка) [210].

Модель комплексної реабілітації Крупівського навчально-реабілітаційного центру для дітей з зоровою патологією побудована відповідно до таких напрямків роботи: навчально-виховний, корекційно-розвивальний та лікувальний. Організаційно ці напрями забезпечуються такими видами роботи: здійснення тимчасових або постійних курсів реабілітації дитини, лікувально-розвивальні комп'ютерні програми, послуги вузьких фахівців (окуліста, ортопеда, масажиста, психолога, дефектолога, логопеда), додаткові освітні послуги (комп'ютерна грамота, музична студія, студія дизайну, гуртки за інтересами) [182].

Представлена нижче модель комплексної реабілітації побудована відповідно до теорії відкритих соціальних систем і відповідає всім

нормативним вимогам щодо структури спеціальних навчально-реабілітаційних центрів. Дана модель реалізується в Хортицькому центрі.

Становлення Хортицького центру як спеціального закладу, метою діяльності якого є здійснення комплексної реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я, відбувалося поступово, починаючи з 1993 року. Поштовхом до початку наукових пошуків оптимальної моделі комплексної реабілітації став Всеукраїнський соціально-педагогічний експеримент «Комплексна медична, психологічна, соціально-педагогічна реабілітація вихованців санаторних шкіл-інтернатів» (наказ № 56 від 12.03.1993 р. Міністерства освіти і науки України), який проводився протягом 1993-1999 рр.

У рамках експерименту медико-психолого-педагогічним колективом було розроблено та апробовано модель реабілітаційного простору, в якому на системних засадах забезпечується медична, педагогічна, соціальна та психологічна реабілітація кожної дитини (додаток Б.8, рис. 2.4.2.1). Його здобутком стали науково обґрунтовані та практично перевірені умови створення простору комплексної реабілітації дитини.

По-перше, в основу процесу комплексної реабілітації покладено принцип організаційно-технологічного поєднання програм медичної, психологічної та соціально-педагогічної реабілітації. Кожна з цих програм реалізується методами і засобами діагностики, корекції і профілактики.

Так, медична діагностика спрямована на визначення соматичного та неврологічного стану організму; психодіагностика – на визначення особистісних характеристик, емоційно-вольової сфери, інтелекту, характеру; соціально-педагогічна діагностика виявляє рівень сформованості знань, умінь, навичок, духовних цінностей і норм поведінки вихованця, а також рівень соціальної адаптованості особистості й комфортності умов її розвитку.

Медична корекція спрямована на усунення хвороби або компенсацію її проявів; психокорекція – на зняття стресів, неврозів і підвищення самооцінки й ресурсозабезпеченості вихованця; соціально-педагогічна корекція

спрямована на усунення прогалин у знаннях, уміннях і навичках, проявів девіантної поведінки, на підвищення мотивації навчання та особистісного самовдосконалення, а також на вирішення проблем соціальної адаптивності та соціальної продуктивності особистості. Медична профілактика спрямована на попередження захворювань та їх загострень, на покращення загального фізичного розвитку. Системо-організаційною структурою у процесі комплексної реабілітації виступає медико-психолого-педагогічний консилиум (МППК) як засіб управління комплексною діагностикою стану дитини, як засіб розробки індивідуальних проектів реабілітації та моніторингу ефективності діяльності вихованців і фахівців щодо реалізації процесу загальнофункціональної реабілітації [322].

Щодо кожної дитини з обмеженими можливостями здоров'я реалізується індивідуальна, реабілітаційна програма за такими напрямками: лікувально-оздоровча робота; загальнофункціональна реабілітація; педагогічна реабілітація; консультативно-патронажна робота; особистісно орієнтована проорієнтація; соціально-реабілітаційний супровід у ході розвитку життєвої компетентності та включення до активного життя суспільства [263].

Впровадження методики проведення консилиуму дозволяє скоординувати роботу медико-психолого-педагогічного колективу щодо здійснення медичної, психологічної, соціально-педагогічної реабілітації вихованців закладу. Розглянемо напрями роботи фахівців за кожним з цих видів реабілітації.

Медична реабілітація включає наступні заходи: різнобічна, поглиблена та систематична діагностика стану здоров'я дітей; проведення профілактичних і лікувально-оздоровчих заходів; організація реабілітаційно-доцільного розпорядку дня у варіативних заходах, а саме: оздоровчих прогулянках, теренкурах, лікувальній та оздоровчій гімнастиці, днях здоров'я, організації фізкультурних пауз під час проведення уроків та самопідготовок, пропаганді та привчанні до здорового способу життя,

навчанні методам і прийомам самопомоги, боротьби з хворобою; організація здоров'язбережувального фізичного та трудового виховання; організація роботи школи санітарно-гігієнічної освіти та самореабілітації.

Психологічна реабілітація реалізується через: проведення психодіагностики; організацію індивідуальних психологічних занять зі школярами; проведення тренінгів спілкування, тренінгів особистісного зростання, рольових ігор, спрямованих на оптимізацію психологічного мікроклімату в дитячих колективах; контроль та оптимізацію навчальних навантажень; зняття психоемоційного перенавантаження учнів; забезпечення психологізації навчального процесу, розвиток психологічної культури суб'єктів освітньо-реабілітаційного процесу.

Соціально-педагогічна реабілітація здійснюється у наступних напрямках: діагностика навчальних і соціальних труднощів вихованців; визначення зони найближчого розвитку і потенційних можливостей дитини; вирішення проблем соціально-педагогічної адаптації вихованців; усунення прогалин у пізнавальному розвитку шляхом індивідуальної корекційно-розвивальної роботи; профілактична робота з дітьми групи ризику та корекція їхньої поведінки; соціально-трудова адаптація; індивідуалізація навчального процесу відповідно до особливих освітніх потреб дітей; розвиток життєвої компетентності вихованців за рахунок застосування життєтворчих технологій організації навчально-виховного процесу; педагогічний супровід самоосвіти, самовиховання, професійного та життєвого самовизначення школярів; отримання спеціальності в класах профільного навчання. Окрім профільних класів, фахова освіта в умовах Хортицького центру надається у багатопрофільному коледжі. Наявність у структурі коледжу трьох відділень (педагогічного, художнього та дизайну ландшафту) створює можливості не лише для професійного зростання студентів за обраною спеціалізацією, але і для їх різнобічного інтелектуального та особистісного розвитку. Випускники коледжу отримують затребувану в сучасному суспільстві професійну підготовку, що дозволяє їм після закінчення навчання, незважаючи на

інвалідність або тяжкі захворювання внутрішніх органів і систем, залишитися в Хортицькому центрі в якості працівників або працевлаштуватися в іншому місці – у державній установі, приватному підприємстві тощо.

Другою умовою для створення простору комплексної реабілітації дитини є глибока психологізація навчально-виховного процесу, оволодіння педагогами, вихователями сучасними психолого-педагогічними діагностиками вивчення особистості, надання консультативної допомоги батькам, учням у саморозвитку та самореалізації.

Здійснюючи діагностико-прогностичну функцію, соціально-психологічна служба центру допомагає педагогічному колективу, медикам забезпечити нову якість комплексної реабілітації дітей на основі педагогіки життєтворчості. За програмою психолого-педагогічної реабілітації реалізується система діагностичних, корекційних, профілактичних і розвивальних заходів, спрямованих на забезпечення оптимального функціонування всіх підструктур психічної сфери особистості, що є основою для самореалізації кожної дитини, розвитку обдарованих дітей та актуалізації компенсаторних можливостей особистості у вихованців з серйозною соматичною патологією. З метою підвищення психолого-соціальної компетентності вихованців, розвитку їх здібностей сплановано роботу тренінгових груп, диференційовано відповідно до психологічної проблематики та перспективної динаміки реабілітації.

Третьою умовою для створення освітньо-реабілітаційного простору дитини є комплексність застосування медичних та психолого-педагогічних заходів у створенні єдиного збагаченого педагогічного середовища. Особистісна зрілість та усвідомлена сформованість механізмів саморегуляції та психологічної компенсації значно полегшують подолання соматичного захворювання, зменшують його значущість для індивідуальної самоактуалізації. Так само медична підтримка сприяє формуванню

впевненості у собі, озброює людину засобами самоконтролю та підтримання свого організму в активному стані.

Четвертою умовою для здійснення комплексної реабілітації дитини є орієнтація на особистісно зорієнтований підхід у процесі здійснення комплексної реабілітації дитини. У закладі простежується особистісний підхід до розуміння суб'єктної активності, який передбачає розуміння вихованця, як носія індивідуального, особистісного досвіду. У процесі психолого-педагогічної реабілітації дбають про підвищення особистісної ресурсозабезпеченості суб'єктів реабілітаційного процесу завдяки оволодінню метанавичками рефлексії, цілепокладання, прийняття рішень, комунікації тощо.

Ще однією умовою для здійснення комплексної реабілітації дитини є впровадження принципово нових підходів до відновлення здоров'я, які передбачають глибоку діагностику фізичного стану організму дитини, лікування та реабілітаційні заходи з використанням прогресивних досягнень у галузі медичної науки та практики сучасного медичного обладнання. Зміст та етапи медичної реабілітації визначаються для кожної дитини відповідно до ступеня порушення її захисно-приспосувальних властивостей.

Також необхідною умовою для комплексної реабілітації є оновлення навчально-виховного процесу, педагогічних технологій на основі провідних ідей педагогіки життєтворчості. Реалізація ідей життєтворчості в реабілітаційному процесі сприяє розкриттю творчого потенціалу дітей з будь-яким рівнем розвитку і є бажаною в навчальних закладах різних типів: від шкіл-інтернатів до гімназій і ліцеїв. У реабілітаційному процесі педагогіка життєтворчості виступає як спосіб організації взаємодії педагога й учня у виявленні, аналізі реальних чи потенційно можливих проблем дитини, спільному проектуванні доступного їх розв'язання.

Ще однією умовою для комплексної реабілітації є переосмислення виховання з позицій життєтворчості особистості, плекання базової культури. Подолано вульгарний підхід до виховання, як процесу бездоглядного впливу



на особистість, маніпулювання учнем. Конструктивним є розуміння виховання, як процесу розвитку і саморозвитку дитини – суб'єкта культури і власної життєтворчості, передачі їй творчих і соціокультурних цінностей у процесі особистісної взаємодії та діалогічного спілкування педагога і учня. Виховні технології у Хортицькому центрі визначають як науково обґрунтований вибір операційної особистісної взаємодії педагога та учня у контексті надання йому компетентної допомоги у життєвому самовизначенні, розробленні життєвої стратегії, індивідуальної програми розвитку і саморозвитку.

Наступною умовою для здійснення комплексної реабілітації є постійний моніторинг якості освітньо-реабілітаційного процесу, об'єктами якого виступають діти, батьки дітей та педагоги. Діагностика різних аспектів реформування навчально-виховного процесу дозволяє адміністрації, педагогічному колективу вносити корективи до навчальних та виховних технологій, максимально враховувати громадську думку.

Посиленню напряму соціальної реабілітації вихованців сприяло проведення в період з 2001 р. по 2007 р. Всеукраїнського науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». В рамках експерименту було розбудовано цілісну систему інклюзивної освіти, яка дозволяє забезпечити безперервну соціальну реабілітацію вихованців від перших років життя до завершення професійного становлення.

Розроблена структурно-функціональна модель інклюзивної освіти сприяла визначенню функцій і можливостей кожного структурного підрозділу закладу щодо реалізації принципу наступності інклюзивного навчання дітей з перших років життя до завершення професійного становлення в умовах навчального закладу. Модель передбачає безперервність і цілісність процесу соціалізації дитини завдяки роботі відділення ранньої соціальної реабілітації, дошкільного відділення,

загальноосвітньої школи та багатопрофільного коледжу як структурних підрозділів закладу.

Розглянемо призначення кожного вказаного підрозділу закладу з точки зору його теперішньої ролі в організації інклюзивної освіти.

Відділення ранньої соціальної реабілітації є першою ланкою в системі безперервної комплексної реабілітації вихованців. Його робота має виключно важливе значення для успішної інклюзії, оскільки необхідність ранньої реабілітації дітей-інвалідів сьогодні визнана як науковцями, так і практиками одним із головних принципів відновлення здоров'я дітей. Варіативність інклюзивного процесу у відділенні ранньої соціальної реабілітації забезпечується роботою фахівців у трьох режимах: в режимі консультативно-методичної допомоги, в режимі денного перебування та в режимі інтеграційного утримання.

Наступною ланкою системи інклюзивної освіти в Хортицькому національному навчально-реабілітаційному багатопрофільному центрі є дошкільне відділення, в якому освітньо-реабілітаційні послуги надаються дітям від 3 до 6-7 років з різними соматичними захворюваннями. Перебування дітей у дитячому садку може бути цілодобовим або денним.

Після випуску з дошкільного відділення закладу курс комплексної реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я продовжується в загальноосвітній школі Хортицького центру. Впровадження особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів, використання корекційно-компенсаторних і розвивальних технологій забезпечує різнобічний розвиток, особистісне та професійне самовизначення, компетентнісне зростання школярів.

Загальноосвітня школа є диференційованою: поряд із звичайними класами у паралелі функціонують класи педагогічної підтримки, у яких створені умови для компетентнісного розвитку дітей із серйозними розладами здоров'я та розвитку, а також для дітей, які мають труднощі у навчанні.

Загальноосвітня школа є визначальним етапом соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я, оскільки саме на етапі навчання в ній формується світоглядна позиція та ціннісні орієнтири особистості, закріплюється її індивідуальна модель взаємин з іншими людьми.

Вирішальним чинником забезпечення ефективної координації діяльності фахівців різного профілю щодо системного взаємодоповнення медичної, соціальної, психологічної та педагогічної реабілітації кожної дитини є впровадження методики медико-психолого-педагогічного консилиуму. Її метою є організація ефективного обговорення фахівцями індивідуальних психофізичних особливостей і навчальних можливостей кожної дитини, а також вибір на основі цих даних напрямів медичної та соціально-педагогічної допомоги вихованцям. Відповідно до методики, порядок роботи медико-психолого-педагогічного консилиуму включає чотири етапи: діагностичний, аналітико-проективний, коригуючий і заключний. На діагностичному етапі здійснюється попередня діагностична робота, що складається з медичної та психолого-педагогічної діагностики. На аналітико-проективному етапі проводяться робочі засідання консилиуму, перше з яких присвячене обговоренню стану здоров'я, визначенню психофізіологічних можливостей і компенсаторних резервів дитини, друге – обговоренню результатів педагогічних спостережень та додаткових діагностичних досліджень щодо рівня навчальних можливостей, соціальної адаптації та життєвої компетентності вихованців, третє – складанню індивідуальних проектів медичної та педагогічної реабілітації вихованців. Індивідуальні програми розвитку передбачають досягнення кожною дитиною максимально можливої корекції та компенсації окремого і комбінованого дефектів, а також профілактику соціальної дезадаптації дитини з обмеженими можливостями здоров'я, розвиток її потенційних можливостей та творчих здібностей, сприяють розвитку саморегуляції поведінки та самореабілітації. Коригуючий етап передбачає проведення засідань, спрямованих на коригування індивідуальних проектів реабілітації вихованців. На заключному етапі

робляться висновки про зміни рівнів інтелектуального, фізичного, морального та соціального розвитку дітей, підбиваються підсумки реабілітаційно-педагогічної роботи протягом навчального року та визначаються завдання на наступний рік. Завдяки чіткій структурі консилиуму, заснованій на логічній послідовності та взаємодоповненні всіх його етапів, забезпечується мобільність роботи всього медико-психолого-педагогічного колективу у вирішенні проблем дитини.

Засідання консилиуму проводиться за таким орієнтовним алгоритмом: психологічна і цільова установка; коротка характеристика вихованця та визначення суті проблеми; повідомлення медичного діагнозу, протипоказань, рекомендованого режиму, значущих результатів діагностики; виступи учасників: результати спостережень, пошук психолого-педагогічних причин труднощів, пропозиції щодо їх усунення на конструктивній основі; психолого-педагогічний аналіз пропозицій, обговорення рекомендацій з огляду на медичні протипоказання; оформлення рекомендацій з розробки освітньо-реабілітаційних заходів та управлінських дій щодо вирішення проблем чи створення відповідних умов розвитку.

У перерві між засіданнями консилиуму педагоги всіх структурних підрозділів організовують роботу з дітьми відповідно до створених методичних комплексів індивідуальної навчально-виховної роботи та ведуть щоденники педагогічних спостережень. Висновки з цих спостережень, які можуть виявитися корисними для інших педагогічних та медичних працівників, заносяться до карти взаємозв'язку структурних підрозділів щодо організації спостережень за певним учнем. Педагоги самостійно або колективно (на засіданнях методичних об'єднань, малих педагогічних радах) ознайомлюються з інформацією, яка записана у карті взаємозв'язку та роблять висновки щодо конкретизації подальшої педагогічної діяльності та спостережень за конкретним вихованцем. Психологи, класні керівники, соціальні педагоги-вихователі, працівники соціально-психологічної служби перед черговим засіданням консилиуму узагальнюють інформацію з карти

взаємозв'язку та доповідають учасникам про результати педагогічних спостережень. Такий підхід скорочує час засідання консилиуму та дозволяє його учасникам до проведення засідання дізнатися необхідну інформацію про дитину та продумати свої пропозиції з точки зору оптимальності запропонованих варіантів.

Центральне місце в організації роботи консилиуму посідає соціально-психологічна служба, яка виконує такі функції: забезпечує проведення діагностики школярів за запитом суб'єктів освітньо-реабілітаційного процесу; відстежує інтегральні показники психологічного комфорту колективу закладу взагалі та окремих групових суб'єктів (рівень комфорту, бажання залишитися у закладі, зв'язок особистих та професійних перспектив із закладом тощо); розробляє індивідуальні та групові методики корекції порушень та реабілітації вихованців; здійснює психологічний супровід впровадження педагогами розроблених методик у навчально-реабілітаційний процес; здійснює моніторинг ефективності втілення методик.

Роль педагогів в організації засідань консилиуму конкретизується в наступних діях: діагностика здатності дитини до саморегуляції та самоорганізації; визначення рівня сформованості ціннісних орієнтацій вихованців; визначення характеру міжособистісних стосунків у колективі школярів; діагностування здібностей, інтересів та схильностей особистості; розробка, впровадження та аналіз ефективності методик корекції та педагогічної реабілітації школярів; організація ефективної співпраці з батьками вихованців з метою оптимізації навчально-виховного процесу.

Консилиум, як медико-психолого-педагогічна структура, в комплексі досліджує фізичний та психічний стан здоров'я дитини, рівень її вихованості і інтелектуального розвитку. Для забезпечення успішної навчально-виховної роботи з кожним вихованцем консилиум визначає необхідні напрямки моніторингових досліджень та завдання для педагогічного колективу.

Консилиум є формою пошуку нових шляхів допомоги дітям, що мають труднощі у навчанні і особливості розвитку та поведінки. В одних випадках

причиною труднощів є невідповідність педагогічних вимог психофізичним особливостям дітей, рівню розумового розвитку, соматичному і нервово-психічному стану дитини; в інших – неготовність дитини до шкільного навчання (несформованість окремих психічних функцій, навичок спілкування, незрілість емоційно-вольової сфери тощо).

Критеріями ефективності реалізації методики медико-психолого-педагогічного консилиуму виступають: спроможність дитини застосовувати компенсаторні можливості організму, активізувати наявні фізіологічні резерви для вирішення проблем власного саморозвитку, набуття життєвої компетентності; набуття навичок саморегуляції почуттів і депресивних станів; розвиненість комунікативної та емоційно-вольової сфери в життєвому просторі особистості; здатність до оптимістичного сприйняття життя та орієнтація на успіх; розвиненість механізмів регуляції рольової поведінки формує здатність до професійного самовизначення відповідно до своїх особистісних можливостей; усвідомлення системи ціннісних пріоритетів та міри відповідального ставлення особистості до життя та культура життя особистості (міра гуманізації, цивілізованості; відповідність стилю життя загальнолюдським цінностям).

Таким чином, розглянуті вище параметри моделі комплексної реабілітації Хортицького центру свідчать про те, що у закладі створені всі умови для проходження дитиною довготривалого курсу комплексної медико-психолого-педагогічної та соціальної реабілітації з перших років життя до моменту отримання диплома, можливості самостійно жити і працювати та у подальшому успішно інтегруватися у соціум.

Аналіз розглянутих моделей дав змогу сформулювати такі висновки:

1. Як в зарубіжних країнах, так і в Україні забезпечено право дитини з обмеженими можливостями здоров'я на здобуття освіти, відповідної до її психофізичних особливостей. Зміст нормативних документів, які є чинними на території цих країн, свідчить про те, що кожна система надання освітніх послуг є своєрідною та містить складові, які відрізняють її від інших. Так, в

Росії та Казахстані навчальний компонент діяльності реабілітаційного закладу для дітей та учнівської молоді не є принциповим і виділяється як складова моделі комплексної реабілітації. Навчальний процес, як базовий, представлений в моделі навчально-реабілітаційного закладу в Україні. Загальним компонентом всіх моделей закладів є базова типологія видів реабілітації (соціальної, педагогічної, медичної та психологічної) та комплексність її здійснення. Складовою організацій реабілітаційного процесу є залучення сім'ї до виконання завдань індивідуальної програми комплексної реабілітації їх дитини.

2. Аналіз моделей комплексної реабілітації, які реалізуються у навчально-реабілітаційних закладах системи освіти України, дозволяє стверджувати, що саме форма навчально-реабілітаційного центру забезпечує основні методологічні вимоги у здійсненні процесу комплексної реабілітації. Загальними ознаками освітньо-реабілітаційного процесу є його комплексність та холістичність. Структурно, моделі комплексної реабілітації в розглянутих нами закладах є тотожними та відповідають вимогам чинного законодавства. Істотними ознаками, які визначають своєрідність навчально-реабілітаційного закладу, є сутність підходів до змісту кожного з видів реабілітації, аксіологічна складова освітньо-реабілітаційної діяльності та сукупність інноваційних технологій, реалізація яких забезпечує право дітей з обмеженими можливостями здоров'я на освіту та їхній всебічний розвиток.

3. Розглянута модель комплексної реабілітації Хортицького центру представляє собою відкриту синергетичну систему, якій притаманні такі елементи як цілісність, перспективність, спеціалізованість, постійний розвиток, стабільність та рівновага всіх компонентів.

### **2.4.3. Інноваційні технології в діяльності фахівців спеціального навчально-реабілітаційного закладу**

У сучасній освітній практиці поряд із методиками широко застосовуються педагогічні технології, інтенсивна розробка яких викликана потребою суспільства в гарантованому досягненні спроектованих результатів освіти. На сучасному етапі наукового осмислення технологізації освіти можна констатувати надмірний діапазон визначень сутності поняття «технологія», що призводить до розмитих уявлень про цей різновид педагогічних розробок. Зокрема, у педагогічній літературі можна знайти такі формулювання, як «технологія економічного виховання», «технологія основ народознавства». З іншого боку, іноді терміном «технологія» називають окремі педагогічні методи та освітні програми. При такому підході до категорії технологій потрапляють педагогічні підходи, які звичайно трактуються як методи (мозковий штурм, взаємоконтроль), форми (урок, лекція), прийоми (пошук помилок) навчально-виховної роботи, види діяльності (гра).

Виникає закономірне питання про характерні ознаки педагогічних технологій, відповіді на яке можна на основі аналізу значень, які надаються даному поняттю у науковому товаристві.

У міжнародному педагогічному дискурсі за поняттям «педагогічна технологія» закріпилося значення системного методу створення, застосування та визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів, їх взаємодії (визначення ЮНЕСКО). Хоча ця дефініція в цілому передає основні ознаки технології (її системність, наявність детального опису необхідних для її реалізації ресурсів), але визначення технології через поняття «метод» може викликати серйозну термінологічну плутанину. Так, в українській і російській науковій літературі технологію звичайно розглядають як певну сукупність методів, засобів і форм навчання (виховання), організованих відповідно до певних



вимог (які будуть описані нижче). При цьому метод виступає складовою частиною технології, а сама технологія є ширшим конструктом, ніж окремий метод. Тому для чіткого з'ясування ключових ознак технології доцільно розглядати дефініцію, запропоновану ЮНЕСКО, лише в якості загального орієнтиру, і доповнити її аналізом робіт науковців, які досліджують проблему технологізації освітнього процесу.

І. Єрмаков, Г. Несен і Л. Сохань пишуть, що технологія – це сукупність методів і процесів в певній галузі людської діяльності, а також наукове обґрунтування способів такої діяльності. Стосовно педагогічної діяльності вона виступає як психологічна і педагогічна технологія.

Психологічна технологія – це сукупність психологічних знань, методів і засобів розкриття, розвитку та реалізації індивідуальності учня, розвитку його творчого потенціалу, становлення його як соціально і психологічно зрілої особистості, яка здатна творчо самоздійснювати своє життя, своє життєве призначення. Найважливіші завдання психологічної технології – допомогти особистості «включитися» в існуючу соціальну структуру з урахуванням своєї психологічної структури, життєвих домагань, своєї індивідуальності.

Педагогічна технологія – сукупність педагогічних знань, методів, засобів оптимальної організації навчально-виховного процесу, які забезпечують вирішення освітніх і виховних завдань [236, с. 6].

Г. Селевко у своїй фундаментальній роботі «Сучасні освітні технології» пропонує інтегральне визначення поняття «педагогічна технологія», сформульоване на основі аналізу робіт В. Беспалька, І. Волкова, М. Кларіна, Б. Ліхачова, В. Монахова, М. Чошанова та інших авторів. Г. Селевко виділяє у даному понятті три аспекти: науковий, згідно з яким педагогічні технології – галузь педагогічної науки, яка вивчає та розробляє цілі, зміст і методи навчання, а також проектує педагогічні процеси; процесуально-описовий, в рамках якого педагогічна технологія є описом (алгоритмом) процесу, сукупністю цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих

результатів навчання; процесуально-дієвий, який відображає здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних педагогічних засобів [360, с. 14].

Отже, педагогічна технологія функціонує і в якості науки, яка досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і в якості системи способів, принципів і регулятивів, що застосовуються в навчанні, і в якості реального процесу навчання [360, с. 14].

Краще зрозуміти сутність досліджуваного поняття допомагає ієрархія рівнів застосування педагогічних технологій, обґрунтована Г. Селевком. Він виділяє три таких рівні:

1) Загальнопедагогічний (загальнодидактичний) рівень: загальнопедагогічна (загальнодидактична, загальновиховна) технологія характеризує цілісний освітній процес у даному регіоні, навчальному закладі, на певному ступені навчання. У даному випадку педагогічна технологія синонімічна педагогічній системі: вона включає сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів і об'єктів процесу.

2) Попредметний рівень: попредметна педагогічна технологія вживається у значенні «окрема методика», тобто як сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання та виховання в рамках одного предмета, класу, вчителя (методика викладання предметів, методика компенсуючого навчання, методика роботи вчителя, вихователя).

3) Локальний (модульний) рівень: локальна технологія є технологією окремих аспектів навчально-виховного процесу, розв'язання часткових дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей, технологія уроку засвоєння нових знань, технологія повторення та контролю матеріалу, технологія самостійної роботи тощо) [360, с. 14].

Виділені Г. Селевком аспекти та рівні застосування поняття «педагогічна технологія» допомагають краще зрозуміти його полісемію (багатозначність), що відповідає реальному різноманіттю педагогічних

конструктів, які в сучасній освітній практиці називають педагогічними технологіями. Без чіткого усвідомлення рівнів технології у педагога, який прагне сформулювати своє розуміння даного поняття, може скластися враження повної відсутності усталених поглядів на сутність технології, адже сьогодні у науковій літературі існує значний розподіл поглядів з даного питання.

Отже, «педагогічна технологія» – це складний теоретичний конструкт, зміст якого залежить від масштабу (рівня) розгляду педагогічного процесу. Через це при вивченні наукової літератури необхідно враховувати контекст (загальнодидактичний, предметний чи локальний) опису конкретної технології.

До елементів технології за Г. Селевком можна віднести: концептуальну основу; змістовну частину навчання: цілі навчання – загальні та конкретні; зміст навчального матеріалу; процесуальну частину – технологічний процес: організацію навчального процесу; методи та форми навчальної діяльності школярів; методи та форми роботи вчителя; діяльність вчителя щодо керування процесом засвоєння матеріалу; діагностику навчального процесу.

Критеріями технологічності (тобто основними методологічними вимогами до будь-якої педагогічної технології) доцільно вважати: концептуальність (кожна педагогічна технологія повинна базуватися на певній науковій концепції, яка включає філософське, психологічне, дидактичне та соціально-психологічне обґрунтування досягнення освітніх цілей); системність (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логіку процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність); керованість (можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами та методами з метою корекції результатів); ефективність (результативність та оптимальність витрат, гарантованість досягнення певного стандарту навчання); відтворюваність (можливість застосування педагогічної технології в інших однотипних освітніх закладах, іншими суб'єктами) [360, с. 16].

Конкретну педагогічну розробку можна віднести до категорії технології лише в тому випадку, коли її структура містить вищезазначені елементи, а вона в цілому відповідає критеріям технологічності.

Серед розмаїття освітніх технологій для педагогів Хортицького центру особливо важливою є технологія життєтворчості, за допомогою якої реалізується функція закладу як Школи життєтворчості. Оволодіння зазначеною технологією є однією з головних умов успішної інноваційної діяльності педагогічного колективу, і тому знання головних ознак технології життєтворчості входить у перелік вимог до професійної обізнаності педагога.

Фундатори вітчизняної теорії педагогіки життєтворчості І. Єрмаков, Г. Несен і Л. Сохань визначають технологію життєтворчості як сукупність принципів, моделей, знань, методів і способів творчої побудови та реалізації особистістю своїх життєвих планів і життєвої програми [236, с. 8]. Наведене визначення показує принципову відмінність технології життєтворчості від інших технологічних конструктів. Технологія життєтворчості розглядає дитину в якості повноправного суб'єкта, від якого в найбільшій мірі залежить якість кінцевого результату технологічного процесу. Адже цим результатом є життя дитини, і вона вже з перших років шкільного життя має усвідомити свою відповідальність за власне майбутнє. Функції педагога при цьому видозмінюються – він стає не проектувальником технології (цю роль бере на себе дитина), а фасилітатором, активатором процесу дитячої життєтворчості.

Розглянемо специфіку та особливості деяких інноваційних технологій, впроваджених у освітньо-реабілітаційний процес Хортицького центру (додаток Б.9, рис. 2.4.3.1).

Питання максимального підвищення суб'єктності навчального процесу педагогами закладу було вирішено за рахунок впровадження проєктивно-рефлексивної технології навчання, метою якої є формування в учнів інформаційних і самоосвітніх компетенцій. Технологія ґрунтується на дедуктивному методі побудови діяльності та актуалізації механізму рефлексії

пізнавального процесу. Завдяки оптимальному співвідношенню педагогічного керівництва роботою учнів і їх самостійної діяльності, а також чіткій побудові навчального процесу за схемою «планування – виконання – рефлексія» дана технологія створює умови для свідомого засвоєння дитиною навчального матеріалу в оптимальному для неї темпі відповідно до її індивідуальних психофізичних можливостей.

Технологія передбачає спеціальну організаційну структуру побудови інноваційного навчального процесу, а саме: підготовчу роботу вчителя та реалізацію 4 етапів навчального процесу.

Підготовча робота вчителя включає: розподіл матеріалу навчального курсу за чвертями з резервом часу (формування великих змістових модулів); визначення понятійного апарату, знань, умінь, навичок щодо кожного модуля; створення варіативного методичного банку вчителя щодо опанування певного матеріалу (форми організації діяльності, методи, прийоми, види діяльності, засоби навчання); визначення критеріальних різнорівневих показників щодо засвоєння матеріалу кожного змістового модуля, розробку експертного інструментарію.

I етап навчального процесу – планування діяльності.

Організаційна форма: вступний урок.

Структура вступного уроку складається з наступних компонентів: загальна характеристика змістового модуля; представлення понятійного апарату, вимог до знань, умінь та навичок щодо даного змістового розділу; розгорнуте подання учням можливих форм, засобів та видів діяльності щодо опанування матеріалом (за варіативним методичним банком учителя), залучення учнівських пропозицій щодо варіантів організації навчання (окреме обговорення способів проміжного контролю); складання загального плану засвоєння змістового модуля відповідно до розподілу навчальних годин; складання індивідуальних проектів учнів на основі загального плану (з визначенням терміну виконання).

II етап навчального процесу – організація навчальної діяльності.

Організаційні форми: різноманітні типи робочих уроків відповідно до загального плану; самостійна навчальна діяльність учнів (під час самопідготовок і вільного часу у розпорядку дня та у вихідні дні); консультування, індивідуальні навчальні години; узагальнюючий урок.

Порядок роботи під час організації навчальної діяльності включає наступні компоненти: виконання індивідуальних проектів та індивідуальних планів засвоєння змістового модуля; рейтингове оцінювання пізнавальної активності учнів та проміжний контроль.

III етап навчального процесу – експертне оцінювання знань учнів.

Організаційна форма: експертно-контрольний урок.

Застосовуються різноманітні види контролю засвоєння матеріалу змістового модуля (рівень засвоєння матеріалу оцінюється у балах за 12-бальною системою).

IV етап навчального процесу – підбиття підсумків діяльності щодо засвоєння навчального матеріалу змістового модуля.

Організаційна форма: підсумковий урок, який має таку структуру: колективний аналіз і самоаналіз ефективності навчальної діяльності; підсумкове оцінювання навчальної діяльності учнів на основі експертної оцінки з урахуванням рейтингу пізнавальної активності.

Проективно-рефлексивна технологія передбачає використання спеціальної експертно-рейтингової методики оцінювання навчальних досягнень, яка має п'ять характерних ознак.

1) Весь програмний матеріал з предмета розбивається на змістові модулі.

2) У процесі вивчення матеріалу змістового модуля у робочий зошит учителя та щоденник учня виставляються словесні заохочувальні відмітки «добре» та «відмінно» за високу пізнавальну активність, старанність та ретельність виконання об'єму робіт з теми, що вивчається і т. ін. (оцінка «відмінно» виставляється в разі високої якості виконаної роботи).

На основі заохочувальних оцінок визначається рейтинг пізнавальної активності учня в опануванні даного змістового модуля: наявність великої

кількості оцінок – високий рейтинг; невелика кількість оцінок – середній рейтинг; відсутність оцінок – низький рейтинг.

3) Вивчення змістового модуля завершується експертним оцінюванням знань учнів у різній формі: контрольна робота, опитування, залік (усний, письмовий), семінар, зріз знань, творча робота, інтерактивна форма і т. ін.

4) Підсумкова оцінка засвоєння змістового модуля (оцінка за чверть, семестр) виставляється на основі експертної оцінки з урахуванням рейтингу учня.

Високий рейтинг, як правило, підтверджує високу експертну оцінку або дає підстави учителю для підвищення підсумкової оцінки на 1-2 бали з метою заохочення і стимулювання активності учнів. Високий рейтинг в окремих випадках може також слугувати підставою для виставлення підсумкової оцінки «автоматом». Низький рейтинг може вплинути на зниження підсумкової оцінки або спонукати вчителя до проведення більш детального підсумкового контролю з теми для окремих учнів.

5) Оцінка за чверть виставляється на основі підсумкових модульних оцінок.

Впровадження проєктивно-рефлексивної технології передбачає використання таких компонентів навчально-методичного забезпечення, як орієнтовний алгоритм самоаналізу учня, алгоритм ведення зошита учнем по предмету за проєктивно-рефлексивною технологією навчання, алгоритм визначення домашнього завдання, анкета для експрес-опитування учнів.

У процесі апробації технології педагоги виявили ускладнення на етапі мовно-пізнавальної діяльності учнів, коли необхідно було виконувати складні операції аналізу та синтезу знань (такі труднощі часто виникають у дітей з обмеженими можливостями здоров'я). Подібні ускладнення є наслідком протиріччя між необхідністю оволодіння багатомірною образністю людського мислення та його одномірною вербальністю, відсутністю засобів і методів для його розвитку. Ця проблема спонукала вчителів до пошуку шляхів формування в учнів самоосвітніх компетенцій за рахунок подальшого

вдосконалення проєктивно-рефлексивної технології навчання. У зв'язку з цим було досліджено переваги дидактичної багатомірної технології, яка успішно впроваджується в навчальних закладах Росії. Для системного впровадження проєктивно-рефлексивної технології, збагаченої елементами дидактичної багатомірної технології, було розроблено поетапну схему організації самостійної навчальної діяльності учнів (додаток Б.10, рис. 2.4.3.2).

Для відстеження ефективності впровадження проєктивно-рефлексивної технології, збагаченої елементами дидактичної багатомірної технології, використовуються критерії, показники та діагностичні карти, розроблені колективом закладу.

Наступною інноваційною технологією, впровадженою у виховний процес закладу, є виховна технологія проєктивного життєздійснення.

Технологія проєктивного життєздійснення ґрунтується на засадах педагогіки життєтворчості особистості, яка вивчає закономірності розгортання життя людини в суспільстві. Метою передбачено оволодіння вихованцями алгоритмом свідомого планування власної життєдіяльності та поетапного втілення поставлених життєвих цілей.

Технологія передбачає максимальну активність кожної дитини у плануванні, здійсненні та аналізі колективної та власної життєдіяльності. Для досягнення такого рівня активності та суб'єктності вихованців пропонуються найбільш доцільні форми організації роботи по складанню колективних та індивідуальних проєктів життєтворчості.

З метою визначення ступеня результативності використання технології, були розроблені критерії та показники ефективності виховного процесу на засадах педагогіки життєтворчості особистості, на основі яких кожен педагог може діагностувати якість своєї виховної роботи.

Технологія побудована на чотирьохетапній організації складання вихованцями життєтворчих проєктів.

I етап. Попередня робота вихователя.



1. Аналітико-діагностична робота вихователя за напрямками: визначення рівня компетентності вихованців групи щодо самоорганізації особистості; організація власного життя; визначення ціннісних орієнтацій вихованців; визначення характеру міжособистісних стосунків у груповому колективі; визначення здібностей, інтересів та схильностей вихованців, їх особистісних якостей; визначення індивідуальної та загальної проблематики щодо організації виховного процесу; створення узагальненого портрета виховної групи.

2. Прогностична робота: конкретизація завдань виховного процесу на рік на засадах зазначеної проблематики даної виховної групи; розробка варіативного методичного банку відповідно до програми розвитку життєвої компетентності; підготовка пропозицій до загальних зборів виховної групи по плануванню життєдіяльності групи; попередні бесіди, обговорення з вихованцями та батьками перспектив у житті групи на рік.

II етап. Колективна життєтворчість.

1. Загальні збори виховної групи.

Форми проведення різноманітні; можна проводити разом з батьками, іншими зацікавленими особами.

Позиції педагогічного керівництва: визначення мети колективної життєдіяльності: на далеку перспективу; на близьку перспективу; колективна рефлексія власних ресурсів та можливостей; ознайомлення з варіативною панорамою заходів, колективних творчих справ за сферами життєвого самовизначення та напрямками життєтворчості; складання колективного плану життєтворчості на рік за сферами життєвого самовизначення:

I чверть: «Я – людина». Напрямки життєтворчості: «Я – особистість», «Розвиток пізнавальних здібностей», «Моє духовне становлення», «Мої творчі здібності», «Зміцнення здоров'я».

II чверть: «Я і суспільство». Напрямки життєтворчості: «Я – громадянин України», «Я серед людей», «Я і сучасна цивілізація», «Мій добробут».

III чверть: «Моя життєва програма». Напрямки життєтворчості: «Концепція мого життя», «Мої життєві перспективи», «Мистецтво життя».

IV чверть: «Мій рідний край та діалог культур». Напрямки життєтворчості: «Історія рідної землі», «Природа рідного краю», «Життєдайні джерела української культури», «Діалог культур».

Організаційними формами роботи визначено: загальні збори, рефлексивні тренінги, анкетування, круглий стіл, збір-вогник тощо. Орієнтовні питання: чого навчилися у даній сфері? Яких ресурсів набули? Яку користь отримали? У чому досягли життєвої компетентності, якого рівня? Проблеми, перспективи на майбутнє.

2. Творчі звіти виховної групи на загальношкільному рівні (або інший підсумковий захід).

III етап. Педагогічне керівництво індивідуальною життєтворчістю вихованців.

1. Здійснення психолого-педагогічної діагностики вихованців групи. Форми: опитування, спостереження, співбесіда, соціометрія, тестування.

2. Самодіагностика вихованців. Форми: тренінги, самотестування, щоденник самоспостереження, рефлексія власних думок, дій, вчинків тощо.

3. Визначення життєвої проблематики, життєвих пріоритетів та життєвої стратегії вихованця. Форми: співбесіда, проблемний діалог, тренінг, листування довіри і т. ін.

4. Індивідуальне моделювання та проектування життєвого шляху. Форми: складання індивідуальної програми життєтворчості (на дальню перспективу, на близьку перспективу); розробка життєвих проєктів; контракт із самим собою; розробка програм індивідуального творчого зростання; складання індивідуальних програм саморозвитку особистості за різними напрямками: характер, здоров'я, пізнавальні здібності, духовний світ, внутрішня і зовнішня культура, творчі здібності.

Вихователь допомагає визначити показники ефективності саморозвитку: на що спрямовуємо зусилля, які якості прагнемо сформувати, яких ресурсів

вихованець має набути щодо різних сфер життєтворчості. Доцільним є створення проблемних ситуацій з метою підвищення мотивації щодо проектування та планування власного життя.

5. Складання індивідуальних планів життєтворчості вихованців (на чверть, місяць, тиждень, день). Познайомити дітей з можливими формами організації індивідуальної та колективної діяльності, вчити врівноважувати свої потреби у різних сферах, включаючи до плану завдання щодо власної самоосвіти, опанування програми з навчальних предметів поряд із завданнями власного саморозвитку та самовиховання.

Спочатку за допомогою вихователя, а потім самостійно діти планують, що прочитати, у якому заході та в якій ролі взяти участь, у яких гуртках, секціях займатись, які завдання, з яких предметів, у який час виконати тощо. Доцільним є складання плану на тиждень та його обговорення з вихователями, батьками у п'ятницю перед вихідними днями, що стимулює дитину до більш змістовного проведення днів відпочинку. Організація дитячого планування вимагає від педагога терпіння і тактовності, а також щирої зацікавленості у проблемах вихованця. Напрямами життєдіяльності вихованців, що мають відбиватись в їх планах, визначені: навчання та самоосвіта, загальногрупові, загальношкільні справи, гуртки, чергування, самообслуговування, трудові справи, лікування, оздоровлення, фізичне самовдосконалення, взаємодопомога, дозвілля, спілкування та інші справи.

6. Вирішення питання про форми і методи педагогічного керівництва щодо різноманітних видів індивідуальної діяльності за кожною сферою життєтворчості. Розмірковування, які умови слід створити для успішної реалізації індивідуальних програм та планів. Позиції педагогічного керівництва: моделювання ситуацій життєвого вибору дитини – організація проблемно-насиченого середовища; розробка зразків діалогів із самим собою, зі своєю совістю, зразків індивідуальних проектів, алгоритмів самопізнання, текстів, анкет; планування корекційно-розвивальної роботи; розробка порад, настанов для творчого зростання за різними напрямками

життєтворчості, зразків формул життєвого успіху, алгоритмів саморозвитку, самовдосконалення.

7. Підсумкова індивідуальна рефлексія щодо реалізації власних програм і планів життєтворчості вихованців. Форми: діалог із самим собою, твори-роздуми, співбесіда, бесіда-роздум, захист творчого проекту (бенефіс), творчий звіт у колі друзів, самопрезентація, пошта відвертості тощо.

IV етап. Аналітико-підсумкова робота вихователя.

1. Самоаналіз ефективності педагогічного керівництва процесом колективної та індивідуальної життєтворчості вихованців.

2. Визначення педагогічних резервів щодо подальшого підвищення життєвої компетентності вихованців.

Критеріями ефективності виховного процесу на засадах педагогіки життєтворчості особистості визначено компетенції щодо самовизначення в усіх сферах життєдіяльності людини, а показниками, за якими відслідковується ефективність виховного процесу, визначені наступні: здатність до оптимістичного сприйняття життя та орієнтація на успіх; усвідомлення системи пріоритетів життєвих цінностей, культивування гуманістично спрямованих ціннісних орієнтацій; рівень обізнаності за сферами життєтворчості «Я – людина», «Я і суспільство», «Мій рідний край та діалог культур», «Мистецтво життя»; міра відповідального ставлення особистості до життя, відповідальність за власну долю та вчинки; здатність до самоорганізації життєвого процесу і власного саморозвитку в цілому, уміння будувати життя за своїм власним проектом; культура життя вихованців; набуття необхідного соціального досвіду, навичок групових взаємин, оволодіння способами спілкування, розвиненість механізмів регуляції рольової поведінки; життєтворчий потенціал вихованців щодо всіх сфер життєдіяльності людини (трудова, побутова, суспільно-політична, культурно-дозвілєва, комунікативна, власний саморозвиток); здатність до свідомого професійного самовизначення відповідно до своїх особистісних можливостей, здібностей та інтересів.

Наступною виховною технологією є технологія планування життєдіяльності дитячих колективів. Метою технології планування життєдіяльності дитячих колективів є підвищення суб'єктного статусу кожної дитини в умовах виховного процесу за рахунок її залучення до процесу планування колективної життєдіяльності. Технологія включає чотири етапи: цілепокладання, колективне планування, реалізація плану життя дитячого колективу та аналіз результатів проведеної роботи.

Перший етап – цілепокладання, на якому визначається мета та основні завдання дитячого колективу на певний період (місяць, чверть, півріччя). Зміст діяльності вихованців полягає у обговоренні цілей і основних завдань діяльності групи вихованців та визначенні мотивів творчої діяльності щодо реалізації мети колективу (обґрунтування, захист). Зміст діяльності вихователя включає мотивацію вихованців на активну, творчу діяльність стосовно досягнення мети дитячого колективу та інформаційне повідомлення вихователя про доцільність планування життєдіяльності групи.

Другий етап – колективне планування. Передумовою успіху групи є залучення її членів до змістовної діяльності, що можливо в разі колективного планування. Його сутність полягає у здійсненні добору доцільних виховних заходів, які стимулюватимуть життєтворчу активність вихованців. Змістом діяльності вихованців передбачено об'єднання учнів в мікрогрупи (по 4-5 осіб) та організація роботи учнів у мікроколективах, яка здійснюється за таким алгоритмом: вибір доцільних форм та методів організації виховних заходів відповідно до змісту виховної системи «Школа життєтворчості»; відбір найцікавіших і вдалих пропозицій у ході загального обговорення; визначення єдиної стратегії досягнення мети щодо розвитку колективу в процесі набуття життєвої компетентності (конкретний зміст діяльності); колективний підбір виховних заходів з урахуванням визначеної стратегії, форм та методів за напрямками життєдіяльності людини; оформлення результатів творчої роботи вихованців у план життя дитячого колективу (форми: модель, макет, таблиця, скринька, щоденник тощо).

Зміст діяльності педагога передбачає пропозицію вихованцям варіативного банку форм та методів організації виховних заходів; активізацію, стимулювання діяльності дітей, спрямованих на визначення доречних виховних заходів; керування творчою діяльністю колективу учнів щодо визначення стратегії життєдіяльності групи, згідно з виховною програмою «Школа життєтворчості» та оформленням продуктів творчої роботи вихованців.

Третій етап – реалізація плану життя дитячого колективу. Зміст діяльності вихованців передбачає оптимальний розподіл обов'язків між членами дитячого колективу відповідно до реалізації плану життя групи та організацію виконання завдань плану. Зміст діяльності і позиція педагога включає наступні дії: внесення пропозицій, пропозицію варіантів вирішення завдань, що виникають; надання підтримки у випадку ускладнень, позитивне оцінювання успіху учнів; залучення батьків та членів педагогічного колективу до співпраці; створення позитивного емоційного настрою.

Четвертий етап – це аналіз результатів проведеної роботи, який включає спільне визначення переваг та недоліків у роботі колективу щодо реалізації плану та надання пропозицій, які доречно врахувати у подальшій діяльності.

Наступною виховною технологією, впровадженою у виховний простір закладу, є виховна інтерактивна технологія «Океан життєвої компетентності». Вона включає три компоненти: концептуальний, змістовий і контрольно-оцінний. Інтерактивна виховна технологія «Океан життєвої компетентності» базується на компетентнісному підході до організації виховного процесу, а також на концепції педагогіки та психології життєтворчості особистості. Відповідно до компетентнісного підходу, виховний процес повинен здійснюватися через активний розвиток ключових компетенцій вихованців в ході їх активної взаємодії з соціальним оточенням. Такий підхід передбачає пріоритетність позиції вихованця, як суб'єкта соціальної дії, що вимагає від педагогів відмови від нав'язування дитині своїх поглядів і моралізаторства, як можливих методів виховної роботи.

Натомість, на перший план виходять інтерактивні форми й методи роботи, які сприяють набуттю вихованцями власного соціального досвіду, формуванню в них особистісно значущих ціннісних орієнтацій через активне засвоєння загальнолюдських і національних цінностей.

Концепція педагогіки та психології життєтворчості передбачає розвиток у школярів здатності до осмисленого й конструктивного проектування власного життєвого шляху на основі самопізнання, рефлексії, аналізу соціокультурних реалій і конструктивного діалогу з оточуючими. При цьому необхідними умовами креативної та обґрунтованої життєтворчості є: осмислення дитиною свого призначення; визначення життєвої концепції та кредо; свідомий вибір життєвих цілей, опис шляхів і термінів їх досягнення у вигляді життєвої програми та життєвого плану; наявність необхідних умов для самореалізації та досягнення необхідного рівня соціальної та психологічної зрілості, передусім, відповідального ставлення до свого життя та до самого себе.

Різноманітна тематика інтерактивних ігор, тренінгів та семінарів за технологією «Океан життєвої компетентності» зорієнтована на досягнення інтегральної мети – розвиток життєвої компетентності школярів. Загальні мета та завдання виховної технології «Океан життєвої компетентності» конкретизуються в цілях і завданнях кожного з інтерактивних заходів. Так, завдання інтерактивного заняття «Про добро та зло, обов'язок і совість, честь і гідність» – розвиток у школярів морально-етичної свідомості, відповідальності та конструктивних соціальних настанов, – репрезентують зміст соціальних і комунікативних компетенцій, а завдання заняття «Компетентність у професійному самовизначенні» безпосередньо пов'язані з розвитком професійно-трудова компетенцій.

Концептуальні засади технології «Океан життєвої компетентності» зумовили наступні особливості її впровадження.

1. Певний символізм виховних заходів, пов'язаний з перевагами метафоричної репрезентації понять та ідей педагогіки життєтворчості.

2. Визначальна роль інтерактивної форми проведення виховних заходів. Інтерактивний характер сприяє динамічності занять, стимулює активність та ініціативність учасників, забезпечує інтенсивний розвиток у них комунікативних, соціальних та інформаційних компетенцій.

3. Участь у заходах усіх суб'єктів освітнього процесу: школярів, студентів, учителів і вихователів. Завдяки такому підходу досягається низка важливих освітніх результатів: в ході спільної діяльності згуртовується колектив закладу, адже партнерське спілкування школярів, студентів і педагогів сприяє зміцненню суб'єкт-суб'єктних стосунків між ними; внаслідок розширення кількості учасників, присутності людей різного віку, з різними особистісними рисами та різним життєвим досвідом заходи стають більш цікавими та різноманітними; процес аналізу проблем і прийняття рішень щодо їх розв'язання стає максимально об'єктивним, демократичним і різнобічним.

4. Пріоритетність суб'єктного та морального розвитку учасників, яка проявляється в інтенсивному розвитку в них рефлексії, здатності до самопізнання та життєтворчості, духовного потенціалу.

5. Стимулювання особистісного та професійного самовизначення школярів, розвитку в них здатності до глобального, філософського осмислення різних аспектів людського життя та суспільного розвитку.

6. Врахування як загальнозначущих цілей компетентнісного розвитку (зміцнення здоров'я, досягнення успіху), так і особистісних та вікових пріоритетів учасників (для підлітків – спілкування з однолітками, для старшокласників – професійне самовизначення).

7. Пріоритетність креативного підходу до організації діяльності, який забезпечує поступове формування в учнів настанови на творче здійснення свого життя, що є визначальним чинником їх особистісного розвитку.

Слід також відмітити, що виховні заходи за вищезазначеною технологією можуть проводитися на різних рівнях: загальношкільному та груповому (з окремими виховними групами чи класами). Це сприяє



варіативності виховних заходів, дозволяє диференціювати процес впровадження технології залежно від потреб конкретної групи школярів.

Специфіка виховних занять за технологією «Океан життєвої компетентності» зумовила підвищення уваги до системи методів, здатних забезпечити компетентнісний розвиток і життєтворче зростання школярів. В результаті багаторічного пошуку та апробації методичного забезпечення, відповідного цілям технології, було визначено наступні методи, які були визначені ефективними для проведення занять, а саме: прийняття та повторення правил роботи (для належної організації занять, створення атмосфери активної та конструктивної діяльності); дискусії (сприяють активізації учасників, набуттю ними комунікативного досвіду, розвитку в них логічного та критичного мислення, аналітичних здібностей); «мозковий штурм» (є незамінним методом розвитку креативності та асоціативного мислення, сприяє консолідації зусиль учасників для пошуку оптимальних варіантів вирішення складних проблем); аналіз запропонованої інформації (поданої у вигляді відеоматеріалів, притч, кейсів), який забезпечує осмислену роботу учасників; проблематизація змісту виховних заходів (постановка проблеми, актуальної для всіх учасників); рольові ігри (виявляються дуже ефективними при визначенні варіантів розв'язання змодельованих проблемних ситуацій); міні-лекції (для компактного подання інформації) з подальшим обговоренням запропонованого матеріалу.

Визначення цілей і завдань технології здійснюється завдяки поєднанню перспективного, поточного та оперативного планування. Через це можна виділити два шляхи змістового наповнення технології: через реалізацію заздалегідь розробленого порядку висвітлення ідей і положень концепції компетентнісно спрямованої життєтворчості на інтерактивних виховних заходах та через розробку заходів, спрямованих на оперативне розв'язання актуальних шкільних проблем, пов'язаних з компетентнісним розвитком школярів.

Звичайно, вказаний алгоритм роботи за технологією відображає лише найсуттєвіші її етапи. Залежно від специфіки кожного окремого заняття, його структура може бути доповнена додатковими елементами (перегляд відеоматеріалів на початку заняття для активізації учасників; проведення на різних етапах заходу міні-лекцій, спрямованих на прояснення окремих важливих питань тощо).

Ефективність впровадження технології «Океан життєвої компетентності» визначається завдяки даним моніторингу рівня розвитку у школярів 12 ключових життєвих компетенцій, передбачених моделлю компетентного випускника Хортицького центру.

Особливе значення для виконання освітньо-реабілітаційної місії закладу має впровадження технології загальнофункціональної реабілітації, яка передбачає цілісність відновлення соматичного та ментального здоров'я дитини. Метою технології є формування власної спрямованості дитини на здоровий спосіб життя, який є інтегральним станом фізичного, психічного, духовного, емоційного благополуччя людини з високими адаптивними якостями; вироблення дитиною життєвого кредо – здорового способу життя. Технологія на системних засадах об'єднує біологічний, соціальний, психологічний і творчий аспекти загальнофункціональної реабілітації.

Біологічний аспект змісту реабілітаційного процесу передбачає: проведення медичної діагностики функціонального стану організму дитини, визначення перспектив саногенезу і зміцнення здоров'я з опорою на індивідуальні особливості вихованців; підвищення іманентної реабілітаційної спроможності організму щодо гомеостазу, максимальне збільшення функціональних резервів та компенсаторних можливостей; розвиток моторно-рухової сфери та послаблення наслідків сенсорної дезінтеграції; нейтралізація руйнівного екологічного фактору, запобігання агресивним впливам природного середовища.

Соціальний аспект змісту реабілітаційного процесу реалізується через сприяння соціоінтегративним процесам, корекції та профілактиці соціальної

депривації та дезадаптації; орієнтацію дитини на підвищення соціальної активності, запобігання формуванню утриманської позиції, прищеплення навичок самообслуговування; формування просоціальної поведінки та культури взаємовідносин; сприяння заходам навчальної та виховної інклюзії в умовах інтегративного педагогічного процесу.

Психологічний аспект змісту реабілітаційного процесу об'єднує наступні напрями роботи: корекцію та зміцнення психічного здоров'я особистості; розвиток емоційно-вольової сфери, запобігання афективних станів та руйнівного впливу стресових ситуацій; профілактику психологічної депривації, психогенних розладів, суспільної самоізоляції; формування життєстверджувального світогляду, оптимістичної життєвої позиції.

Творчий аспект змісту реабілітаційного процесу передбачає концентрацію зусиль педагогічного колективу на таких напрямках роботи: формування когнітивних умінь та навичок, здатності до інтелектуального саморозвитку; розвиток в учнів мотивації на досягнення життєвого успіху; спонукання школярів до креативності, виявлення творчої ініціативи щодо гармонійного самоздійснення та опанування дитиною механізмів саморегуляції пізнавальної активності та навчальної діяльності.

Впровадження технології загальнофункціональної реабілітації дозволяє скоординувати роботу медико-психолого-педагогічного колективу щодо здійснення медичної, психологічної, соціально-педагогічної реабілітації вихованців закладу. Розглянемо напрями роботи фахівців за кожним з цих видів реабілітації.

Медична реабілітація включає наступні заходи: різнобічну, поглиблену та систематичну діагностику стану здоров'я школярів; проведення профілактичних і лікувально-оздоровчих заходів; організацію реабілітаційно-доцільного розпорядку дня у варіативних заходах, а саме: оздоровчих прогулянках, теренкурах, лікувальній та оздоровчій гімнастиці, групах здоров'я, днях здоров'я, організації фізкультурних пауз під час проведення уроків та самопідготовок, пропаганді та привчання до здорового способу

життя, навчанні методам і прийомам самопомоги, боротьби з хворобою; корекцію впливу несприятливих зовнішніх факторів; організацію здоров'язберезувального фізичного та трудового виховання; організацію роботи школи санітарно-гігієнічної освіти та самореабілітації, підвищення вітального потенціалу дитини за допомогою фізіотерапевтичних засобів.

Психологічна реабілітація реалізується через проведення особистісно зорієнтованої та соціометричної психодіагностики; організацію індивідуальних психологічних занять зі школярами; проведення тренінгів спілкування, тренінгів особистісного зростання, рольових ігор, спрямованих на оптимізацію психологічного мікроклімату в дитячих колективах; контроль та оптимізацію навчальних навантажень; зняття психоемоційного перенавантаження учнів; забезпечення психологізації навчального процесу, розвиток психологічної культури суб'єктів освітньо-реабілітаційного процесу.

Соціально-педагогічна реабілітація здійснюється шляхом реалізації наступних соціально-педагогічних напрямків. Це діагностика навчальних і соціальних труднощів вихованців; визначення зони найближчого розвитку і потенційних можливостей дитини; вирішення проблем соціально-педагогічної адаптації вихованців; усунення прогалин у пізнавальному розвитку шляхом індивідуальної корекційно-розвивальної роботи; профілактична робота з дітьми групи ризику та корекція їхньої поведінки; соціально-трудова адаптація; індивідуалізація навчального процесу відповідно до особливих освітніх потреб школярів; проведення додаткових заходів, спрямованих на підвищення мотивації учнів до навчання; розвиток життєвої компетентності вихованців за рахунок застосування життєтворчих технологій організації навчально-виховного процесу; педагогічний супровід самоосвіти, професійного та життєвого самовизначення школярів. Головним результатом соціально-педагогічної реабілітації є компетентна підготовленість школярів до досягнення життєвого успіху.

Ще однією інноваційною технологією, яка запроваджена в навчально-виховний простір, є технологія реабілітації мистецтвом – це системно організований комплекс заходів, спрямованих на відновлення чи компенсацію порушених функцій організму та працездатності вихованців і студентів у процесі різнопланової художньо-естетичної діяльності. Оптимальна реалізація даної технології забезпечується роботою особливого організаційного комплексу – дитячого реабілітаційного театру «Інклюзив». Структура дитячого театру представлена вокальним, хореографічним і музичним гуртками, творчими групами сценаристів, читців, декораторів, костюмерів, техніків-звукооператорів і світлотехніків, а також телестудією. Така організація театру є важливою умовою різнобічного розвитку вихованців, адже кожна дитина може обрати той вид (чи декілька видів) мистецтва, який відповідає її інтересам і прагненням, і завдяки цьому знайти свій власний шлях творчої самореалізації. Свобода вибору дітьми свого рольового репертуару в театрі доповнюється допомогою педагогів і психологів, які своєчасно виявляють (завдяки використанню діагностичного інструментарію) здібності вихованців і створюють відповідні умови для їх розвитку. Ефективність участі дітей у заходах театру «Інклюзив» забезпечується не лише об'єднанням зусиль педагогів і дітей, але й тісною співпрацею керівників гуртків і творчих об'єднань між собою, адже визначення та реалізація індивідуальної траєкторії творчого зростання кожного вихованця вимагають координації зусиль всіх фахівців театру.

Вагомі здобутки вихованців свідчать про те, що за умови своєчасної посиленої уваги команди фахівців спеціального закладу до талантів кожного учня діти з обмеженими можливостями здоров'я можуть бути не лише учасниками, але й переможцями престижних конкурсів.

Яскравим і характерним прикладом системної реалізації технології реабілітації мистецтвом є масштабний та довготривалий проект проведення на базі закладу інтеграційного фестивалю життєтворчості «Шлях до успіху», який за сім років із обласного перетворився на міжнародний.

Самобутня ідея проекту визначає його креативність, яка полягає у використанні найбільш цікавого для людей засобу (мистецтва) для сприяння соціальної інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я. В цьому контексті мистецтво можна розглядати з двох позицій: як найбільш доступну сферу творчої самореалізації для дітей та молоді з обмеженими можливостями здоров'я незалежно від специфіки їх захворювання (окрім окремих категорій дітей з важкими розумовими порушеннями); як важливий предмет інтересів для більшості людей, за допомогою якого можна привернути їх увагу до дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Наступною складовою технологічного забезпечення роботи закладу є технологія реабілітації через спілкування з природою, яка реалізується у виховній діяльності загальноосвітньої школи. Метою технології є комплексне відновлення здоров'я дитини через гармонізацію її взаємодії зовнішнім природним середовищем. Дана технологія охоплює широкий спектр форм і методів роботи: екскурсії, експедиції, подорожі за географічними картами, спостереження за змінами в природі й ведення відповідних щоденників, виставки, фестивалі, участь у конкурсах, тематичних святах, робота «зеленого патруля», екологічний десант, свято зустрічі птахів, акція «Збережемо первоцвіти», «Нагодуй пташку» та ін.

Реабілітаційний ефект спілкування з природою можна розглядати з позицій фізичного, психологічного, соціального та духовного здоров'я учнів. Покращення соматичного та психологічного стану пояснюється самою ситуацією перебування в екологічно чистому середовищі, насиченому позитивними природними стимулами, адже такі умови сприяють гармонізації і вітальних, і ментальних процесів. Окремо слід виділити такий аспект психологічної реабілітації, як розвиток і збагачення естетичних потреб, які в значній мірі спрямовують культурне зростання учнів і визначають ступінь їх особистісної зрілості. На соціальне здоров'я учнів позитивно впливають експедиції, оскільки в польових умовах інтенсифікується згуртування групи, оптимізуються процеси групової динаміки. Для духовного здоров'я учнів

особливо важливим є переживання хвилюючих моментів екзистенціального піднесення в умовах експедицій і походів, коли і велич природи, і краса людського спілкування розширюють межі духовного єднання зі світом. Ці моменти, які Абрахам Маслоу назвав піковими переживаннями, не проходять безслідно, а стають тим психологічним стрижнем, навколо якого об'єднуються цінності людини.

Таким чином, реабілітаційний потенціал технології спілкування з природою містить перспективи комплексного покращення здоров'я учнів, що пояснюється виключним значенням природного середовища для повноцінного розвитку людини.

Наступною інноваційною виховною технологією є технологія учнівсько-студентського самоврядування, яка має на меті виховання в учнів почуття власної гідності та прагнення активно діяти через залучення їх до суспільно корисних дій і надання їм можливості виявляти свої організаторські здібності, ініціативу та творчість. Участь у шкільному самоврядуванні природним шляхом розкриває життєтворчий потенціал дитини, сприяє мобілізації її компенсаторних ресурсів у процесі активної самодіяльності, спрямованої на розв'язання суспільно значущих завдань.

Організаційною формою студентсько-учнівського самоврядування було обрано державний устрій з елементами президентської республіки, яка має назву «Країна Центріон». Внутрішньою ідеологією Країни Центріон обрано ідеологію суб'єкт-суб'єктних стосунків, яка сприяє входженню дитини в контекст сучасної культури, становленню особистості, як суб'єкта і стратега свого життя. У цьому контексті система самоврядування розглядається як школа життєвого самовизначення. Нагляд за застосуванням прийнятих законів і норм поведінки до конкретних життєвих ситуацій, реалізацією прав членів колективу та контроль за виконанням обов'язків центріоністів – основні функції незалежного органу студентсько-учнівського самоврядування – Правового комітету, склад якого довільно вибирається з

числа центріоністів перед кожним засіданням на щотижневих зборах центріоністів.

Правовий комітет, як аналог судової влади, є важливим компонентом системи шкільного самоврядування. Хоча діяльність комітету має контролюючий характер, його пріоритетна орієнтація на реалізацію прав центріоністів виступає важливим чинником оптимізації суб'єкт-суб'єктних стосунків у дитячому колективі, а також розвитку у вихованців почуття гідності та відповідальності за свої вчинки.

Колективна життєдіяльність Країни Центріон відбувається у найрізноманітніших формах: «круглі столи», дебати, презентації бізнес-проектів, вечори, дискусії, ярмарки, заняття школи лідерів, адаптивно-розвивальні ігри, діяльність молодіжного клубу «Крок» тощо.

Шкільне самоврядування у Хортицькому центрі – відкрита система, що розвивається завдяки постійному залученню нових ідей, зростанню життєтворчої активності всіх членів колективу: вихованців, педагогів, батьків, друзів закладу. Технологія передбачає впровадження шестиетапного алгоритму здійснення педагогічного керівництва процесом розбудови системи шкільного самоврядування на засадах педагогіки життєтворчості особистості.

Перший етап – попередня робота ініціаторів шкільного самоврядування: вивчення досвіду організації шкільного самоврядування (власного та викладеного у літературі); аналіз вихідної ситуації; продумування ідеї, евристичне моделювання майбутньої системи; пошук однодумців; розробка плану проведення загального збору-старту; попередня робота з членами учнівсько-студентського колективу (бесіда, проблемний семінар, дискусійна трибуна, засідання дискусійного клубу, відкритий марафон, поштова скринька, соціально-педагогічний тренінг тощо).

Другий етап – збір-старт (стимулювання творчої думки через товариське спонукання до продуктивного мислення; система тренінгових і проблемних ситуацій; вироблення робочої моделі шкільного самоврядування та розробка



плану запровадження її у життя; формування мікроколективів активістів щодо різних напрямків організаторської діяльності).

Третій етап – поширення спроектованих новоутворень на весь учнівсько-педагогічний колектив закладу (мотиваційно-роз'яснювальні заходи, інформаційні акції, рекламні кампанії тощо).

Четвертий етап – діяльнісно-креативна розбудова системи шкільного самоврядування на загальноколективному рівні (презентація моделі самоврядування, виборча компанія, створення органів самоврядування, навчання активу, проведення загальношкільних та групових заходів за проєктивно-рефлексивним, адаптивно-розвивальним та активно-перетворювальним видами діяльності).

П'ятий етап – широкомасштабна інтеграція самоврядування в усі сфери життєдіяльності шкільного колективу. Ефективність реалізації даного етапу визначається чітким узгодженням і взаємодоповненням діяльності вихованців і педагогів. Зокрема, зміст діяльності вихованців передбачає: активне пропагування ідеї самоврядування та залучення до нього однокласників; систематичну розробку ідей щодо розвитку потенціалу самоврядування та виконання в ролі активіста самоврядування певного обсягу загальної роботи.

Зміст діяльності педагога включає такі напрямки: надання вихованцям психологічної допомоги, яка сприяє розкриттю їх потенціалу, стимулює їх самостійні пошуки внутрішньої цілісності, нових можливостей саморозвитку та самоздійснення; мотивація дитячого колективу на роботу з розробки індивідуальних стратегій перетворення проблемної ситуації на етапи особистісного дорослішання через участь у діяльності самоврядування та створення ситуацій успіху та умов для особистісного зростання школярів у проблемно-насиченому середовищі.

Шостий етап – оцінка результатів впровадження моделі самоврядування та її системне вдосконалення. Зміст діяльності педагога включає такі напрямки: стимулювання дітей до здійснення аналітико-рефлексивної та

проективно-новоутворювальної діяльності та виховання у дітей взаємоповаги та готовності співпрацювати.

Наступною інноваційною технологією є технологія моніторингу освітньо-реабілітаційного процесу, впровадження якої забезпечує інформованість адміністрації та педагогічного колективу про поточні та тенденційні зміни внутрішніх параметрів закладу як системи, що розвивається.

Технологія моніторингу передбачає реалізацію чотирьох основних етапів: підготовчий етап передбачає постановку мети, визначення об'єкта, встановлення термінів проведення та вивчення відповідної літератури; практичний етап передбачає визначення проблеми у навчально-виховному процесі, тобто, це система фіксації, суть якої полягає у зборі інформації шляхом спостережень, співбесід, тестувань або анкетувань; аналітичний етап – механізм відстеження; технологічний етап – механізм корекції. Шляхом впровадження методичного інструментарію здійснюється зворотній зв'язок.

Технологія моніторингу передбачає визначення рівня сформованості в учнів дванадцяти ключових життєвих компетенцій, а саме: життєтворчих, соціальних, комунікативних, інформаційних, професійно-трудова, культурно-дозвіллевих, полікультурних, екологічних, сімейно-побутових, політико-правових компетенцій, компетенцій навчатися впродовж життя, життєздатності та життєстійкості.

Таким чином, розроблені та впроваджені в освітньо-реабілітаційний процес Хортицького центру інноваційні технології забезпечують відновлення фізичного, психологічного, соціального та духовного здоров'я учнів, зокрема, дітей з обмеженими можливостями здоров'я, сприяють формуванню у них ключових життєвих компетенцій та створюють умови для їх успішної соціалізації та подальшої інтеграції в суспільство.

## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Результати аналізу теоретико-методичних засад та інноваційного досвіду навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи дають змогу зробити висновки, а саме:

1. Моделювання та практичне забезпечення навчальної системи з реабілітаційним компонентом дозволяє актуалізувати та системно інтегрувати всі ресурси навчально-реабілітаційного закладу, необхідні для реалізації індивідуальної траєкторії розвитку кожного учня як суб'єкта навчальної діяльності. Розроблена модель враховує ієрархічне співвідношення глобального, регіонального та інституційного рівнів, детально розглядаючи освітню систему з реабілітаційним компонентом спеціального закладу, яка містить в собі мету, ознаки, принципи, стратегії навчання, технології, форми організації навчальної діяльності, традиційні та нетрадиційні методи навчання, моніторинг, що передбачає діагностику ефективності функціонування навчального простору з реабілітаційним компонентом та його потенціалу, а також діагностику індивідуальних навчальних здатностей і досягнень учнів з обмеженими можливостями здоров'я. Ефективне функціонування моделі освітньої системи з реабілітаційним компонентом можливе за умови готовності до виконання завдань навчально-реабілітаційного спрямування всіх суб'єктів навчально-реабілітаційного процесу, а саме: вчителів, соціальних педагогів-вихователів, психологів, батьків та учнів, координації їхньої діяльності щодо розв'язання проблем формування в учнів з обмеженими можливостями здоров'я навчальної компетентності. При цьому позиція педагогів змінюється з формуально-ретрансляційної на каталізаційно-фасилітативну, що відповідає принципам суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників освітньо-реабілітаційного процесу та дозволяє побудувати навчання на інноваційних ідеях педагогіки життєтворчості. Методичний аспект функціонування освітньої системи з реабілітаційним компонентом формалізується в методиці

організації інклюзивного навчання, яка дозволяє забезпечити адаптацію матеріально-технічних умов спеціального закладу до особливих потреб учнів, надання їм необхідних медичних послуг, варіатизацію та індивідуалізацію навчально-виховного процесу, позитивний психологічний мікроклімат в інклюзивних дитячих колективах, психолого-педагогічний супровід батьків, залучення фахівців для надання учням спеціальних медико-психолого-педагогічних послуг.

2. Розбудова компетентнісно спрямованої виховної системи спеціального навчально-реабілітаційного закладу. Аналіз змістових аспектів виховних систем дає змогу стверджувати, що в них у різному ступені вираженості представлені такі загальнонаукові підходи, як системний, діяльнісний, проблемний, особистісно зорієнтований, синергетичний та компетентнісний. Критеріями якості виховної системи має бути як організаційно-змістовий компонент, так і професійна компетентність педагогів та рівень сформованості життєтворчих компетенцій дітей. Управління виховною системою спеціального закладу має здійснюватися на стратегічному, тактичному, оперативному рівнях. Визначальною особливістю виховного процесу за цих умов стає орієнтація на всебічний розвиток і розкриття життєтворчого потенціалу дитини. Доведено, що для цього педагогам доцільно використовувати методику педагогічного супроводу розвитку життєвої компетентності школярів, організовуючи такі різновиди супроводу, як співробітництво, стимулювання, моделювання, настанова, ініціювання та попередження.

3. Соціальну практику дослідники розглядають як механізм передачі учням соціального досвіду, як засіб їх підготовки до самостійного життя, а також як технологію розвитку соціальної компетентності підростаючого покоління. Аналіз практичного досвіду вітчизняних і зарубіжних навчальних закладів дозволив встановити, що основними завданнями соціальної практики є створення умов для інтенсивного засвоєння учнями нового соціального та освітнього простору життя; формування соціальних

компетенцій шляхом залучення учнів до суспільно корисної діяльності; технологічне забезпечення можливостей надання профорієнтаційної підтримки старшокласників у процесі вибору профілю навчання та сфери майбутньої професійної діяльності; накопичення практичних умінь комунікативної культури; набуття навичок формування індивідуальних моделей поведінки; сприяння у вирішенні соціальних проблем громади, школи, конкретних учнів та їх сімей; розвиток здатностей до самоорганізації. Інноваційний досвід Хортицького центру дозволяє обґрунтовано стверджувати, що системність і наступність соціальної практики учнів спеціального закладу забезпечується за рахунок чотирьох базових компонентів: робота учнів над компетентнісно зорієнтованими завданнями; розробка та реалізація соціальних проєктів; участь школярів у проведенні інтерактивних виховних занять за технологією «Океан життєвої компетентності»; діяльність студентсько-учнівського самоврядування.

4. Методологічними засадами комплексного підходу до реабілітації виступають філософські закони взаємозв'язку, взаємообумовленості та цілісності явищ навколишнього світу, діяльнісна і творча сутність людини, розуміння особистості, як суб'єкта і об'єкта суспільних відносин, обумовленість зовнішніх впливів особистісним конструктам людини. Аксиоматичний імператив комплексної реабілітації визначається системністю, цілеспрямованістю та безперервністю реабілітаційного процесу, який, внаслідок цього, має холістичний характер. Найвищою метою реабілітації можна вважати розвиток в особистості компетентності самостійно планувати і здійснювати своє успішне життя, незважаючи на фізичні чи соціально-економічні обмеження. Зміст реабілітації розглядається як процес і система медичних, соціальних, психологічних та педагогічних заходів, спрямованих на часткове або повне скасування обмежень, відновлення недорозвинених чи порушених функцій життєдіяльності, наскільки це можливо, на відновлення соціального статусу, забезпечення соціальної адаптації, досягнення матеріальної незалежності.

5. Основні методологічні вимоги до здійснення процесу комплексної реабілітації найбільш ефективно та оптимально можуть бути реалізовані в умовах спеціального навчально-реабілітаційного закладу. Істотними ознаками, які визначають своєрідність спеціального навчально-реабілітаційного закладу, є сутність підходів до змісту кожного з видів реабілітації, аксіологічна складова освітньо-реабілітаційної діяльності та сукупність інноваційних технологій, реалізація яких забезпечує право дітей з обмеженими можливостями здоров'я на освіту. Сучасна освітньо-реабілітаційна практика вказує на можливість організації комплексної реабілітації, що представляє собою відкриту синергетичну систему з такими властивостями, як цілісність, перспективність, спеціалізованість, постійний розвиток, стабільність та рівновага всіх компонентів. Доведено, що ефективна координація діяльності фахівців різного профілю щодо системного взаємодоповнення медичної, соціальної, психологічної та педагогічної реабілітації кожної дитини забезпечується через впровадження методики організації медико-психолого-педагогічного консилиуму.

6. Інноваційний досвід комплексної реабілітації вихованців Хортицького центру підтверджує ефективність застосування життєтворчих освітньо-реабілітаційних технологій, таких як проєктивно-рефлексивна технологія навчання, виховна технологія проєктивного життєздійснення, технологія планування життєдіяльності дитячих колективів, виховна інтерактивна технологія «Океан життєвої компетентності», технологія учнівсько-студентського самоврядування, технологія реабілітації через спілкування з природою, технологія реабілітації мистецтвом, технологія загальнофункціональної реабілітації та технологія моніторингу освітньо-реабілітаційного процесу. Ці та інші технології забезпечують відновлення фізичного, психологічного, соціального та духовного здоров'я вихованців, сприяють формуванню у них ключових життєвих компетенцій та створюють умови для успішної соціалізації та подальшої інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я у суспільство.

### **РОЗДІЛ 3. УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ВІДКРИТОЇ СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ**

#### **3.1. Теоретичні основи управління спеціальним закладом як відкритою соціально-освітньою системою**

Управління спеціальним закладом виступає одним із найважливіших завдань його керівника та всього адміністративного апарату. Ускладнена структура закладу, розширений спектр його функцій, інноваційний характер освітньо-реабілітаційного процесу, його кадрового забезпечення мають бути чинниками розвитку, а не дезінтеграції роботи спеціального навчально-реабілітаційного закладу. Це висуває на перший план проблему ефективного управління спеціальним навчально-реабілітаційним закладом, як особливою складноорганізованою системою, що функціонує та розвивається як відкрита інноваційна соціально-освітня система.

Управління школою, за визначенням М. Поташника і А. Мойсеєва, – це особлива діяльність, у якій її суб'єкти, за допомогою планування, організації керівництва й контролю забезпечують організованість спільної діяльності учнів, педагогів, батьків, обслуговуючого персоналу та її спрямованість на досягнення освітніх цілей і цілей розвитку школи» [321, с. 24]. Г. Обносова зазначає, що основна мета управління освітньою установою – ефективно, планомірне використання сил, засобів, часу, людських ресурсів для досягнення оптимального результату, заздалегідь визначений, запрограмований стан системи, досягнення якого в процесі управління дозволяє вирішити потрібну проблему [275, с. 22].

Функціонування та розвиток навчального закладу є складними, нелінійними процесами, ефективно управління якими можливе за умови інтеграції у діяльності керівника різних підходів і алгоритмів. Кожен з них має свої переваги і сферу застосування, тому адміністрації закладу при

виборі управлінського підходу на певному етапі його системного інноваційного розвитку необхідно враховувати принцип доцільності. Розглянемо сучасні теорії та підходи освітнього менеджменту, які визнані експертами, довели свою ефективність на практиці і відповідають специфіці спеціального навчально-реабілітаційного закладу.

Є. Хриков дотримується думки, що розвиток теоретичних засад управління навчальними закладами неможливий без аналізу поширених у різних країнах шкіл концепцій і теорій менеджменту [416, с. 7]. До них вчений відносить: школу наукового управління; адміністративну школу менеджменту; школу людських стосунків; кількісну школу; концепцію управління за цілями; теорію «Х» – «У» Д. Мак-Грегора; школу «соціальних систем»; теорію «Z» – японську модель менеджменту; теорію поведінки людини К. Арджириса; концепцію «7 S»; ситуаційний підхід; концепцію стратегічного управління; теорію організаційної культури [416, с. 15-27].

Застосування в умовах спеціального навчально-реабілітаційного закладу різних теорій і моделей менеджменту має супроводжуватися усвідомленням його специфіки як об'єкта управлінської діяльності. Є. Хриков наголошує, що головною особливістю управління навчальним закладом, на відміну від інших видів соціального управління, є його спрямованість на створення педагогічних умов для розвитку учнів чи студентів. У концентрованому вигляді ці умови виявляються у створенні, підтриманні функціонування та розвитку навчально-виховного процесу як цілісної системи, що забезпечує реалізацію цілей навчального закладу. Сутністю управлінської діяльності зі створення педагогічних умов для роботи навчального закладу є модифікація, перенесення положень педагогіки, психології, передового досвіду в практику роботи навчального закладу [416, с. 41].

З точки зору особливостей спеціального закладу – навчально-реабілітаційного центру, як об'єкта управлінської діяльності, на перший план виходить системне управління, яке дозволяє багатократно примножувати потенціал закладу за рахунок появи у нього емерджентних властивостей (які



притаманні системі в цілому та відсутні у її підсистем). Проблема системного управління освітнім закладом особливо активно розроблялася в 70-х роках ХХ ст. у США, Канаді та країнах Західної Європи. Так, М. Джонсон запропонував загальну модель управління освітою, швейцарець Д. Хаар використав системний підхід для аналізу управління шкільною освітою, американські ж учені А. Ендс, П. Монтепло, Д. Раппорт, К. Уїмберлі і Г. Хартлі на основі системного підходу до управління розробили систему менеджменту в освіті, використання його для розв'язання конкретних складових освітнього процесу: в організації, плануванні та фінансуванні освіти [403, с. 20-21].

У 80-90-ті роки активізувалася робота з дослідження системного управління розвитком освітніх закладів у США, країнах Західної Європи. З'явилися нові наукові праці: А. Був'є [448], Т. Буша [451], Л. Ге [468], Б. Дейвіса й Л. Єллісона [461], Р. Пер'є [492], Р. Рубора [498], П. Сілвера [506], В. Фостера [465] та ін., в яких визначено системне управління як таке, що орієнтується на реалізацію не окремого нововведення, а всієї сукупності нововведень, як цілісного комплексу. Системне управління, на їхню думку, передбачає розробку проекту майбутнього освітнього закладу і програми його реалізації, де кожне окреме нововведення веде до реалізації всього проекту.

Системне управління орієнтується на те, яким має стати спеціальний заклад, які зміни та в якій послідовності треба реалізувати, щоб, як радить В. Лазарєв, по-перше, не порушувати стабільності функціонування даного освітнього закладу, а, по-друге, забезпечити послідовне переведення його із даного стану в бажаний [196, с. 261].

Принципово важливим параметром системного управління є вибір оптимальної позиції щодо взаємодії із зовнішнім середовищем. Є. Хриков виділяє три таких позиції. Перша з них – це спроба захистити школу від більшості зовнішніх впливів і в такий спосіб законсервувати наявні форми навчально-виховного процесу. Друга позиція полягає у відмові від будь-яких

реакцій на впливи зовнішнього середовища, тобто це відмова від управління процесом взаємодії із середовищем. І перша, і друга позиції є помилковими. Але друга більш швидкими темпами веде до деградації навчально-виховного процесу. Третя, єдино правильна позиція пов'язана з орієнтацією навчально-виховного процесу на прогностичний фон навчального закладу. При цьому внутрішкільне управління відповідає не тільки особливостям навчально-виховного процесу, а й особливостям зовнішнього середовища [416, с. 43].

Таким чином, аналіз виділених науковцями основних ознак системного управління дозволив нам сформулювати визначення, яке є базовим у нашому дослідженні, а саме: системне управління розвитком спеціального навчально-реабілітаційного закладу – це особлива діяльність, у якій її суб'єкти за допомогою планування, організації керівництва й контролю забезпечують сукупність пов'язаних між собою змін, завдяки чому здійснюється перехід спеціального навчально-реабілітаційного закладу в якісно новий стан, який базується на ідеї цілісності розвитку.

У контексті системного управління особливо важливим є розгляд навчального закладу з позицій синергетики, тобто як системи, здатної до самоорганізації та саморозвитку. Є. Хриков підкреслює ймовірнісний характер функціонування та розвитку освітніх установ, на відміну від промислових підприємств, що функціонують і розвиваються як детерміновані системи, в яких виробничі процеси можуть бути технологізовані [416, с. 75].

В умовах системного управління актуалізується значення обґрунтованого узгодження перспективних і оперативних, інноваційних і стабільних, пріоритетних і поточних цілей кожної підсистеми, їх адекватної реалізації через освітньо-реабілітаційні програми та технології, відповідного інформаційного та науково-методичного забезпечення. Ефективне вирішення цих завдань можливе за умови використання керівництвом закладу активів стратегічного, інноваційного, програмно-цільового та інформаційного управління.

Розглядаючи переваги стратегічного управління, Л. Калініна вважає його найважливішим чинником інноваційного розвитку освітніх організацій у ринкових умовах, які постійно ускладнюються [151, с. 80]. Стратегічне управління сприяє розв'язанню проблем довгострокового характеру, досягненню основних цілей, забезпечує можливість урахування й передбачення змін, використання з часом переваг взаємодії із соціумом; стимулює інноваційний розвиток освітніх організацій у ринкових умовах і сприяє підвищенню їх конкурентоздатності на більшості ринків [151, с. 79].

Обґрунтована та перспективна стратегія враховує всі ключові параметри роботи закладу, адже недостатня увага хоча б до одного з них у майбутньому може призвести до суттєвих порушень його системного функціонування та розвитку. У зв'язку з цим Л. Калініна звертає увагу на інтегративну сутність стратегічного управління, яке включає всі аспекти менеджменту: керівництво, маркетинг, фінансовий контроль, організаційну культуру тощо [151, с. 79]. На її думку, до стратегічного управління входять елементи аналізу, вибору та впровадження. Об'єктом стратегічного аналізу є організація, середовище, можливості, ресурси, здібності керівника та персоналу. Стратегічний вибір – це питання щодо вибору тих чи інших можливостей, стратегічного набору; стратегічне впровадження – це питання стосовно структури організації, ресурсів і контролю, а також головних стратегічних змін [151, с. 79].

У контексті аналізованої проблеми важливо враховувати наслідки недостатньої далекоглядності керівництва навчальним закладом. Л. Калініна відмічає, що за умови нестратегічного управління виробляється програма дій з урахуванням даних аналізу внутрішніх можливостей і ресурсів організації, складається план конкретних дій як на сьогоднішній день, так і на майбутнє, тобто апріорі визначається кінцевий стан і вихідним є положення, що зовнішнє оточення фактично не буде змінюватися. За такого підходу дуже часто виявляється, що освітня організація не в змозі досягти своїх цілей [151, с. 81].

У сучасній освітній практиці стратегічне та інноваційне управління часто доповнюється програмно-цільовим управлінням, завдяки якому підвищується ступінь обґрунтованості, взаємної узгодженості та ефективності реалізації поставлених цілей розвитку закладу. Результати проведеного В. Войчук дослідження показали, що першоосновою інтегративних процесів у формуванні засад програмно-цільового підходу є поєднання досягнень наукових шкіл управління, а також теоретичних засад концепцій процесного, системного, ситуативного, цільового і програмного управління [71, с. 8]. В. Крижко і Є. Павлютенков лаконічно сформулювали атрибути програмно-цільового управління: воно спрямоване на забезпечення пріоритету першочергових цілей і завдань, орієнтує на комплексний підхід до використання ресурсів і досягнення максимальних кінцевих результатів [294, с. 32].

Впровадження механізму програмно-цільового управління сприяє не тільки визначенню та реалізації актуальних завдань розвитку закладу, але й оптимізації управління з точки зору його соціально-психологічних характеристик. На думку О. Мармази, програмно-цільовий підхід до управління навчальним закладом дає змогу заохотити працівників до взаємодії шляхом вироблення спільних цілей діяльності; досягти цілей через діалог, широке обговорення; визначити критерії якісної роботи та вимірювати результати з точки зору цих критеріїв; оцінити старанність персоналу, відданість організації; полегшити управління системою винагородження, забезпечуючи розумну основу для заохочень через попередню мотивацію персоналу [224, с. 49].

Використання розглянутих підходів у практиці управління спеціальним навчально-реабілітаційним закладом дозволяє визначити чіткі, обґрунтовані цілі його системного інноваційного розвитку та забезпечити чітку роботу всього колективу щодо їх досягнення. Завдяки цьому і для адміністрації, і для кожного працівника стає зрозумілим значення кожного чергового нововведення, його місце у загальній панорамі бажаних інноваційних змін.

Очікуваність і планомірність кожного етапу розвитку стають важливими чинниками ефективності управління спеціальним навчально-реабілітаційним закладом. Проте, навіть за умови високорозвинених прогностичних здібностей директора та всієї управлінської команди передбачити всі можливі варіанти розвитку подій неможливо, адже в сучасних умовах навчальні заклади перебувають під впливом широкого різноманіття чинників – як зовнішніх, так і внутрішніх. Це вимагає корективів та адекватної реакції, адаптації до нових умов, іноді навіть перегляду обраної стратегії інноваційного розвитку. Для того, щоб це не призвело до системних порушень функціонування та розвитку спеціального навчально-реабілітаційного закладу, адміністрації необхідно застосовувати арсенал адаптивного управління, яке дозволяє гнучко й оперативно перебудовувати робочі процеси, зберігаючи при цьому принципово важливі характеристики освітньо-реабілітаційної системи.

О. Ельбрехт виділяє такі ознаки адаптивного управління: адаптивне управління колективами, групами людей, організаціями є різновидом ситуативного управління, тому розглядається в ракурсі соціального управління і потребує врахування його закономірностей; поняття «адаптивне управління» є похідним від понять «адаптація» та «управління», що забезпечує взаємозв'язки керованої системи з оточенням і окремими її елементами; адаптивне управління враховує складність об'єкта та здійснюється на основі статистично ймовірних об'єктивних закономірностей і законів-тенденцій, які зумовлюють варіативність управління; адаптивне управління допускає як суб'єкт-об'єктні, так і суб'єкт-суб'єктні відносини, надаючи людині право вибору ролі суб'єкта [113, с. 7].

Проаналізовані переваги системного, стратегічного, інноваційного, програмно-цільового й адаптивного управління можуть бути реалізовані в навчально-реабілітаційній діяльності центру за умови якісного оновлення інформаційного забезпечення його роботи, адже і поставлені цілі, і механізми їх реалізації, і варіанти гнучкої перебудови діяльності у випадку

неочікуваних змін є різновидами освітньої інформації, яку необхідно генерувати, збирати, аналізувати, зберігати та передавати. В контексті цієї проблеми актуальними є результати проведеного Л. Калініною дослідження потенціалу інформаційного менеджменту, який акумулює активи різних видів управління: класичного (ідеї групування робіт, розподілу повноважень і відповідальності менеджерів у організаційній структурі виробництва для ефективного їх функціонування, універсальності щодо існування одного найкращого рішення для всіх організацій), кількісного (ідея забезпечення керівників різноманітними засобами та інструментами ухвалення рішень), ситуаційного (ідея варіативності реалізації комплексу функцій для різних систем управління, управлінських рішень та моделей управління організаціями, управлінської поведінки залежно від конкретних ситуацій), стратегічного (ідея перенесення центру уваги керівництва на зовнішнє оточення задля вчасного реагування на зміни, що відбуваються у ньому, та передбачення майбутнього) [152, с. 11]. Інформаційний менеджмент визначено як окремий напрям менеджменту освіти, що збагачується у методологічному й практичному вимірах теоретичним обґрунтуванням інформаційного субстрату процесу управління, електронним інформаційним ресурсом і продуктами, програмним забезпеченням управлінського та освітнього призначення [152, с. 13]. У практичній площині цей різновид менеджменту передбачає застосування керівниками навчальних закладів автоматизованих інформаційно-довідкових та інформаційно-пошукових систем, управлінських інформаційних систем, Інтернет-технологій, телевізійно-супутникових мережевих технологій, кейс-технологій в поєднанні з телекомунікаційною підтримкою процесу управління, інформаційних ресурсів глобальної комп'ютерної мережі Інтернет, створення власних банків нормативно-директивної інформації, тематично-орієнтованих баз даних тощо [152], [415].

Розглянуті управлінські підходи сфокусовані в основному на цільових і операційних аспектах діяльності спеціального навчально-реабілітаційного

закладу. Проте, не менш важливою для його системного інноваційного розвитку є реорганізація роботи з колективом закладу на засадах демократизації, людиноцентризму та продуктивної співпраці, подолання рудиментів командно-адміністративної моделі. Досягти цих результатів можливо за допомогою партисипативного, дистриб'ютивного та мережевого управління, які знаходять все більше прибічників завдяки своїй демократичній сутності.

Концепція партисипативного управління, як зазначає О. Мармаза, базується на положенні, що коли людина зацікавлено бере участь у різнобічній діяльності організації, то вона отримує від цього задоволення, працює з більшою віддачею, якісніше і продуктивніше. По-перше, вважається, що партисипативне управління, відкриваючи працівнику доступ до прийняття рішень з питань, пов'язаних з його діяльністю в організації, мотивує до кращого виконання своєї роботи. По-друге, партисипативне управління не тільки сприяє тому, що працівник краще виконує свою роботу, але і сприяє більшій віддачі, більшому внеску з його боку в життя організації [224, с. 127]. Навіть мінімальна участь працівника в процесі прийняття важливих рішень (можливість висловити свою точку зору при обговоренні перспективних ідей і проектів, виконання ролей консультанта чи експерта тощо) суттєво впливає на його ставлення до закладу в цілому та змін у ньому зокрема. Цьому сприяє поява відчуття причетності до робочих процесів, зміна відстороненої, байдужої позиції на готовність наполегливо працювати заради реалізації колективних рішень. Ефективність партисипативного управління пояснюється його відповідністю принципу детермінізму психіки, сформульованому С. Рубінштейном: «Зовнішній вплив дає той чи інший психічний ефект лише завдяки заломленню через психічний стан суб'єкта, через склад думок і почуттів, який сформувався в нього» [350].

В умовах спеціального навчально-реабілітаційного закладу партисипативне управління стає не тільки бажаним, але й обов'язковим підходом, від якого суттєво залежить системний розвиток закладу. Це

зумовлено фаховою специфікою більшості управлінських рішень, необхідністю залучення для їх обґрунтованого прийняття додаткових фахівців. Наприклад, якщо в загальноосвітній школі розробка розкладу уроків ефективно здійснюється за усталеним алгоритмом, в умовах спеціального навчально-реабілітаційного закладу вона може стати непростою організаційною проблемою, адже необхідно враховувати існуючі індивідуальні навчальні програми для учнів з обмеженими можливостями здоров'я, динаміку їх працездатності, можливість проведення обов'язкових реабілітаційних заходів для дітей з обмеженими можливостями здоров'я та інші принципово важливі питання. Тому до розробки розкладу уроків можуть залучатися в якості консультантів лікарі, педагоги-реабілітологи, дефектологи, вчителі, соціальні-педагоги-вихователі, заступники директора з лікувально-оздоровчого та виховного процесу та інші фахівці.

О. Мармаза вказує на те, що можливим напрямком здійснення партисипативного управління є надання робітникам права на формування робочих груп із тих членів організації, з якими їм хотілося б працювати разом [224, с. 127]. У спеціальному навчально-реабілітаційному закладі цю можливість не завжди можна реалізувати в умовах методичних об'єднань і мультидисциплінарних команд, призначення яких зумовлює інваріантні вимоги до їх кадрового складу. Проте, діяльність проблемно-пошукових лабораторій (дослідницьких об'єднань, які займаються експериментальним дослідженням ключових освітньо-реабілітаційних проблем) відкриває широкі можливості для різних варіантів творчої співпраці педагогів.

Досвід Хортицького центру свідчить про те, що вільний вибір педагогами певної проблемно-пошукової лабораторії сприяє розкриттю їх евристичного потенціалу та зміцненню культури науково-дослідницької діяльності в педагогічному колективі. При цьому цілком нормальним є періодичний (раз на 3-4 роки) перехід окремих педагогів з однієї лабораторії в іншу, адже це пояснюється природною динамікою наукових інтересів особистості та потребою у зміні окремих видів діяльності. Як правило, у



новій лабораторії працівник починає працювати з подвійною енергією та ентузіазмом, швидко адаптується до нової дослідницької проблематики і виходить на високі показники експериментальної діяльності.

Г. Обносова звертає увагу на важливість оптимального вирішення кадрових проблем організації реабілітаційного процесу. Автор зазначає, що сучасний стан управління спеціальним закладом реабілітаційного типу викликає розуміння необхідності формулювання ряду концептуальних положень, які можна взяти за основу при організації кадрового забезпечення освітнього процесу в цих установах. Важливу роль у цьому процесі відіграє природне прагнення організаторів педагогічного процесу до творчості та пошуку таких моделей управління закладом, які змогли б забезпечити не тільки якість освіти, але й психологічно комфортні умови навчання та розвитку особистості, ефективність адаптації вихованців до нових соціально-економічних умов [275, с. 75].

Суттєвій оптимізації управлінської діяльності в умовах спеціального навчально-реабілітаційного закладу сприяє використання потенціалу дистриб'ютивного та мережевого лідерства. Їх ефективність, за даними О. Козлової і А. Сбруєвої, підтверджується результатами системних реформ шкільництва в розвинених країнах світу.

Дистриб'ютивне лідерство передбачає активний розподіл лідерських ролей по низхідній лінії через фундаментально ієрархічну структуру організації, інституціоналізацію структур спільної роботи; сприяє згуртуванню колективу, перетворенню школи на організацію, що навчається, демократизації шкільного життя. Мережеве лідерство спрямоване на розвиток спільності учасників освітнього процесу, на відміну від підпорядкування та контролю, характерних для ієрархічного способу організації освітньої системи. В освіті мережі є проміжною ланкою між централізованими і децентралізованими структурами, допомагають у процесі реструктуризації та рекультурації освітніх організацій [357, с. 49-56].

Активи дистрибутивного та мережевого лідерства можуть бути ефективно реалізовані через створення в управлінській структурі спеціального навчально-реабілітаційного закладу різноманітних профільних рад, які колегіально вирішують ключові питання функціонування та розвитку закладу. Досвід Хортицького центру свідчить про доцільність організації ради центру, адміністративної, піклувальної, медико-реабілітаційної, організаційної, науково-методичної та педагогічної ради, а також ради працівників професійного підрозділу.

На думку А. Мойсеєва та ін., «головна увага у сучасному внутрішньошкільному управлінні приділяється переорієнтації управління на людину, розвиток її потенціалу, мотивації трудової діяльності» [241, с. 175]. Тобто, на передній план проблематики управлінського менеджменту сьогодні виходять питання психології управління. Актуальними стають завдання, спрямовані на виявлення психологічних передумов ефективного управління та створення оптимального соціально-психологічного клімату в навчальному закладі. Психологізація управлінської діяльності дозволяє актуалізувати додаткові резерви розвитку колективу закладу, закладені в акумуляції мотиваційних потенціалів усіх працівників.

Поєднання системності та психологізації управління дозволяє не тільки забезпечити психологічно грамотне управління навчальним закладом як цілісною системою, але й суттєво посилити її цілісність. Результати проведених В. Казмиренком досліджень показують, що саме завдяки соціально-психологічним факторам організація, як система, набуває значну частину своїх нададдитивних (системних) властивостей [149, с. 81]. Це цілком природно, оскільки без повноцінної комунікації та інтеракції не може розвиватися колективна співпраця, а без високорозвиненого педагогічного колективу системні якості функціонування закладу втрачають свій динамічний потенціал та стають формальними ознаками.

Сучасні пріоритети розвитку реабілітаційної педагогіки визначають актуальність громадсько-державного та компетентісно зорієнтованого

управління спеціальним закладом – навчально-реабілітаційним центром. У контексті його становлення, як відкритої соціально-освітньої інституції, цілком справедливою є теза, сформульована О. Онаць: «Щоб відповідати потребам демократичного суспільства і громадян, управління навчальним закладом має здійснюватися як громадсько-державне за допомогою науково обґрунтованих, дієвих організаційних механізмів і технологій, які ліквідують державну монополію на освіту і сприятимуть перетворенню школи з державної установи в соціальний інститут, що діє в інтересах особи, суспільства і держави» [283, с. 24].

Найважливішим чинником розвитку громадсько-державного управління навчально-реабілітаційною діяльністю центру є залучення батьків учнів до генерування, аналізу, експертизи, впровадження, контролю та оцінки ефективності управлінських рішень. Досвід Хортицького центру дає всі підстави стверджувати, що батьки можуть бути дієвими помічниками адміністрації у забезпеченні оптимальних параметрів роботи закладу. В максимальній мірі потенціал батьків може бути реалізований у складі піклувальної ради, яка займається різноманітними питаннями життєзабезпечення спеціального закладу (облаштування приміщень, придбання матеріалів, обладнання, літератури тощо).

Прогресивна тенденція компетенізації освіти України закономірно веде до становлення відповідних пріоритетів її корекційно-реабілітаційної підсистеми, відображених, зокрема, в новому Положенні про навчально-реабілітаційний центр, затвердженому наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 16.08.2012 р. № 920 [258]. У зв'язку з цим набуває практичного значення компетентнісно зорієнтоване управління, сутність якого І. Войтенко бачить у створенні умов для впровадження компетентнісного підходу в навчально-виховний процес, активізації інноваційної діяльності педагогів, індивідуального розвитку учнів [70, с. 15]. Семирічний досвід інноваційної діяльності Хортицького центру (2006-2013 рр.) в рамках Всеукраїнського соціально-педагогічного експерименту

дозволяє сформулювати науково обґрунтовані рекомендації щодо компетентісно зорієнтованого управління спеціальним навчально-реабілітаційним закладом:

1) основну увагу необхідно приділяти глибокому осмисленню сутності компетентності та компетенцій, розробці внутрішньо узгодженого та обґрунтованого репертуару ключових компетенцій, які мають бути сформовані у випускників навчально-реабілітаційного центру; ці складні та стратегічно важливі питання доцільно обговорювати на рівні всього педагогічного колективу через проведення проблемних семінарів, педагогічних читань, мозкових штурмів відповідної тематики;

2) важливою є організація науково-методичного супроводу підготовки та проведення педагогами уроків і виховних заходів компетентісної спрямованості, адже без належної методичної підготовки вчителі та соціальні педагоги-вихователі можуть не розібратися з основними та другорядними ознаками таких заходів і підмінити реальну справу підвищення їх компетентісної тональності розмовами про ключові компетенції;

3) магістральним напрямом розвитку життєвої компетентності учнів є залучення їх до соціальної та життєвої практики, реалістичність і проблемна насиченість якої стимулює кожну дитину до застосування набутих знань, самовдосконалення інтелектуальних процесів і діяльності, розвитку співпраці з оточуючими тощо;

4) з точки зору вдосконалення змісту освіти найбільший потенціал має впровадження на уроках компетентісно зорієнтованих завдань, кожне з яких є сукупністю взаємопов'язаних завдань, що відображають реальні життєві проблеми та пропонуються учням у вигляді складноорганізованої інформації (текст, графік, таблиця, квитанція, розклад, фото та ін.), опрацювання якої вимагає застосування предметних і надпредметних компетенцій.

5) вирішальне значення для успішності впровадження компетентісного підходу в умовах спеціального закладу – навчально-реабілітаційного центру – має організація моніторингу рівня розвитку ключових компетенцій

учнів; концептуальною основою при цьому виступає модель компетентного випускника закладу, методичним інструментарієм – сукупність анкет, тестів і методик експертного оцінювання, а інформаторами – учні, їх батьки, педагоги (в тому числі ті, які забезпечують переважно корекційно-реабілітаційну функцію) та психологи;

б) у полі зору адміністрації має бути розвиток компетентності не тільки учнів, але й педагогів. Системний підхід до вирішення цього завдання передбачає розробку та реалізацію локальних моделей компетентного педагога відповідно до певного алгоритму.

Проведений аналіз різних управлінських підходів дозволяє зробити висновок, що використання кожного з них дозволяє оптимізувати певний аспект системного розвитку спеціального навчально-реабілітаційного закладу як інноваційної соціально-освітньої системи (цілісність стратегії інноваційних змін, ієрархічність відповідних цілей, інформаційне забезпечення, швидке реагування на непередбачувані зміни, консолідованість і скоординованість дій усього колективу та ін.). Тому питома вага кожного з цих підходів в управлінському арсеналі директора може змінюватися залежно від того, які аспекти розвитку стають пріоритетними або проблемними на певному етапі розвитку закладу. Проте, незмінними за будь-яких обставин залишаються закономірності, принципи та умови ефективності управління навчальним закладом, які складають інваріантний стрижень діяльності адміністрації і тому мають бути розглянуті в контексті досліджуваної проблеми.

Результативність управлінської діяльності в умовах навчально-реабілітаційного центру пояснюється загальними закономірностями процесу управління школою, сформульованими Ю. Конаржевським, а саме: наукове управління школою може бути забезпечене за умови його високого аналітичного рівня; чим вищий рівень доцільності управлінської діяльності, тим ефективніші її результати; чим вищий рівень неперервності управлінських впливів, тим вища ефективність результатів управління;

безупинний характер управління можна реалізувати не інакше, як через відносно замкнуті процеси – управлінські цикли; чим стабільніший ритм управління, тим вища організованість управлінської системи й ефективніша її діяльність; управління може бути ефективним тільки в тому разі, якщо керуюча підсистема здатна виконувати усі види діяльності, необхідні для управління такою системою; взаємозалежне й узгоджене функціонування системи в цілому забезпечується дотриманням найважливіших пропорцій у діяльності та структурі керуючої та керованої підсистем [416, с. 68].

З точки зору специфіки навчально-реабілітаційної діяльності центру (передусім, його структури та контингенту вихованців) формулювання першої закономірності можна уточнити такою тезою: аналітична діяльність має фокусуватися не тільки на ефективності навчального, виховного та реабілітаційного процесів у їх цілісності та системності, але й на їх взаємовпливі в контексті динаміки розвитку кожної дитини. В освітньо-реабілітаційній практиці цей підхід втілюється завдяки проведенню медико-психолого-педагогічних консилиумів, на яких аналізується вся сукупність чинників, що діють на індивідуальний розвиток особистості. Остання закономірність також потребує уточнення з урахуванням особливостей навчально-реабілітаційної діяльності центру. Взаємна пропорційність його керуючої та керованої підсистем потребує детального аналізу з точки зору управлінської доцільності, адже в закладах такого типу існує необхідність розширення адміністративного апарату відповідно до додаткових (порівняно з навчальними закладами інших типів) напрямів діяльності.

Наприклад, створення у структурі Хортицького центру в 2002 р. Запорізького обласного центру ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів викликало необхідність введення посади його завідувача поряд з існуючою посадою заступника директора з лікувально-реабілітаційного процесу. Це дозволило нормалізувати навантаження на кожного керівника структурного підрозділу, а також розширити управлінську підсистему закладу із збереженням її ефективності.

Н. Пугачова виділяє три групи принципів управління загальноосвітнім закладом інноваційного типу: філософські принципи: принцип системності; інтернаукові принципи: принцип маркетингової орієнтації, принцип функціональності, принцип встановлення нормативів, принцип комплексності та принцип директивної регламентації функцій; конкретно-наукові, тобто специфічні принципи управління загальноосвітнім закладом: принцип педагогічної підтримки, принцип інтеграції, принцип урахування конкретної ситуації [334, с. 77-92].

Г. Обносова встановила, що управління освітнім закладом реабілітаційного типу дозволяє забезпечити високу ефективність навчально-виховного процесу, якщо: розроблена модель управління реабілітаційним освітнім закладом, яка включає інтеграцію структурних компонентів педагогічного процесу: спеціальне освітнє середовище, яке відповідає цілям соціально-особистісного розвитку дитини з обмеженими можливостями здоров'я; види управління реабілітаційною освітньою системою; взаємодію учасників цілісного педагогічного процесу, як об'єкта управління; форми контролю і критерії ефективності управління; створені психолого-педагогічні умови, що забезпечують ефективність функціонування структурованої моделі управління [275, с. 6].

Реалізація вказаних закономірностей, принципів і умов управління сприяє підвищенню ефективності системного розвитку навчально-реабілітаційного центру як відкритої соціально-освітньої інституції. Проте, при аналізі управлінської діяльності у цьому контексті необхідно враховувати не тільки її об'єктивний аспект (застосовувані підходи, моделі та алгоритми управлінської діяльності), але й суб'єктивний чинник – особистість директора, рівень його професійної компетентності.

Б. Жебровським встановлено, що структура професійної готовності директора школи до управління якістю освіти включає такі компоненти: ціннісно-мотиваційний; інформаційно-когнітивний; особистісно-вольовий та рефлексивно-операціональний [130, с. 18].

Громадсько-державне управління навчальним закладом висуває ряд додаткових вимог до його директора. О. Онаць зазначає, що керівник навчального закладу є представником держави і водночас таким самим членом громади, як і інші учасники навчально-виховного процесу та оточення школи. Тому саме він повинен ініціювати та впроваджувати ефективні форми громадсько-державного управління. Для виконання таких функцій керівник навчального закладу повинен мати високий рівень професійної компетентності, бути лідером, здатним до впровадження системних інновацій, мати сміливість і мужність, бути спроможним до самореалізації управлінських інноваційних підходів у своїй діяльності, мати високий рівень загальної та педагогічної культури [283, с. 25].

Аналіз досвіду управління навчально-реабілітаційною діяльністю центру упродовж двадцятирічного періоду його послідовного реформування дозволяє доповнити зазначені характеристики професійної компетентності директора цього закладу такими якостями і компетенціями, як системне та діалектичне мислення (незамінні для збереження багатопараметричної структурно-функціональної специфіки навчально-реабілітаційного центру в процесі його інноваційного розвитку); управлінська далекоглядність (визначає успішність антиципації перспективних характеристик закладу та обґрунтованість стратегії їх розбудови); організаторський талантизм (має вирішальне значення для консолідації зусиль всього колективу в напрямі перманентного підвищення якості роботи закладу); інноваційна культура (є основою для адекватного управління всіма інноваційними процесами в закладі, здатності керівника приймати виважені рішення щодо доцільності змін на будь-якому рівні діяльності центру); комунікативна компетентність (набуває особливого значення в усіх ситуаціях спілкування директора як зі співробітниками закладу, так і з його партнерами).

Проведений аналіз теоретичних основ управління спеціальним закладом дозволяє зробити висновок, що його директору та всьому адміністративному апарату доцільно використовувати активи системного, стратегічного,



інноваційного, програмно-цільового, адаптивного, партисипативного, дистриб'ютивного, мережевого, громадсько-державного, компетентнісно зорієнтованого управління та інформаційного менеджменту, які повністю узгоджуються з пріоритетами вітчизняної реабілітаційної педагогіки, є концептуально обґрунтованими та апробованими в освітній практиці.

При впровадженні кожного з цих підходів адміністрація повинна враховувати закономірності, принципи та умови ефективного управління навчальним закладом, а також додаткові вимоги до професійної компетентності директора, пов'язані з необхідністю забезпечення системного розвитку спеціального навчально-реабілітаційного закладу як відкритої інноваційної соціально-освітньої системи.

### **3.2. Організаційно-технологічне забезпечення системного управління навчально-реабілітаційною діяльністю спеціального навчально-реабілітаційного закладу**

#### **3.2.1. Структурно-функціональна модель системного управління навчально-реабілітаційною діяльністю спеціального навчально-реабілітаційного закладу**

Ефективне впровадження в умовах спеціального навчально-реабілітаційного закладу сучасних управлінських підходів (системного, стратегічного, інноваційного, програмно-цільового, адаптивного, партисипативного, дистриб'ютивного, мережевого, громадсько-державного, компетентнісно зорієнтованого управління та інформаційного менеджменту) є окремою теоретико-методологічною проблемою, яка потребує особливої уваги адміністративного апарату. Хоча кожен із цих підходів має значну потенційну цінність, їх безсистемне використання може призвести до ефекту інтерференції, що в кінцевому рахунку зумовить не оптимізацію, а дестабілізацію роботи закладу. Тому цю проблему доцільно розглядати з

урахуванням методологічного принципу додатковості, відповідно до якого об'єктивний опис будь-якої предметної сфери повинен ґрунтуватися на різних, у тому числі альтернативних теоріях.

Взаємодоповнення в умовах спеціального навчально-реабілітаційного закладу активів різних управлінських підходів дозволяє адміністрації отримати бажаний ефект – розбудову чіткої організаційної структури, яка водночас є досить гнучкою і пластичною для забезпечення змін, передбачених стратегією системного інноваційного розвитку закладу.

Така структура повинна збалансовано поєднувати протилежні тенденції: централізацію та децентралізацію, інноваційність і стабільність, автономність і відкритість, багатовекторність освітньо-реабілітаційної діяльності та структурно-функціональну цілісність, самоорганізацію та керованість, свободу і контрольованість працівників, їх командну співпрацю та персональну відповідальність, уникаючи крайніх позицій, які неодмінно призводять до відхилень від запланованої траєкторії функціонування та розвитку закладу.

Досягти такого оптимуму можливо через впровадження структурно-функціональної моделі системного управління спеціальним навчально-реабілітаційним закладом, яка акумулює переваги дієвих управлінських підходів, адаптуючи їх до специфіки закладу цього типу.

Н. Клокар зазначає, що реформування освіти передбачає інноваційні підходи до організаційно-управлінських структур, удосконалення функцій і методів керівництва, впровадження нової етики стосунків, активного та дієвого партнерства [163, с. 94]. В управлінні спеціальним навчально-реабілітаційним закладом базовим і визначальним паттерном є структурно-функціональна модель, яка системно відображає ключові характеристики закладу, виступає своєрідною точкою кристалізації його організаційної структури.

Наявність такої моделі дозволяє адміністрації забезпечувати роботу закладу, як цілісної освітньо-реабілітаційної системи, на всіх етапах її

життєдіяльності (становлення, стабілізація, функціонування та інноваційний розвиток). Для виконання ролі такого системоутворювального чинника модель повинна враховувати потенціал кожного структурного підрозділу та служби, чітко окреслювати межі їх функціонального навантаження, встановлювати оптимальні субординаційні та координаційні зв'язки між усіма працівниками, сприятливі для повномірної реалізації освітньо-реабілітаційної місії закладу. На рис. 3.2.1.1 (додаток В.1) представлено структурно-функціональну модель системного управління Хортицьким національним навчально-реабілітаційним багатoproфільним центром, яка відповідає всім зазначеним вимогам і успішно виконує функцію консолідації зусиль усього колективу щодо забезпечення ефективного функціонування та інноваційного розвитку закладу.

Наведена модель враховує всі ключові аспекти структурно-функціональної специфіки спеціального навчально-реабілітаційного закладу, які доцільно проаналізувати детальніше, оскільки від їх усвідомлення та врахування в управлінській діяльності залежить успішність реалізації місії, мети та завдань закладу.

Є. Хриков вказує на те, що управління навчальним закладом є складною структурою, що включає духовні та матеріальні процеси [416, с. 43]. Оскільки кожен компонент цієї структури має свої специфічні функції, управління навчальним закладом має базуватися на структурно-функціональній моделі, що інтегрує їх на системних засадах у своєрідний «функціональний ансамбль» (В. Федоров [406]).

В. Розанова аналізує переваги та недоліки найбільш розповсюджених управлінських структур, зокрема: лінійної організаційної структури управління (її переваги – ясність і чіткість підпорядкування, особиста відповідальність керівника за всі види управлінської діяльності і за кінцевий результат; недоліки – високі вимоги до здібностей і знань керівників, які мають приймати кваліфіковані рішення з будь-якого питання, і їх відділів з управлінської діяльності; тривалий шлях узгоджень; орієнтація керівників на

розв'язання оперативних завдань на збиток перспективним управлінським завданням через велику кількість поточних справ і дефіцит робочого часу); лінійно-функціональної структури управління (до її переваг відносяться можливість максимальної спеціалізації, залучення до управлінської діяльності підготовлених фахівців високої кваліфікації, до недоліків – ослаблення цілісності органу управління та інтересів організації як єдиного цілого, переоцінка функціональними керівниками можливостей своїх підрозділів і власних повноважень, ускладнення процесу управління через подвійне підпорядкування вищим функціональним керівникам); матричної структури управління (її переваги полягають в оптимальному використанні резервів і легкості управління, недоліки – у труднощах фінансового контролю та великому навантаженні на керівників вищої ланки управління) [348, с. 16-20].

Г. Канафоцька характеризує новий тип управлінської структури, який ґрунтується на проектному принципі організації діяльності і на партнерстві. У такій досить гнучкій організації людей пов'язує не жорстка ієрархічна підпорядкованість, а спільна зацікавленість у реалізації перспективних ідей, трудова етика й культура досягнень. В умовах колегіального вирішення всіх важливих питань керівник здійснюватиме виключно координувальні функції [154, с. 9].

При розбудові управлінської структури спеціального навчально-реабілітаційного закладу необхідно керуватися не тільки необхідністю ефективної організації роботи закладу як цілісної системи, але й соціально-психологічними потребами працівників (потребами у спілкуванні, афіліації, належності до референтної групи, суспільному визнанні своєї компетентності), які можуть бути задоволені в ході ефективної співпраці представників різних підрозділів закладу.

О. Ельбрехт зазначає, що у школі актуальною є проблема реалізації інтерактивного аспекту спілкування на всіх рівнях структурних складових управління. У зв'язку з цим управлінська діяльність має спрямовувати

колектив на взаємодію й усвідомлення необхідності та суті координації спільних дій для забезпечення навчального процесу [114, с. 44].

Ефективною є модель особистісно орієнтованого управління, за якою спеціальний заклад розглядається як системна цілісність. Характеризується вона такими положеннями: основою діяльності керівника є повага до людини, довіра до неї, зосередження уваги на особистості вчителя й учня, створення ситуації успіху для учасників освітнього процесу; внутрішкільне управління має координаційний і мотиваційний характер у цілому й зокрема у процесах комунікації, прийняття рішень і делегування повноважень; змінюється погляд керівника на свою роль і місце в системі управління, він – соціальний архітектор, який об'єднує волю окремих учителів у єдину колективну педагогічну волю.

Сучасні підходи до розбудови ефективної управлінської структури [253], [259], [280], [281], [296], [324], [344], [401] реалізуються в умовах Хортицького центру за рахунок передбачення у структурно-функціональній моделі взаємозв'язків, а отже, і взаємовідповідальності працівників як по горизонталі, так і по вертикалі.

Так, на адміністративному рівні адміністративна рада, рада центру й піклувальна рада вирішують загальні проблеми навчально-реабілітаційного процесу. Вони делегують частину повноважень заступникам директора з різних напрямів роботи, а ті, в свою чергу, мають власні керівні органи (ради), на яких розв'язують проблеми з певного напрямку діяльності і періодично збираються на рівні заступників директора для обговорення внеску кожного в розвиток центру, як цілісної системи, коригують окремі аспекти діяльності, вносять поправки до планів роботи підрозділів як у режимі функціонування, так і в режимі розвитку та делегують їх для виконання у визначені освітньо-реабілітаційним закладом сфери діяльності.

Служби кожної із сфер мають свої самостійні повноваження, але, крім цього, збираються на засідання для оприлюднення результатів роботи, визначення стану розвитку напрямку в цілому. За підсумками звітів і

самоаналізу діяльності кожного підрозділу та закладу в цілому, вносяться необхідні корективи до управлінської та виконавчої діяльності. Динамічна рівновага системи управління досягається завдяки чіткому функціональному розподілу праці, тобто конкретизації змісту діяльності кожного працівника, заходів заохочення до пошуку ефективних форм і методів розв'язання поставлених завдань та відповідальності за доручену справу.

Принципово важливою для ефективного управління спеціальним навчально-реабілітаційним закладом є його багаторівнева структура, яка включає стратегічний, тактичний, оперативний і рефлексивний рівні. На першому рівні (рівні директора) здійснюється розробка Концепції спеціального навчально-реабілітаційного закладу, визначаються стратегічні пріоритети і глобальні перспективи його розвитку. На тактичному рівні (рівні заступників директора) здійснюється аналіз і конкретизація мети і завдань розвитку спеціального навчально-реабілітаційного закладу з урахуванням специфіки кожного його підрозділу.

На оперативному рівні (рівні учителів, класних керівників, соціальних педагогів-вихователів, керівників гуртків) організовується виконання завдань функціонування та розвитку закладу, здійснюється моніторинг результатів, визначається їх вплив на освітньо-реабілітаційний процес, готуються рекомендації для учнів та їх батьків.

На рефлексивному рівні (рівні учнів та учнівсько-студентського самоврядування) забезпечується розвиток ключових життєвих компетенцій кожного школяра в процесі діяльності органів самоврядування, комісій, клубів, об'єднань, постійних творчих груп. Саме на цьому рівні відображається вплив складових структур управління та визначаються його кінцеві результати.

Впровадження структурно-функціональної моделі дозволяє забезпечити в умовах спеціального навчально-реабілітаційного закладу оптимальні управлінські стосунки, які, за Є. Хриковим, становить сукупність взаємозв'язків між керуючою підсистемою і численними духовними і

матеріальними елементами керованої підсистеми і зовнішнього середовища, що спрямовуються на підтримання стабільного функціонування і розвиток навчально-виховного процесу. Характерною рисою управлінських стосунків є те, що вони інтегрують всі типи стосунків, які виникають у процесі управління, – економічні, педагогічні, правові, психологічні тощо. Ті або інші сторони управлінських стосунків виходять на перший план залежно від управлінської ситуації і завдань управління [416, с. 42].

Зі структурно-функціональної моделі видно, що в закладі немає жодного підрозділу, відчуженого від активної взаємодії з іншими структурними підрозділами та службами. Тісні зв'язки між усіма ланками трудового колективу закладу забезпечують багатогранність соціального досвіду, який отримує кожен працівник в ході спілкування, опосередкованого спільною з іншими діяльністю. В. Казмиренко зазначає, що чим більш багатоаспектні, систематизовані стосунки, взаємообмін суб'єкта з цілями та цінностями організації, тим глибше та більш різнобічно задовольняються його соціогенні потреби [149, с. 128].

Розбудова чітко заданої структури закладу з відповідним функціональним навантаженням дозволяє створити всі умови, необхідні для реалізації його мети. До цих умов Є. Хриков відносить прогностичні, педагогічні, психологічні, кадрові, матеріально-фінансові, організаційні, правові, ергономічні, медичні та санітарно-гігієнічні умови, які утворюють цілісний комплекс [416, с. 47].

Відповідно до структурно-функціональної моделі системного управління, у Хортицькому центрі зазначені умови забезпечуються завдяки діяльності таких служб, як господарча, кадрова, інформаційно-секретарська, соціально-психологічна, медична, відділ міжнародних зв'язків, науково-методичний відділ, служба організації харчування, бухгалтерія та молодший обслуговуючий персонал.

Структурно-функціональна модель передбачає розбудову п'яти підсистем системи управління закладом: I підсистема (загально-

стратегічна) – визначення перспектив розвитку закладу, забезпечення управління іншими підсистемами; II підсистема (тактична) – аналіз та конкретизація мети й завдань розвитку, визначення шляхів та засобів виконання поставлених завдань, моніторинг та корекція; III підсистема (організаційно-виконавча) – забезпечення діяльності для повної реалізації змісту; IV підсистема (функціональна) – безпосередня організація та реалізація освітнього процесу;

V підсистема (результативна) – рівень розвитку особистості учня.

Проведений аналіз наукової літератури та досвіду управління Хортицьким центром дозволяє зробити висновок, що високої ефективності системного управління спеціальним навчально-реабілітаційним закладом нового типу, що розвивається як відкрита інноваційна соціально-освітня система, можна досягти за рахунок реалізації відповідної структурно-функціональної моделі, яка визначає організаційну структуру закладу та функціональні зв'язки між усіма його підрозділами, радами, службами та суб'єктами діяльності, є незамінним системоутворювальним паттерном, який допомагає адміністрації забезпечити освітньо-реабілітаційну специфіку закладу на всіх етапах його життєдіяльності (становлення, стабілізація, функціонування та інноваційний розвиток).

### **3.2.2. Мета-технологія системного управління навчально-реабілітаційною діяльністю спеціального навчально-реабілітаційного закладу**

Управління розвитком спеціального навчально-реабілітаційного закладу, як відкритої соціально-освітньої системи передбачає забезпечення його продуктивної взаємодії з освітньо-реабілітаційним простором та попередження дисгармонічних суперечностей, які суттєво нівелюють потенціал закладу.



Системне управління спеціальним навчально-реабілітаційним закладом передбачає реалізацію поряд зі структурно-функціональною моделлю відповідної технології, яка забезпечує оптимальну послідовність роботи кожного підрозділу та служби, зводить до несуттєвого мінімуму вплив випадкових чинників на результати їх діяльності.

Поняття «технологія» міцно увійшло до суспільної свідомості в кінці ХХ ст. і стало своєрідним показником наукового і практичного мислення. Технологічність стає домінуючою характеристикою діяльності людини і означає перехід на якісно новий рівень ефективності, оптимальності, наукоємкості освітнього процесу.

Управлінська технологія є одним із прикладів соціальної технології, що безпосередньо відображає управлінські процеси; її сутність полягає в системному поєднанні наукового знання, управлінських потреб та інтересів суспільства, цілей і функцій державного управління, можливостей і елементів управлінської діяльності. Вона поділяється на послідовно взаємопов'язані процедури й операції, метою яких є досягнення високої результативності та ефективності. Зміст управлінської технології полягає в обов'язковому масовому використанні в управлінській діяльності кращих, передових досягнень науки, мистецтва і досвіду державного управління. Тому під управлінською технологією слід розглядати таку організацію управлінської діяльності, яка вирізняється результативністю, ефективністю та раціональністю. Розрізняють такі складові управлінських технологій: діагностування, прогнозування, проектування та реформування відповідних підсистем; інформаційні, впроваджувальні й навчальні технології; вирішення соціальних конфліктів; інноваційний розвиток керованих компонентів.

Виділяють декілька аспектів управлінської діяльності, що в сучасних умовах запровадження управлінських технологій є дуже актуальним. Перш за все це: процеси діагностування, аналізу, оцінювання стану керованого об'єкта, прогнозування, програмування, вироблення критеріїв оцінювання і моніторинг наслідків управлінських рішень та, відповідно, реформування

організації і функціонування компонентів суб'єкта державного управління; встановлення загальних, уніфікованих критеріїв (показників), які адекватно характеризують відповідні процеси, та їх систематизація, що сприяє відображенню реальної картини суспільної життєдіяльності; створення організаційних і технологічних умов для оперативної і поточної передачі необхідної інформації через усі структурні підсистеми; застосування ідентичних методів, процедур і операцій для аналізу та характеристики об'єктів, що вивчаються і програмуються; програмування і планування комплексного розвитку території, функціональної сфери управління, галузі; підготовка, прийняття і реалізація управлінських рішень, починаючи з уніфікації понятійно-категоріального арсеналу і закінчуючи графічними формами представлення конкретних документів; технології контролю, пов'язані з безперервним моніторингом керованих процесів, їх вивченням, вимірюванням і порівнянням, об'єктивним зіставленням їх з управлінськими моделями, які виражені в рішеннях, їх нормах і вимогах; технології організаційних форм управлінської діяльності. Неможливо забезпечити результативність, ефективність і раціональність функціонування системи державного управління без розробки і засвоєння управлінських технологій за всіма найважливішими аспектами організації і функціонування державного управління.

Різні спеціальні заклади розробляють і застосовують власні технології, які враховують вихідні умови та поставлені пріоритети діяльності та розвитку закладу. Так, Г. Обносовою запропоновано технологію управління спеціальним закладом реабілітаційного типу, яка передбачає реалізацію семи послідовних етапів: адаптаційно-установчого, початково-діагностичного, планово-прогностичного, змістовно-технологічного, проміжно-статистичного, корекційно-діяльнісного та підсумково-діагностичного. На адаптаційно-установчому етапі здійснюється структурування основних критеріїв і показників соціально-особистісного розвитку дітей, підбір і групування методик, діагностичних методів і процедур.

Початково-діагностичний етап включає такі процедури, як вивчення контингенту дітей, які поступили на курс реабілітації, визначення рівнів сформованості соціально-особистісного розвитку дітей експериментальної та контрольної груп, кількісну та якісну обробку отриманих результатів. Планово-прогностичний етап передбачає проведення таких процедур, як прогнозування розвитку рівня сформованості соціально-особистісного розвитку дітей і розробка програми індивідуальної та групової роботи по формуванню стійких характеристик соціально-особистісного розвитку дитини.

На змістовно-технологічному етапі реалізуються програми, спрямовані на активне освоєння освітнього предметно-просторового середовища, соціально-особистісний розвиток дітей; забезпечується закріплення знань, отриманих у ході навчання, в повсякденній діяльності; організовується тематичне програмування простору навчання, яке сприяє створенню індивідуальної освітньої ситуації.

Проміжно-статистичний етап вимагає відстеження динаміки рівнів сформованості соціально-особистісного розвитку дітей в експериментальній і контрольній групах, аналізу результатів по формуванню соціально-особистісного розвитку дітей. На корекційно-діяльнісному етапі здійснюється робота з урахуванням умов, що змінилися, а на підсумково-діагностичному – моніторинг динаміки рівня соціально-особистісного розвитку дітей експериментальної і контрольної груп [275, с. 134-136].

Запропонована Г. Обносовою технологія чітко узгоджується з методикою проведення порівняльного педагогічного експерименту і тому виступає цінним інструментом управління спеціальним освітньо-реабілітаційним закладом, який працює в експериментальному режимі і вже готовий до науково-дослідницької діяльності. Проте, цю технологію не можна вважати універсальною, тобто прийнятною для всіх спеціальних освітніх закладів, адже проведення порівняльного педагогічного експерименту є організаційно складною та ресурсовитратною роботою, яка

вимагає відповідного фінансового, кадрового та науково-методичного забезпечення. Окрім цього, актуальні домінанти вітчизняної корекційно-реабілітаційної освіти вимагають зосередження уваги менеджерів на проблемі системного управління інноваційним розвитком спеціальних навчально-реабілітаційних закладів, як відкритих соціально-освітніх систем, що передбачає спрямованість управлінської діяльності не тільки на процес навчання, виховання, відновлення здоров'я кожної дитини, але й на розвиток навчального закладу, як складноорганізованої системи відповідно до поставлених стратегічних пріоритетів. За цих обставин основною в управлінському арсеналі директора спеціального навчально-реабілітаційного закладу має бути мета-технологія системного управління, яка забезпечує ефективне впровадження всіх локальних освітньо-реабілітаційних технологій, необхідних для навчання, виховання та відновлення здоров'я дітей. Цілісність мета-технології забезпечується чітким визначенням і послідовним дотриманням концептуальних основ, цілей і завдань управління, системоутворювальне значення яких потребує окремого розгляду.

Теоретики освітнього менеджменту до концептуальних основ управління закладом освіти відносять: нову філософію школи; нову кадрову політику; внутрішньошкільну культуру; тотальну якість освітніх послуг; нову ідеологію виховання; особистісний розвиток, розвиток позитивної Я-концепції керівника, вчителя, учня [224, с. 20].

Мета управління спеціальним закладом освіти полягає у створенні необхідних для реалізації мети навчального закладу умов. Конкретна мета-мінімум – забезпечити оптимальне функціонування освітнього закладу; мета-максимум – забезпечити його розвиток.

Мета-технологія управління передбачає реалізацію наступних цілей:

I. Організаційно-управлінські цілі: створення єдиного інформаційного простору для учасників освітньо-реабілітаційного процесу; вироблення системи оцінювання ефективності діяльності для всіх структурних підрозділів спеціального закладу; розробка системи контролю та зворотного

зв'язку; розробка механізмів взаємодії суб'єктів освітньо-реабілітаційної діяльності; якісна побудова зв'язку в системі «освіта – наука – виробництво».

II. Соціально-економічні цілі: створення позитивного іміджу закладу; суттєве оновлення матеріальних фондів; накопичення бази даних про педагогічні інновації.

III. Соціально-культурні цілі: побудова «відкритої» освітньо-реабілітаційної системи; пріоритетність гуманних відносин між учасниками освітньо-реабілітаційної системи; закріплення демократичних засад у всіх сферах діяльності; інтеграція в міжнародний освітній простір; підвищення кваліфікаційного рівня працівників закладу; підвищення рівня ділової активності членів колективу.

Завдяки впровадженню цілей забезпечується виконання завдань управління та впровадження наукового підходу в управлінні. Стратегічні завдання управління закладом освіти науковці об'єднують у п'ять груп: удосконалення структури школи; підвищення якості змісту освіти; удосконалення організації навчального процесу; удосконалення організації виховного процесу; удосконалення управлінської діяльності [224, с. 26-27].

Основними завданнями управління спеціальним навчально-реабілітаційним закладом є: забезпечення ефективного функціонування спеціального навчально-реабілітаційного закладу як відкритої соціально-освітньої системи; установлення субординаційних і координаційних зв'язків між підрозділами; здійснення інформаційного, організаційного, науково-методичного, кадрового, фінансового, матеріально-технічного, соціально-психологічного, аналітичного забезпечення діяльності спеціального навчально-реабілітаційного закладу; підпорядкування організації навчально-виховного процесу завданням експериментальної діяльності закладу; забезпечення психологічної підтримки освітньо-реабілітаційної діяльності закладу; створення комфортних умов для творчої взаємодії учасників освітньо-реабілітаційного процесу.

Специфіка спеціального навчально-реабілітаційного закладу визначає предметну спрямованість мета-технології системного управління на процес реалізації локальних освітньо-реабілітаційних життєтворчих технологій, сукупність яких охоплює ключові аспекти місії закладу. В умовах Хортицького центру розроблено та впроваджено: проєктивно-рефлексивну технологію навчання; виховну технологію проєктивного життєздійснення; технологію планування життєдіяльності дитячих колективів; виховну інтерактивну технологію «Океан життєвої компетентності»; технологію загальнофункціональної реабілітації; технологію реабілітації мистецтвом; технологію реабілітації через спілкування з природою; технологію студентсько-учнівського самоврядування; технологію досягнення вихованцями життєвого успіху; технологію індивідуалізованого навчання в умовах інклюзивної освіти; технологію індивідуалізованої виховної роботи в умовах інклюзивної освіти; технологію індивідуалізованого соціально-психологічного супроводу вихованців в умовах інклюзивної освіти; технологію моніторингу ефективності освітньо-реабілітаційного процесу.

Необхідність організації роботи колективу щодо впровадження цих технологій визначає специфіку системного управління спеціальним навчально-реабілітаційним закладом, а саме: предметну спрямованість, алгоритми, підходи, умови, стратегію, механізм та інші аспекти управління, які доцільно розглянути сконцентровано, з виділенням ключових характеристик. Напрямки управління: інноваційними процесами, розвитком закладу, якістю освіти, саморозвитком. Алгоритм управління нововведеннями передбачає планування, організацію, регулювання, контроль впровадження інновацій.

Основними засобами підвищення ефективності управлінської діяльності можна вважати досягнення таких властивостей управлінських систем: ціннісний характер управління (наявність пріоритетів); адаптивність управління (пристосування до ситуацій, умов); релевантність (відповідність справі); превентивність (випереджальний характер); прогностичність

(визначення перспектив і прогнозів); консолідуючий (об'єднуючий) характер; діалогічність (узгодженість з іншими системами організації); інноваційність, творчість (орієнтація на розвиток); демократичний, партисипативний (колегіальний) характер; особистісно орієнтована спрямованість (індивідуальний підхід); гнучкість, мобільність (відкритість до змін); рефлексивність (орієнтація на самооцінку, самокоригування, саморозвиток) [224, с. 30].

Основними напрямками інноваційної управлінської діяльності є: концептуальність, інтенсифікація, адаптивність управління; психологізація управлінського менеджменту; відповідність місії школи і функцій управління; інформаційне забезпечення процесу управління; дослідження динаміки розвитку навчального закладу з усіх напрямків діяльності на основі моніторингових процедур; реалізація принципів особистісно зорієнтованого управління школою; демократизація управління шляхом впровадження адаптивної моделі державно-громадського управління.

У дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених, а саме: Л. Ващенко [62], Л. Даниленко [99], О. Козлової [167], Ю. Конаржевського [172], Н. Купреєвої [190], О. Маринівської [223], О. Мармази [224], О. Моїсеєва [241] проблема управління інноваційними процесами стала однією з пріоритетних. В їхніх працях систематизовано досвід управління інноваційними процесами, як частиною управлінської діяльності, в якій засобами планування, організації, керівництва й контролю процесів розробки і засвоєння новизни забезпечується цілеспрямованість та організованість діяльності колективу школи щодо нарощення її освітнього потенціалу, підвищення рівня його використання і, як наслідок, отримання якісно нових результатів освіти [241, с. 255].

Слід зазначити, що поряд із поняттям «управління інноваціями» часто трапляється поняття «управління змінами». Останнє поняття, на нашу думку, значно ширше, оскільки передбачає управління не тільки одним інноваційним процесом як об'єктом управління, а й іншими об'єктами, а

саме: управління розвитком, управління якістю освіти, управління конфліктами, управління саморозвитком тощо.

Заслуговує на увагу думка В. Стадової, яка поняття «управління інноваційними процесами» визначає як нову функцію сучасного навчального закладу, необхідність котрої обумовлена велінням часу, потребою своєчасно й адекватно реагувати на зміни у зовнішньому середовищі [359, с. 65]. Під управлінням нововведеннями вона розуміє процес планування, організації, регулювання і контролю впровадження інновацій у шкільну практику, результат якого – розроблені та експериментально апробовані авторські навчальні програми, методики, освітньо-виховні технології [359, с. 67].

Структура мета-технології управління інноваційними процесами складається із конкретних етапів, що представляють собою послідовність управлінських дій у процесі управління інноваціями, основного змісту управління на кожному з етапів; пріоритетних функцій; умов, від яких залежить ефективність інноваційних процесів. Усі етапи тісно пов'язані між собою, і неповна реалізація якогось з них призводить до збою у цілій системі.

Перший етап даної технології включає діагностику готовності педагогічного колективу до інноваційної діяльності. На цьому етапі основним змістом управлінської діяльності визначено: аналіз зовнішнього та внутрішнього середовищ школи, діагностику можливостей педагогічної системи та визначення потреб у ресурсах.

Другий етап технології передбачає прогнозування та проектування змін в навчальному закладі. Зміст цього етапу включає вибір стратегій змін, формування системи показників інноваційних перетворень, вибір критеріїв їхнього оцінювання та програмування заходів щодо управління інноваціями.

Пріоритетними функціями на даному етапі ми визначили стратегічно-цільові, організаційно-управлінські, серед яких проектування та моделювання виступають провідними. Умови, які забезпечують ефективність даного технологічного етапу, характеризуються гуманістичними підходами



до визначення цілей інноваційних змін, відповідністю змісту інновацій цілям шкільної організації та якісним програмним забезпеченням.

Третій етап передбачає створення умов для інноваційної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі. Основний зміст цього етапу полягає у створенні нормативно-правового, організаційно-управлінського та соціально-психологічного забезпечення шкільних інновацій.

Ефективність даного технологічного етапу забезпечується узгодженням дій та цілей шкільної організації з діями та цілями кожного члена педагогічного колективу, сприятливими комунікаціями та адаптивністю і гнучкістю організаційних структур школи. Особистісно зорієнтований підхід до управління педагогічним колективом на цьому етапі стає провідним.

Четвертий етап технології включає процеси керівництва інноваційною внутрішкільною діяльністю. До змісту діяльності на даному етапі входять поетапне регулювання інноваційних процесів, координація інновацій та розвиток інноваційного простору школи. Основними управлінськими функціями цього етапу визначено регулювання та координацію, мотивацію та керівництво. Ефективність цього етапу зумовлена ефективним лідерством, наступністю кращих шкільних традицій, високим рівнем самоосвіти учасників педагогічного процесу та постійною стимуляцією інноваційної діяльності.

Основу п'ятого етапу складає діагностика результатів інноваційної діяльності. До змісту цього етапу включено перевірку відповідності між отриманими результатами та запланованими, їх узгодженість із цілями школи. Провідними функціями на даному етапі виступають діагностичні, інформаційні та презентаційні.

Усі етапи розробленої нами технології характеризують закономірну послідовність формування і здійснення ефективних управлінських дій через посилення їхньої гуманістичної складової. Вони вказують на загальний зміст управління і разом із тим відбивають специфічні умови досягнення ефективного управління інноваційними процесами.

На наш погляд, технологія орієнтує управлінця, з одного боку, на послідовність та раціональність управлінських дій, а з іншого, на можливість максимально корисно використати увесь арсенал гуманістичних засад для ефективного управління інноваційними процесами в системі шкільної освіти.

Ефективність реалізації цієї технології можлива лише за умови цілеспрямованих управлінських дій на кожному з етапів управління нововведеннями.

Особливу роль в успішному управлінні інноваціями відіграє експертна функція. Оцінка педагогічних інновацій – це важлива складова експертної функції суб'єктів внутрішкільного управління. У системі управління нововведеннями, як зазначають дослідники, необхідно забезпечити всебічне й багатоаспектне вивчення інновацій (проектування, моніторинг, регулювання, корекцію), без чого неможливе компетентне визначення їх ефективності, доцільності наукового забезпечення та розповсюдження досвіду. Тому паралельно з інноваційними процесами має діяти ефективна система експертизи продуктів інноваційної діяльності.

Ця проблема ґрунтовно розкрита вітчизняним дослідником Л. Даниленко [99]. Висвітлюючи технологію оцінювання педагогічних інновацій через різноманітні показники й параметри, вчений обґрунтовує важливість гуманітарного підходу до такого оцінювання, провідну роль в якому відіграє експерт – той, хто оцінює інновацію. Від людських якостей експерта великою мірою залежить і оцінювання новації. Звертаємо увагу на те, що самоекспертиза педагогічної інновації самим учителем є стимулюючим фактором його самовдосконалення, сприяє підвищенню як загальної культури вчителя, так і його професійної компетентності. На самоекспертизу, як фактор актуалізації самооцінки, здійснення та самокорекції своєї діяльності вчителем, звертають увагу українські дослідники Г. Єльнікова та Н. Островерхова [118].

Таким чином, дослідження проблем успішного управління інноваційними процесами в загальноосвітніх навчальних закладах дало змогу

виявити чинники, які стимулюють таку діяльність і забезпечують їх прогресивний розвиток. Насамперед, це створення умов для інноваційної діяльності, цільовий та ціннісний аспект управління, його технологічне забезпечення. Зміст управління розкривається через виконання тих чи інших управлінських функцій, певний розподіл обов'язків і спеціалізацію в сфері управління. Найоптимальнішим є такий розподіл функцій управління: планування, організація, контроль, регулювання й аналіз [108].

Специфіка спеціального навчально-реабілітаційного закладу в найбільшій мірі відображається на такій управлінській функції, як планування, оскільки саме від системності плану залежить ефективність координації роботи всіх підрозділів і служб щодо реалізації мети, завдань і функцій закладу.

В. Химинець характеризує планування як своєрідне визначення завдань, виконання яких пов'язане з іншими функціями. Це початкова стадія управління, котра охоплює: діяльність колективу у перспективі, поточну діяльність і детальне програмування. План – це управлінське рішення й головний елемент у керуванні. Дуже важливою в управлінні є проблема прогнозування. Перспективні плани – це документи наукового прогнозування. Саме в перспективних планах мають бути визначені основні напрями педагогічного пошуку [408, с. 123].

Забезпечення постійного розвитку спеціального навчально-реабілітаційного закладу здійснюється завдяки особливому стилю планування його діяльності. Так, на зміну розмитому генеральному цілепокладанню приходить системоутворювальне цілепокладання, поєднання планування у режимі функціонування і планування у режимі розвитку. При плануванні розвитку закладу використовується такий алгоритм:

1. Аналіз стану розвитку закладу: збір статистичних даних; аналіз визначення внутрішніх засобів, позитивних аспектів, слабких місць, негативних аспектів, можливостей, перешкод та ризиків; аналіз якості роботи закладу; звітування перед батьками про стан справ.

2. Формування цілей, очікувань, пріоритетів розвитку: кристалізація інтересів різних груп громади школи; проведення круглих столів з метою узгодження пріоритетів розвитку; прийняття рішення.

3. Складання плану дій: формулювання завдань; розподіл ролей та обов'язків; поділ діяльності на етапи; визначення критеріїв досягнення мети; перелік ресурсів, необхідних для впровадження конкретних дій.

4. Реалізація стратегії: перегляд реалізованих дій; корекція цілей; моніторинг та обговорення (звітування про реалізацію дій, їх наслідки); оцінювання відповідності досягнутих результатів визначеним критеріям; формування подальших стратегій.

Планування доповнюється повноцінним прогнозуванням і перетворюється на проектування результатів, створення моделі процесів (технологічних ланцюжків), формування банку ідей та набору програм діяльності з обов'язковим урахуванням особистісних особливостей усіх учасників освітнього процесу.

У плануванні передбачаються взаємодії різних підрозділів закладу, завдання дієві і реальні, спрямовані на кінцевий результат. Перевагами обраного виду планування є чіткість структури, єдність мети, змісту та форм, реальність виконання, визначеність термінів.

Планування здійснюється, виходячи із проблемної теми закладу. Далі визначається проблемна тема на навчальний рік, виходячи з аналізу результатів, отриманих за минулий навчальний рік. На основі аналізу результатів та визначеної проблеми визначаються пріоритетні завдання.

Спираючись на них, розробляється модульно-цільова програма діяльності закладу на поточний навчальний рік. Виходячи з неї, складається план роботи закладу, в якому беруть участь усі структурні підрозділи та який затверджується радою закладу.

Спираючись на модульно-цільову програму та річний план роботи, здійснюється щомісячне планування діяльності кожним структурним підрозділом, а наприкінці місяця – проводиться моніторинг виконаної за

місяць роботи. Планування здійснюється як в режимі функціонування, так і в режимі розвитку. Виходячи із завдань на місяць, перед кожним структурним підрозділом визначаються пріоритетні завдання на тиждень, що відображується у щотижневих планах роботи закладу. В плануванні передбачається взаємодія всіх структурних підрозділів закладу, виконання ними завдань, що спрямовані на досягнення кінцевого результату.

Наступна функція управління – організація. Педагогічну ініціативу вчителя не можна розвивати адміністративними навіюваннями, необхідно перейти до спеціально організованого впливу. Йдеться про організаційні процеси: розмежування в часі й просторі певних необхідних заходів, об'єднання їх певною технологією, формування системи, якою управляють. З організацією пов'язане впорядкування процесу, створення взаємозв'язків для приведення в дію управлінського рішення, регламентування діяльності всіх учасників.

Управлінську працю доцільно будувати на основі чіткого розподілу й кооперації. Узгодженість дій – одна з важливих умов управління, яка виражається у функції координування. Координування трактують як встановлення гармонії між частинами системи, співвідносності пропорцій.

Для ефективної організації діяльності колективу особливе значення має управлінське стимулювання кожного працівника. Сучасні дослідження в галузі управління навчальними закладами показали, що, лише маючи добре продуману систему заохочень продуктивної навчально-виховної, інноваційної діяльності вчителів і їх саморозвитку, керівник може розраховувати на активну участь своїх підлеглих у досягненні цілей школи [403, с. 182]. При цьому система стимулювання повинна бути побудована з урахуванням психологічних механізмів і обов'язково враховувати структуру колективу (за домінуючими мотивами, віком тощо) [403, с. 180].

Стимулювання працівників є важливим аспектом управлінської діяльності, адже сприяння формуванню мотивації педагогів у сучасній

педагогіці розглядається як одна з ключових соціально-психологічних функцій керівника навчального закладу [224, с. 119].

Виплата надбавок до заробітної плати та премій є ефективним способом заохочення працівників, адже, як зауважує В. Новіков, матеріальне стимулювання, що виступає у вигляді оплати праці, безумовно, відіграє головну роль у формуванні психологічної настанови людей на працю. Тому важливо постійно вдосконалювати саме оплату праці, і не лише в економічному, але й у психологічному плані [271, с. 283]. Поряд із матеріальним заохоченням, у Хортицькому центрі широко використовуються способи морального стимулювання, передусім, через визнання досягнень працівників. Саме таке стимулювання актуалізує та задовольняє соціально детерміновані потреби особистості, сприяє формуванню ціннісного ставлення до праці та колективу однодумців.

Виключна важливість повноцінного морального заохочення працівників підтверджується також дослідженнями відомого фахівця з мотивації діяльності Ф. Херцберга, який запропонував такі принципи мотивації праці:

1. Більшість людей відчуває радість від роботи, якщо в її процесі задовольняється потреба в особистій причетності до неї і до роботи з людьми.

2. Важко знайти людину, яка б не хотіла показати те, на що вона здатна. Для неї важливо, щоб вирішення тих питань, в яких вона компетентна, приймалося разом з нею.

3. Кожний хотів би пізнати себе в результатах своєї праці. Це дає можливість відчувати, що він на щось здатний.

4. Кожному подобається відчувати свою значущість. Тому мистецтво керувати – це ще й вміння дати зрозуміти кожному співробітнику, що його праця дуже важлива для спільного успіху [436, с. 10].

Реалізація в спеціальному навчально-реабілітаційному закладі всіх зазначених умов і принципів забезпечує виникнення системного соціально-психологічного ефекту – стійкої мотивації колективу до здійснення

інноваційної педагогічної діяльності. Важливим фактором при цьому виступає і сам інноваційний характер роботи, наявність у її структурі творчого компонента, який, як зазначає В. Казмиренко є необхідним аспектом підсилення її мотивації [149, с. 257].

Отже, високої ефективності системного управління спеціальним навчально-реабілітаційним закладом нового типу, що розвивається як відкрита соціально-освітня система, можна досягти за рахунок реалізації відповідної мета-технології, яка дозволяє скоординувати багатовекторний процес впровадження інноваційних освітньо-реабілітаційних технологій (проективно-рефлексивної технології навчання, виховної технології проективного життєздійснення, технології планування життєдіяльності дитячих колективів, виховної інтерактивної технології «Океан життєвої компетентності», технології загальнофункціональної реабілітації, технології реабілітації мистецтвом, технології реабілітації через спілкування з природою, технології студентсько-учнівського самоврядування, технології досягнення вихованцями життєвого успіху, технології роботи медико-психолого-педагогічного консилиуму, технології індивідуалізованого навчання в умовах інклюзивної освіти, технології індивідуалізованої виховної роботи в умовах інклюзивної освіти, технології індивідуалізованого соціально-психологічного супроводу вихованців в умовах інклюзивної освіти, технології моніторингу ефективності освітньо-реабілітаційного процесу), попередити їх інтерференцію, забезпечивши, натомість, синергетичний ефект від їх системного впровадження.

Реалізація в рамках мета-технології управлінських функцій планування та організації роботи колективу забезпечує необхідну динаміку інноваційного розвитку спеціального навчально-реабілітаційного закладу як відкритої соціально-освітньої системи. Висока якість цього процесу залежить від ефективності виконання таких управлінських функцій, як контроль, регулювання та аналіз проміжних показників і кінцевих результатів інноваційної діяльності колективу.

### 3.2.3. Модель управлінського моніторингу в умовах спеціального навчально-реабілітаційного закладу

Запровадження управлінського моніторингу є складовою інноваційного системного управління. Саме поняття моніторинг, за Великим тлумачним словником – це «безперервне стеження за яким-небудь процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату», а педагогічний моніторинг розглядається як «система організації, збору, збереження, обробки і розповсюдження інформації про діяльність педагогічної системи, що забезпечує безперервне стеження за станом і прогнозуванням її розвитку» [63, с. 538].

У «Сучасному словнику іншомовних слів» моніторинг визначається як:

- 1) постійний контроль за будь-яким процесом з метою виявлення, чи відповідає він бажаному результату або початковим прогнозам;
- 2) спостереження за докільям, оцінювання й прогноз його стану у зв'язку з господарською діяльністю людини;
- 3) збір інформації для вивчення громадської думки стосовно якогось питання [394, с. 464].

Теоретичні, методологічні та організаційні аспекти моніторингу досліджувались багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями. Зокрема, визначення, сутність та ознаки моніторингу вивчали такі дослідники: С. Бабінець [22], Т. Боровкова [50], Н. Буркіна [53], І. Гавриленко [78], Г. Єльнікова [119], Є. Заїка [342], Т. Лукіна [206; 207], О. Майоров [215; 216; 217], І. Морев [50], В. Нечипоренко [264], С. Подмазін [309], В. Приходько [326; 327], М. Реймерс [372], В. Рєпкін [342], Г. Рєпкіна [342], З. Рябова [351], Л. Сбоева [356] та інші.

Визначення, сутність та значення освітнього моніторингу досліджували В. Андрєєв [10; 11], Н. Бобеляк [38], Д. Вілмс [327], А. Дахін [103], О. Дем'яненко [106], Г. Єльнікова [119], Є. Заїка [342], А. Зубко [327], Л. Качалова [160], Н. Кондрашова [38], Л. Кулікова [327], О. Локшина [326], Т. Лукіна [206; 207], О. Ляшенко [211; 212], О. Майоров [215; 216; 217],



І. Макаренко [218], І. Пархоμεць [297], В. Приходько [326; 327], І. Пукач [38], Н. Ревуцька [106], В. Рєпкін [342], Г. Рєпкіна [342], С. Сімченко [38] і багато інших.

Також науковцями досліджувались такі аспекти освітнього моніторингу, як структура, механізм, завдання, компоненти, його об'єкти та суб'єкти, функції, ознаки, сфери функціонування, призначення, цілі, види, рівні. Їх вивчали С. Бабінець [22], В. Баранова [27], І. Білоус [36], Л. Бондаренко [48], Т. Боровкова [49], Т. Волобуєва [245], Л. Гриневич [89], А. Дахін [103], Є. Заїка [342], О. Калугін [153], С. Крутієнко [183], М. Курлехт [191], О. Локшина [246], Т. Лукіна [206; 207], І. Макаренко [218], І. Морев [49], О. Овчар [276], І. Пархоμεць [297], Т. Послтвейт [243], В. Приходько [326; 327], В. Рєпкін [342], Г. Рєпкіна [342], О. Сидоренко [367], В. Темненков [397], А. Фурман [153], Є. Хриков [414], Л. Чернікова [245], С. Шишов [434] та інші вчені.

Здійснили аналіз та систематизацію принципів, напрямів та етапності моніторингу і освітнього моніторингу дослідники С. Бабінець [22], В. Баранова [27], В. Безпалько [33], І. Білоус [36], О. Боднар [40], Т. Боровкова [50], В. Гузеєв [92; 94], В. Зайцев [133], В. Лизинський [94], О. Майоров [215; 216; 217], Д. Матрос [226], Н. Мельникова [226], І. Морев [50], Д. Полєв [226], Н. Решетніков [343], А. Харісова [407], В. Шамардін [425] та інші.

Дослідженням проблеми моніторингу займалися і зарубіжні науковці, такі як В. Борг [486], К. Бундерсон [483], Т. Вентін [464], Б. Ворзен [486], Н. Гроунланд [478], Р. Джагер [507], Р. Каллаген [452], Д. Ківіз [475], Л. Кронбах [459], Р. Лінн [478; 463], Ф. Лорд [481], Т. Лоусон [464], М. Маклафлін [504], Д. Міясака [500], Д. Олсен [450], Д. Равен [336], Д. Райан [500], М. Скрайвен [504], Г. Трост [507], К. Уайт [486], Д. Філіпс [504], Л. Харвей [469], Д. Хейвуд [470] та інші.

Зупинимось на обґрунтуванні актуальності впровадження управлінського моніторингу в галузі освіти. Розробка стратегії навчальних

закладів у ХХІ столітті визначається необхідністю базувати свою діяльність на чітко визначених стратегічних цілях, адаптуванні до змін зовнішнього середовища, постійному перегляді обсягів, структури, програм і видів наявних освітніх послуг. Тобто, навчальний заклад повинен визначитися з баченням свого майбутнього, шляхами його досягнення, основними проблемами, які виникнуть під час реалізації визначених цілей, створенням можливостей щодо коригування власної діяльності задля підвищення ефективності. Зазначені процеси в галузі освіти сьогодні неможливо здійснити без використання такої складової стратегічного управління як моніторинг [140]. А отже, моніторинг є складовою управління якістю освіти.

Дослідник С. Хриков вважає, що управління якістю освіти – це система певних організаційних процедур, яка забезпечує якість всіх головних складових освітнього процесу – його цілей, змісту освіти, діяльності викладачів, діяльності студентів, матеріальної бази, організації освітнього процесу, оцінки якості освіти [416]. Прогнозувати й оцінювати результати вдосконалення управління якості освіти можна по-різному: за широтою охоплення елементів системи; за кількістю застосованих способів вдосконалення; за ступенем новаторства і творчості; за глибиною і якістю, спрямованості динаміки змін у структурних елементах системи [362, с. 58].

Досліджували управлінський моніторинг такі науковці, як Л. Данюшина [101], В. Зінченко [140], Н. Мельник [228], В. Нечипоренко [264], В. Приходько [326; 327], Н. Пугачова [334], Л. Сбоева [356], Г. Сухович [393] та інші.

Дану проблему вивчали також зарубіжні дослідники: В. Ангофф [446], М. Банч [457], В. Бертон [447], І. Блумер [471], Д. Діллон [462], І. Крейн [458], Х. Кунс [457], В. Лі [503], Р. Лізітц [479], Д. Літл [480], М. Магуайер [462], Г. Мадаус [471], Д. Мартенс [484], П. Метьюз [485], К. Мулен [503], Д. Райан [500], Г. Раск [496], М. Реймонд [497], М. Реймос [471], Д. Рід [497], Г. Сайзек [497], П. Семмонс [485],

А. Сендбрук [502], Р. Торндайк [446], В. Фібі [458], К. Хорн [471], Х. Х'юн [472; 479], Ф. Шліхт [493], К. Шнайдер [472], І. Шульц [503] та інші.

Взаємозв'язок моніторингу з управлінням якістю та процесом освіти, з відстеженням стану навчального процесу, з діагностикою та оцінюванням освітнього процесу, з контролем та експертизою, а також сутність кваліметричного моніторингу у навчальному процесі, поняття системи моніторингу якості освіти, розкрито у працях дослідників О. Абдуліної [2], Ю. Алфьорова [9], І. Анненкової [18], Н. Байдацької [26], М. Бершадського [31], Є. Боровської [51], Н. Бутової [54], В. Гузеєва [31; 94], Ю. Жук [132], В. Кальнея [435], С. Кузенкової [285], О. Ляшенко [211; 212], О. Пульбере [335], Т. Семенюка [362], О. Сергєєвої [365], Є. Хрикова [416], С. Шишова [435] та інших.

Зарубіжні науковці Д. Мартенс, Р. Міллер, Б. Райт, Г. Раск, Ф. Шліхт досліджували якість освіти в США як найважливішого чинника забезпечення науково-технічного прогресу і соціально-економічного розвитку країни. Дослідники акцентують увагу на тому, що вона нерозривно пов'язана з якістю підготовки фахівців [484; 493; 496].

Моніторинг в освіті – категорія педагогічна й управлінська, оскільки він не копіює загальні положення теорії інформації, а переводить їх на мову педагогіки, психології і управління. Соціальна сутність освітнього моніторингу визначається тим, що саме він служить головним засобом контролю й обліку передачі соціального досвіду (змісту освіти) підростаючим поколінням [18].

Деякі науковці класифікують моніторинг за ознаками: за масштабом мети (стратегічний, тактичний, оперативний); за етапами (вхідний, вихідний, підсумковий); за часовою залежністю (поточний, попереджувальний, ретроспективний); за частотою процедур (періодичний, систематичний); за організаційними формами (індивідуальний, фронтальний, груповий); за характером відношень (зовнішній, самоаналіз, взаємоконтроль) [233].

На думку С. Кузенкової, моніторинг якості – це збір, облік, збереження, переробка, експертний системний аналіз та оцінка інформації про результати навчання, умови здійснення навчального процесу, соціальні та економічні наслідки результатів навчання [285, с. 56]. Проте, бачення дослідницею характерних властивостей моніторингу якості дозволяє тільки зафіксувати досягнення визначених рівнів якості, але не висвітлює глибинні проблеми навчального процесу: дидактичні, методичні, кадрові тощо.

Незважаючи на різноманітність підходів науковців, сучасна українська дослідниця Н. Байдацька зазначає, що моніторинг якості навчального процесу зводиться до регулярного, спеціально організованого систематичного спостереження щодо динаміки, оцінки та прогнозування стану навчального процесу з метою отримання необхідної інформації для його коригування та розвитку [26, с. 31].

М. Бершадський та В. Гузеєв підтримують цю позицію, оскільки визначають даний вид моніторингу як систему збору, обробки, зберігання й використання інформації про навчальний процес або окремі елементи, яка призначена для інформаційного забезпечення управління його розвитком й дозволяє визначити стан суб'єктів навчального процесу в будь-який часовий період, прогнозувати їхній розвиток і обирати необхідні управлінські рішення [31, с. 134].

Дослідниця Т. Лукіна вважає, що моніторинг якості освіти – спеціальна система збору, обробки, зберігання й розповсюдження інформації про стан загальної середньої освіти, прогнозування на підставі отриманих об'єктивних даних динаміки і основних тенденцій її розвитку, а також розроблення науково обґрунтованих рекомендацій для органів управління освітою з метою поліпшення якості освітньої системи та підвищення ефективності управління нею [206, с. 54].

Створення інформаційних умов для формування цілісного уявлення про стан освітнього процесу, про якісні й кількісні зміни в ньому є основною метою моніторингу якості освіти у навчальному закладі [51, с. 19]. Ця мета

виникає на певному етапі еволюції освітньої системи. Її здійснення неможливе без створення необхідних умов, наявності інтелектуальних, фінансових і матеріально-технічних можливостей самої системи освіти та її структурних компонентів.

Отже, ми розглянули визначення моніторингу якості навчального процесу та його мету. Спираючись на дану теоретичну основу, зосередимо увагу на сутності системи моніторингу якості освіти.

На думку О. Сергєєвої, моніторинг є ключовим елементом системи управління якістю освітньої діяльності та процесом безперервного науково обґрунтованого діагностико-прогностичного відстеження результатів навчання [365, с. 9]. Простежується чіткий зв'язок ефективності моніторингових процедур із забезпеченням сприятливого емоційно-психологічного клімату для суб'єктів моніторингу; організацією багатоканального зворотного зв'язку між учасниками навчального процесу; наявністю достатнього рівня професійної компетентності осіб, що проводять моніторинг; забезпеченням організаційно-методичними та технічними ресурсами.

Система моніторингу якості освіти – це система спостережень, обробки, оцінювання та аналізу інформації про стан якості освіти, прогнозування її змін і розроблення рекомендацій для прийняття рішень щодо підвищення якості освіти. Це положення визначає порядок створення та функціонування системи моніторингових досліджень в школі [435, с. 68].

Н. Бутова вважає, що об'єктами оцінювання можуть бути внутрішні й зовнішні характеристики якості освіти як процесу, результату чи системи загалом, тобто, зміст освіти, відображений у навчальних планах і програмах, підручниках та інших засобах навчання тощо, рівень його засвоєння, демографічні показники доступу до освіти, дані кадрового й ресурсного забезпечення системи освіти, економічні індикатори освіти тощо. Джерелами інформації в цьому випадку постають статистичні дані й матеріали спеціальних досліджень, результати зовнішнього контролю (незалежного

аудиту) діяльності навчальних закладів і вивчення рівня навчальних досягнень учнів і студентів, аналітичні доповіді та оцінки вітчизняних та іноземних експертів, порівняльні дані міжнародних моніторингових досліджень, тестувань, рейтинги виступів українських школярів і студентів на олімпіадах і конкурсах, матеріали державної атестації та акредитації навчальних закладів тощо [54, с. 63].

Система моніторингу якості освіти підпорядкована ієрархічним зв'язкам освітньої системи. Тому суб'єктами оцінювання можуть бути всі, хто задіяний у проведенні моніторингу – учні і студенти, вчителі й викладачі, навчальні заклади, їх керівники, органи управління різних рівнів та їх структурні підрозділи тощо [9, с. 89].

Як свідчить аналіз наукової літератури, основними завданнями моніторингу якості освіти є: 1) розробка комплексу показників, що забезпечують цілісне уявлення про стан освітнього процесу, про якісні й кількісні зміни в ньому; 2) систематизація інформації про стан і розвиток освітнього процесу у загальноосвітній школі; 3) забезпечення регулярного й наочного представлення інформації про процеси, що відбуваються у навчальному закладі; 4) інформаційне забезпечення аналізу й прогнозування стану й розвитку освітнього процесу, вироблення управлінських рішень [54, с. 64]. Завдяки виконанню мети й завдань, моніторинг якості освіти є універсальним за своїми дослідницькими і практичними можливостями механізмом впливу й корекції діяльності суб'єктів управління системою.

На підґрунті особливостей освітнього моніторингу, його місця в управлінській діяльності Є. Хриков визначив основні його напрямки: моніторинг контексту освітнього процесу; моніторинг ресурсів освітнього процесу; моніторинг ходу освітнього процесу; моніторинг результатів освітнього процесу [416].

Основні напрямки моніторингових досліджень спонукають адміністрацію школи відстежувати педагогічну діяльність учителів, допомагати вирішувати питання – утруднення щодо здійснення навчально-

виховного процесу з учнями, а отже, корекційна робота буде виконуватися не тільки з учнями, але й з педагогічними кадрами [227, с. 12]. Важливим є не лише внутрішкільний моніторинг, оскільки на підставі аналізу та узагальнення результатів моніторингових досліджень за наперед визначеними критеріями і нормами готуються щорічні аналітичні доповіді й звіти про якість освіти в Україні, як передумова прийняття адекватних управлінських рішень на всіх рівнях управлінських структур і органів державної влади та місцевого самоврядування [207, с. 83].

У рамках дослідження моніторингу якості освіти, доцільно зосередити увагу на кваліметричному моніторингу. На думку відомого російського дослідника моніторингу О. Пульбере, якщо говорити про навчальний процес, то такий моніторинг необхідно здійснювати з використанням технологій тестування з метою забезпечення максимальної інформативності спостереження за навчальним процесом. У зв'язку з цим, моніторинг О. Пульбере визначає як організовану структуру безперервного спостереження за освітньою діяльністю; сукупність методик, процесів та ресурсів, необхідних для збору й накопичення даних завдяки педагогічним вимірюванням; методи аналізу результатів, розробки рекомендацій та отримання освітньої інформації з метою її оперативного аналізу, інтерпретації й впливу на навчальний процес для забезпечення навчання з визначеними властивостями, характеристиками, параметрами [335, с. 68].

Отже, моніторинг може розглядатися як: 1) спосіб дослідження реальності, що використовується в різних науках; 2) спосіб забезпечення сфери управління різноманітними видами діяльності через надання своєчасної й якісної інформації [18]. Для більш точного з'ясування сутності моніторингу в управлінні, розглянемо, як це поняття співвідноситься з термінами «контроль» і «експертиза». Порівняльний аналіз даних понять здійснили дослідники О. Абдуліна, І. Анненкова та Є. Хриков.

Як відомо, контроль розглядають як одну з функцій управління, спрямовану на вирішення трьох завдань – визначення відхилень фактичних

результатів управління від передбачених, з'ясування причин розбіжності мети й результатів управління, визначення змісту регулюючої діяльності шляхом мінімізації наявних відхилень [416]. Частина науковців фактично ототожнює моніторинг із контрольно-аналітичною діяльністю, що значно розширює його межі й не дозволяє визначити його принципові особливості.

Моніторинг реалізується за допомогою комплексу методів і чітко розроблених процедур. На відміну від контролю, який щороку спрямований на нові об'єкти, моніторинг спрямований на ті самі об'єкти й періодично повторюється. На відміну від загальноприйнятого розуміння контролю, освітній моніторинг представляє форму організації, збору, зберігання, обробки й поширення інформації про педагогічні системи, що забезпечує безперервне стеження за їхнім станом, а також дає можливість прогнозування розвитку педагогічних систем.

У науковій літературі моніторинг у порівнянні з експертизою розглядається в часовому вимірі як ширше поняття. Експертиза має механізми для глибшого і детальнішого аналізу об'єкта дослідження. Проте, у системи моніторингу та експертизи, хоч і в неоднаковій мірі, входять такі важливі елементи, як збір інформації методами діагностики та вимірювання, її аналіз, оцінювання та експертні висновки. Одні і ті ж суб'єкти можуть проводити моніторинг та експертизу. Подібними є також і процедурні елементи. Однак найхарактернішою рисою моніторингу є синхронність процесів спостереження і вимірювання, систематичне збирання фактів протягом певного проміжку часу. Педагогічна експертиза дає аналіз та оцінку функціональної ефективності структурних елементів навчального закладу у фіксованому часовому розрізі. Отже, освітній моніторинг та педагогічна експертиза – взаємопов'язані управлінські технології оцінки та контролю. Результати моніторингових досліджень можуть слугувати основою для експертних висновків, а дані експертизи можуть стати приводом для початку моніторингових досліджень [18].



За своєю внутрішньою будовою моніторинг поєднує три важливі управлінські компоненти: аналіз, оцінку й прогнозування процесів в освіті; сукупність прийомів відстеження процесів в освіті; збір і обробку інформації з метою підготовки рекомендацій щодо розвитку досліджуваних процесів і внесення необхідних корективів [18]. Моніторинг ґрунтується на цих компонентах, але не замінює жоден з них, оскільки не може бути ні контролем, ні експертизою, ні системою інформаційного забезпечення. Без функціонування в навчальному закладі всіх цих напрямків діяльності, на думку О. Абдуліної, організація моніторингу неможлива [2, с. 36].

Дослідженням даного питання займалися і зарубіжні науковці. На думку М. Банча, Х. Кунса та Г. Сайзека, створення та впровадження освітніх стандартів в США відбувається на всіх рівнях системи освіти. Основоположні принципи, на яких базуються американські освітні стандарти, є такими: всі діти здатні мати високий рівень успішності; якщо висувати більш високі вимоги, можна досягти кращих результатів; вищі вимоги варто ставити до всіх учнів. Основні функції освітніх стандартів американської середньої школи: підвищення якості освіти, забезпечення рівних прав учнів на повноцінну розвивальну освіту, гуманізація освіти, наступність, а також прогностична, критично-оцінювальна та організаційно-управлінська функції [457].

Відповідно до законодавчих актів США, департамент освіти кожного штату повинен запроваджувати три найважливіші елементи: академічні стандарти змісту, академічні стандарти досягнень (успішності) та стандартизоване оцінювання (для того, щоб встановити, наскільки успішно навчає освітній заклад) [490].

Д. Райан вважає, що існують різні підходи до оцінювання: по-перше, воно може бути орієнтоване на норму (індивідуальні бали оцінюються шляхом порівняння з результатами нормативної групи), або на критерії (індивідуальні бали оцінюються шляхом порівняння з попередньо визначеними критеріями, що встановлюються за допомогою процедур

експертного судження та/або емпіричного визначення). Також існує оцінювання на основі стандартів – окремий випадок оцінювання за критеріями, зазвичай це стосується оцінювань в освіті, при яких оцінка індивідуальних балів ґрунтується на академічних стандартах [501].

Вищевикладену інформацію можна вважати теоретичним підґрунтям управлінського моніторингу, оскільки чітко простежується зв'язок між управлінням та якістю навчального процесу. Перш, ніж розглядати особливості впровадження такого виду моніторингу в спеціальному навчальному закладі, доцільно зупинитись на розгляді теоретичних засад даного поняття.

Управлінський моніторинг В. Зінченко розглядає як відстеження й оцінку ефективності наслідків і вторинних ефектів управлінських рішень з метою отримання управлінської інформації, завдяки якій підвищується рівень самоорганізації та самоконтролю суб'єктів освітньої діяльності, а також удосконалюється освітній процес [140].

Н. Мельник вважає, що метою управлінського моніторингу є відстеження й оцінка ефективності, наслідків і вторинних ефектів прийнятих рішень [228].

Управлінський моніторинг передбачає збір та узагальнення інформації за певними показниками для вивчення конкретної освітньої проблеми і вироблення відповідних рекомендацій щодо формування політики й прийняття органами державного управління освітою необхідних рішень. Управлінським моніторингом називається стеження за характером взаємодії на різних управлінських рівнях у системах: «керівник – педагогічний колектив»; «керівник – учнівський колектив»; «керівник – батьківський колектив»; «керівник – зовнішнє середовище»; «вчитель – учні»; «вчитель – родина» [327, с. 47].

На думку Л. Данюшиної, управлінський моніторинг впливає на систему, що забезпечує цілеспрямований розвиток навчально-виховної діяльності школи [101].

Науковцями Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників було виокремлено такі етапи технології управлінського моніторингу: змістовно-контролюючий (діагностика освітньої системи); оціночно-результативний етап (аналіз виявлення проблем освітньої системи школи); корекційно-аналітичний етап (розробка корекційно-коригувальних програм); управлінський етап (прийняття управлінських рішень) [244].

Аналіз наукової літератури дозволив виокремити якісні показники управлінської інформації, що можуть бути отримані в ході моніторингу: об'єктивність, точність, повнота, достатність, систематизованість (структурованість), оптимальність узагальнення, оперативність та доступність [228].

На думку Л. Сбоевої, запровадження моніторингу в управлінську практику відбувається в такій послідовності: визначення мети й об'єкта моніторингу; визначення критеріїв, на підставі яких буде здійснюватися визначення стану об'єкта (на проміжному й підсумковому етапах); визначення еталонного значення критеріїв; розробка діагностичного інструментарію для визначення реального стану об'єкта моніторингу; обробка інформації; систематизація інформації; аналіз інформаційних даних; висновки щодо зіставлення отриманих результатів з еталонним значенням показників; прийняття управлінських рішень; розробка рекомендацій; коригування цілепокладання й діяльності на всіх рівнях освітньої системи [356, с. 21].

Г. Сухович здійснив аналіз практичної управлінської діяльності директорів загальноосвітніх навчальних закладів на основі впровадження моніторингу. На його думку, систематичне проведення моніторингу дає можливість керівникам отримувати об'єктивну інформацію про стан загальноосвітнього навчального закладу, створити оптимальну систему контролю й оперативно реагувати на прояви тих чи інших негативних явищ у розвитку закладу [393, с. 10].

Аналітичний огляд літературних джерел дозволив виокремити практичні дії керівника щодо моніторингу діяльності загальноосвітнього навчального закладу. Встановлено, що вони мають починатися з моніторингового вивчення реального стану закладу. На основі отриманих об'єктивних показників формулюється загальна мета розвитку навчального закладу і конкретні завдання для кожного працівника. Потім встановлюються норми їх виконання, проводиться раціональний розподіл відповідальності, адрес і термінів звітності. Наступним етапом є інструктаж виконавців. Визначено, що такі дії демократизують і гуманізують управління, зміцнюють комунікативні зв'язки, підвищують рівень вмотивованості діяльності, оптимізують систему управління навчального закладу у мінливих умовах розвитку сучасного суспільства.

Доведено, що зміни в управлінській системі навчального закладу необхідно проводити одразу після виявлення тієї чи іншої проблеми, що відповідає коригуючій функції моніторингу. Довгострокові програми, які, зазвичай, вимагаються від керівників шкіл, не спрямовані на поточне регулювання [393, с. 10-11].

У дослідженні Н. Пугачової здійснено глибокий теоретичний аналіз діагностики управління загальноосвітнім закладом інноваційного типу. На наш погляд, термін «діагностика» є достатньо близьким поняттю «моніторинг», що підтверджують визначення Т. Стефановської та В. Андрєєва, а саме: 1) «Моніторинг – це діагностика, оцінка і прогнозування стану педагогічного процесу: відстеження його ходу, результатів, перспектив» (Т. Стефановська) [391, с. 18]; 2) «Педагогічний моніторинг це – системна діагностика якісних і кількісних характеристик ефективності функціонування і тенденцій саморозвитку освітньої системи, включаючи її цілі, зміст, форми, методи, дидактичні й технічні засоби, умови і результати навчання, виховання і саморозвитку особистості і колективу» (В. Андрєєв) [11, с. 37]. Отже, доцільно більш детально розглянути суттєві особливості діагностики та методи, запропоновані дослідницею.

У сучасній науковій літературі діагностика управління визначається як виявлення проблем. До останніх можуть належати протиріччя в обстежуваному об'єкті (по вертикалі і по горизонталі), труднощі (перешкоди, нестачі), невизначеність цілей, зв'язків, критеріїв тощо. Формуванню проблем, як правило, передують виявлення та аналіз проблемної ситуації, а це є одним із ключових завдань керівників. Перш, ніж щось поліпшити в системі управління організацією, необхідно розібратися, що саме, а для цього слід поставити діагноз. В системі управління все взаємопов'язане. Отже, керівник повинен працювати системно, тобто застосовувати комплекс методів діагностики [334, с. 191].

Наведена інформація дала нам змогу зробити певні висновки щодо теоретичних та практичних засад управлінського моніторингу. Ми здійснили аналіз таких теоретичних аспектів, як визначення та мета управлінського моніторингу, етапи технології управлінського моніторингу та його показники. Все це можна вважати суттєвим підґрунтям для практичної реалізації управлінського моніторингу. Тому, враховуючи даний базис, ми розглянули послідовність запровадження моніторингу в управлінську практику та сутність практичної управлінської діяльності директорів.

Розглянемо шляхи реалізації управлінського моніторингу в Хортицькому центрі. Моніторинг управлінського процесу ми вважаємо складовою таких двох напрямків: моніторингу професійної компетентності працівників та аналізу відповідності отриманих результатів запланованим у освітньо-виховному процесі. Неодмінною умовою ефективного системного управління є організація системи управлінського моніторингу. Нами було визначено мету, завдання та напрямки моніторингу професійної діяльності працівників закладу. Метою моніторингу професійної діяльності працівників закладу є: виявлення тенденції у професійній діяльності педагогічних працівників (позитивної або негативної), прогнозування подальшої діяльності щодо підвищення їхнього професіоналізму.

Завданнями моніторингу професійної діяльності працівників закладу є:

визначення рівня та динаміки професійної діяльності працівників закладу; прогнозування розвитку професійної діяльності педагогічних працівників в існуючому освітньому та реабілітаційному просторі; сприяння створенню єдиного інформаційного простору, спрямованого на підвищення якості професійної діяльності працівників.

Напрямами моніторингу професійної діяльності працівників є: якість та ефективність професійної діяльності; методична підготовка працівника; виконавча дисципліна працівника.

Зважаючи на пріоритетність пошуку ефективних засобів щодо організації управлінського моніторингу, в Хортицькому центрі була розроблена особлива структура, яка забезпечує поточну регуляцію освітньо-реабілітаційних процесів у закладі. Модель управлінського моніторингу в Хортицькому центрі подано на рис. 3.2.3.1 (додаток В.2).

Управлінський моніторинг розпочинається з наказу директора про запровадження моніторингу професійної діяльності закладу. Далі визначаються відповідні позиції в річному плані, а саме: розробляються професіограма й методичний паспорт педагогічного працівника, посадові інструкції працівників усіх структурних підрозділів з урахуванням реабілітаційного компонента освітнього закладу щодо моніторингової діяльності; проводиться системна педагогічна експертиза діяльності співробітників закладу, що включає карти рейтингового відстеження ефективності роботи педагогічних працівників (додаток В.3, рис. 3.2.3.2), алгоритми аналізу (самоаналізу) педагогічної діяльності; створюються експертні групи для відстеження інновацій у галузі педагогічної, соціально-психологічної, медичної реабілітації та оприлюднення досягнень педагогічних і медичних працівників з метою висвітлення й обговорення проблем, виявлених у процесі моніторингової діяльності.

Серед форм оприлюднення досягнень використовуються такі: відкриті уроки й виховні заходи; огляди навчально-методичних комплексів; методичні трибуни; методичні декади; презентації педагогічного досвіду;

фестивалі педагогічної майстерності; панорами інноваційної педагогічної діяльності; тести на визначення рівня педагогічної майстерності.

Хід і підсумки інноваційної роботи та результати моніторингу різних ланок педагогічної діяльності висвітлюються в інформаційних бюлетенях і на сторінках всеукраїнської газети «Майстер-клас», засновником та видавцем якої є заклад. За результатами моніторингових досліджень визначаються критерії та показники заохочення і преміювання співробітників закладу, які здійснюються відповідно до Положення про матеріальне стимулювання праці працівників Хортицького центру за інноваційну, творчу й результативну роботу, бездоганне виконання функціональних обов'язків, особистий внесок в загальні результати за підсумками роботи за поточний місяць. У закладі діє і система преміювання працівників усіх структурних підрозділів.

Метою управлінського стимулювання є створення позитивного емоційного та психологічного настрою на творчу роботу, забезпечення фахового зростання працівників, усунення знеособлення праці. Шляхи та форми стимулювання працівників: подолання рівності в оплаті праці, розширення сфери матеріальних стимулів і морального заохочення, залучення до груп педагогічного пошуку, колективна розробка актуальних питань освіти, узагальнення передового досвіду. Застосовується випереджальне стимулювання як знак довіри і сподівань на творчу працю в майбутньому.

Аналіз відповідності отриманих результатів запланованим – один із напрямків управлінського моніторингу. Адміністрація Хортицького центру поєднує планування у режимі функціонування та у режимі розвитку. Планування доповнюється повноцінним прогнозуванням і перетворюється на проектування результатів, створення моделі процесів, формування банку ідей та набору програм діяльності з обов'язковим урахуванням особистісних особливостей усіх учасників освітнього процесу.

Планування здійснюється виходячи із проблемної теми закладу. Наступний крок – визначення проблемної теми на навчальний рік. На основі

аналізу результатів та виявленої проблеми визначаються пріоритетні завдання. Спираючись на них, розробляється модульно-цільова програма діяльності закладу на поточний навчальний рік. Складається план роботи закладу, в якому беруть участь усі структурні підрозділи та який затверджується радою центру. Відповідно до модульно-цільової програми та річного плану роботи, кожним структурним підрозділом здійснюється щомісячне планування, а наприкінці місяця – моніторинг виконаної за місяць роботи. Виходячи із завдань, визначених перед кожним структурним підрозділом на місяць, визначаються пріоритетні завдання на тиждень, що відображається у щотижневих планах роботи закладу. У плануванні передбачається взаємодія всіх структурних підрозділів закладу, виконання ними завдань, що спрямовані на досягнення кінцевого результату.

Річним планом роботи закладу є спільна програма дій педагогічного колективу. При його складанні реалізується принцип колегіальності. Наслідком керованого процесу є цілеспрямоване визначення пріоритетних завдань школи на кожен рік. Завдання, що визначені в плані роботи школи, обумовлені педагогічним аналізом підсумків минулого навчального року. Річне планування підпорядковане загальній проблемі школи і передбачає систему організаційних заходів, методичної роботи, внутрішнього контролю та керівництва.

Тематика засідань педагогічної ради та наказів певною мірою відповідають проблемній темі та завданням закладу. Наявність системи проведення педагогічного аналізу стану навчання та виховання учнів надає можливість адміністрації і педагогічному колективу здійснювати процес коригування річного планування, навчально-виховної і корекційно-реабілітаційної роботи. При складанні річного плану враховується динаміка зростання кількості документального забезпечення навчально-виховного та корекційно-відновлювального процесу. У річному плані передбачений контроль результативності вивчення рівня здійснення навчально-виховного



процесу. Результативність управлінської діяльності закладу відстежується завдяки таким видам планування: семестровому, місячному, тижневому.

Система органічно поєднаних планів роботи на періоди різної тривалості характеризується комплексністю, а саме: чіткістю, цілепокладанням, моделюванням, програмуванням та безперервністю системи планових документів. Визначені завдання забезпечують ефективність механізму оцінювання та контролю.

Визначений наступний порядок планування роботи фахівцями Хортицького центру: складання власного річного плану кожним працівником відповідно до модульно-цільової програми організації діяльності закладу на навчальний рік; складання власних помісячних планів згідно з річним планом із урахуванням функціональних обов'язків (план-сітка); складання власного щотижневого плану; щомісячне звітування працівників перед керівником підрозділу, звітування керівника підрозділу перед директором; річний звіт працівників перед керівником підрозділу і річний звіт керівника підрозділу перед директором про реалізацію ключових завдань закладу.

У закладі розроблено систему критеріїв успішності роботи за трьома видами показників: а) результативні (результати діагностичних замірів, анкетування, експертні оцінки, контрольні зрізи знань тощо); б) процесуальні (виявлення динаміки успіху чи його відсутності, показників за певні проміжки часу та перспектив розвитку); в) комплексні або підсумкові (оцінка ефективності діяльності закладу, реалізація концептуальних положень його функціонування та розвитку). Підсумкові показники, крім критеріальної функції, виконують і мобілізуючу функцію для керівництва та колективу закладу в цілому, спонукають всіх учасників освітньо-реабілітаційного процесу до вдосконалення методик, форм і методів роботи з урахуванням інтересів дитини.

Очевидно, що коли немає інформації про результативність діяльності кожного співробітника, кожного підрозділу та закладу в цілому, марно

приймати будь-які рішення. Тут слід зазначити, що однаково шкідливим є як інформаційний вакуум, так і інформаційний бум. Найбільше уваги в закладі, звичайно, приділяється інформації про психологічне самопочуття, стан здоров'я та успіхи вихованців. Це й визначає результативність його системного управління. За цих умов директор виступає як аналітик системи та проєктант доцільних управлінських заходів на майбутнє.

Таким чином, було доведено, що простежується чіткий зв'язок між управлінням та якістю навчального процесу. Враховуючи це, нами відстежено взаємозв'язок моніторингу з управлінням якістю та процесом освіти, з виявленням стану навчального процесу, з його діагностикою та оцінюванням, з контролем та експертизою; розглянуто теоретичні засади управлінського моніторингу, тобто його визначення і мету, етапи технології управлінського моніторингу та його показники; розглянуто практичні аспекти впровадження управлінського моніторингу, а саме: послідовність запровадження моніторингу в управлінську практику та сутність практичної управлінської діяльності директорів.

Ми розглянули систему управлінського моніторингу в Хортицькому центрі. В її основу покладено модель управлінського моніторингу, яка забезпечує поточну регуляцію освітньо-реабілітаційних процесів у закладі. До моделі входять такі компоненти: наказ директора про запровадження моніторингу професійної діяльності закладу; визначення відповідних позицій у річному плані; громадсько-педагогічна експертиза діяльності співробітників закладу; інформаційні бюлетені про хід та підсумки моніторингу; форми заохочення і преміювання співробітників за інноваційну творчу й результативну роботу. Організація управлінського моніторингу згідно з даною моделлю сприяє ефективному системному управлінню спеціальним навчально-реабілітаційним закладом як відкритої соціально-освітньої системи.

### **3.3. Забезпечення безперервного розвитку професійної компетентності педагогів спеціального навчально-реабілітаційного закладу**

#### **3.3.1. Методологічні основи моделювання структури та напрямів розвитку професійної компетентності педагогів спеціального навчально-реабілітаційного закладу**

Однією з провідних тенденцій розвитку української освіти є загальнодержавний процес моделювання Школи майбутнього – інноваційного навчального закладу, який відповідатиме вимогам і освітнім пріоритетам XXI століття. Першочергове значення розробки моделі такого закладу висвітлене в Державній цільовій соціальній програмі «Школа майбутнього», затвердженій постановою Кабінету Міністрів України від 30 серпня 2007 р. №1071 [320]. Зокрема, у Програмі зазначено, що інноваційний пошук моделі Школи майбутнього забезпечить розробку еталонів навчальних закладів. Наявність таких еталонів сприятиме оптимізації роботи навчальних закладів на всіх етапах цього процесу – від визначення найперспективніших освітніх інновацій до оцінювання ефективності їх реалізації.

Багатоманітність типів навчальних закладів України вимагає при розробці моделей компетентного педагога врахування специфіки (типу, мети і завдань роботи, контингенту школярів) кожної школи, адже конфігурації освітнього простору кожного конкретного закладу в значній мірі обумовлюють вимоги до його кадрового забезпечення. З цієї точки зору першорядної уваги потребує осмислення впливу цільової, функціональної та організаційної специфіки спеціального закладу на параметри професійної компетентності педагогів, які в ньому працюють.

Аналізуючи зазначену проблему, Г. Обносова наголошує, що фахівець освітнього закладу реабілітаційного типу повинен мати особливі професійні та особистісні якості, високу соціально-педагогічну та індивідуальну

свідомість: знати і розуміти специфіку роботи в спеціальному освітньому закладі, особливості професійної педагогічної діяльності в цих умовах. Важливо вміти ставити, формулювати специфічні педагогічні цілі та завдання, розвивати в учнів усвідомлену мотивацію до навчання, приймати стратегію закладу, яка полягає у формуванні та розвитку особистості підростаючої дитини, розвитку її моральних якостей, збереженні та зміцненні її здоров'я [275, с. 77].

Призначення спеціального закладу висуває на перший план здатність педагога до розбудови інклюзивного освітнього простору, застосування в своїй роботі технологій педагогічної, психологічної та соціальної реабілітації, роботи в режимі експерименту (розвитку власного інноваційного мислення, оволодіння методами пошуково-дослідницької діяльності, розробки та впровадження новаторських підходів до оптимізації освітньо-реабілітаційного процесу). Звичайно, такі здатності не відмінюють, а лише доповнюють і поглиблюють загальні вимоги до особистості та професіоналізму педагога (цінності, особистісні та професійні якості, функції та компетенції, які характеризують педагога, як достойну людину та фахівця своєї справи). Кожна з цих базових передумов компетентності педагога має самостійне значення і визначає успішність його діяльності за певним професійним напрямом. Проте в контексті поставленого завдання (моделювання кадрового забезпечення спеціального закладу) всі зазначені передумови мають бути розглянуті з позицій системного аналізу (в їх сукупності, яка набуває властивостей взаємної кореляції) та інтегровані у формі відповідної моделі. Проведення науково-дослідницької діяльності за цією логікою в умовах Хортицького центру дозволило розробити інтегральну модель компетентного педагога, яка об'єднує загальновизнані вимоги до педагога-професіонала та специфічні характеристики, зумовлені особливостями спеціального закладу, і виступає концептуальною базою для розробки локальних моделей компетентного педагога. Такі моделі безпосередньо співвідносяться із структурою професійної діяльності кожного

вузького фахівця, тому саме вони є найбільш важливими та практично значущими результатами моделювання. Педагогічним колективом Хортицького центру розроблено та апробовано такі локальні моделі компетентного педагога: модель компетентного педагога інклюзивної освіти; модель компетентного педагога початкової школи; модель компетентного педагога гуманітарних наук; модель компетентного педагога природничо-математичних наук; модель компетентного вихователя дошкільного відділення; модель компетентного соціального педагога-вихователя; модель компетентного психолога спеціального закладу.

Для оптимальної координації дій педагогічного колективу щодо розробки різнорівневих (інтегральної та локальних) моделей компетентного педагога було розроблено мета-модель «Моделювання структури та напрямів розвитку професійної компетентності педагогів Хортицького центру» (додаток В.4, рис. 3.3.1.1).

Наведена мета-модель описує порядок роботи педагогічного колективу щодо здійснення повного циклу моделювання: від визначення його регулятивів до проведення та поширення досвіду системної апробації різнорівневих педагогічних моделей.

Розглянемо етапи цієї діяльності, реалізовані відповідно до мета-моделі «Моделювання структури та шляхів розвитку професійної компетентності педагогів Хортицького центру».

Вихідним пунктом і головним орієнтиром розробки зазначеної моделі є мета закладу – розвиток життєвої компетентності школярів з обмеженими можливостями здоров'я на засадах комплексної реабілітації.

До методологічних регулятивів моделювання професійного портрету компетентного педагога спеціального закладу відносяться:

- теоретико-методологічні засади комплексної (медичної, соціальної, педагогічної та психологічної) реабілітації (В. Бондар [45], [46], В. Мухін [250], В. Синьов, А. Шевцов [369], Є. Холостова [411] та ін.);

- компетентнісно спрямована педагогіка (І. Єрмаков [381], О. Лебедєв [197], І. Осмоловська [291], Є. Павлютенков [295], А. Петренко [302], Д. Равен [337], І. Родигіна [347], Г. Сазоненко [353], Л. Сохань [236], [237], [381], А. Хуторської [417], С. Шишов [433], Ф. Ялалов [442], І. Ящук [444] та ін.);

- методологія педагогіки та психології життєтворчості (І. Єрмаков [332], Г. Несен [332], В. Нечипоренко [332], Л. Сохань [332]);

- теоретико-методологічні засади розвитку педагогічної компетентності (О. Абдулліна [1], Ю. Азаров [5], Г. Аксьонова [7], І. Андрєєва [12], Б. Бім-Бад [35], Г. Бреденге [449], А. Вербицький [64], В. Горбенко [85], Р. Гош [467], Л. Гребенкіна [87], В. Гриньова [90], Н. Гузій [95], Н. Дем'яненко [105], А. Дорофєєв [111], М. Євтух [117], В. Козієв [166], Н. Кухарев [192], К. Левітан [200], М. Лук'янова [208], Л. Мітіна [238], А. Міщенко [239], В. Сергєєва [364], Л. Сущенко [396], А. Фатихова [405], С. Фултон [466], Н. Хмель [410], К. Цайхнер [510] та ін.);

- теоретико-методологічні засади виділення та обґрунтування ключових компетенцій педагога (Є. Бондарєвська [47], В. Гузєєв [93], О. Іваній [144], В. Колесов [169] та ін.);

- концепції професійного вдосконалення та освіти дорослих (М. Гончар [82], С. Змєйов [141], [142], Ю. Кулюткін [189] та ін.);

- теоретичні засади педагогічної творчості та підготовки вчителів до інноваційної діяльності (І. Гавриш [79], Н. Мажар [213], М. Поташник [323], С. Сисоєва [370], [371], Р. Скульський [373], А. Хуторської [418], О. Шапран [427] та ін.);

- акмеологічні принципи особистісного та професійного розвитку педагогів (Л. Антропова [20], О. Козирєва [168], Н. Кузьміна (Головко-Гаршина) [186], С. Сластьонін [374], Т. Хлебнікова [409] та ін.).

Змістовно-методичні регулятиви зумовлені особливостями певного напрямку (навчального, виховного та реабілітаційного) професійної діяльності педагогічних фахівців. Зазначені особливості стосуються змісту, форм і

методів, які природно відрізняються в рамках різних напрямів педагогічної діяльності. Тому врахування цих відмінностей дозволяє перейти від опису інтегральної (загальної) моделі компетентного педагога до розробки локальних (конкретних) моделей, тобто зробити інтегральну модель більш змістовною, наближеною до специфіки роботи фахівця певного напрямку. Отже, важливість змістовно-методичних регулятивів моделювання пояснюється можливістю конкретизації інтегральної моделі компетентного педагога та створення на її основі низки локальних моделей, які глибоко описують унікальність роботи фахівця відповідно до всіх напрямів педагогічної діяльності в умовах спеціального закладу. Змістовно-методичні регулятиви описуються у змісті локальних моделей компетентного педагога Хортицького центру. До таких регулятивів можна віднести чинні стандарти, програми, технології, методики та моделі, які регламентують конкретно-галузеві параметри діяльності фахівця.

Нормативні регулятиви моделювання професійного портрета педагога представлені: принципами педагогічного моделювання; алгоритмом розробки моделі компетентного педагога; стандартом опису моделі компетентного педагога.

Оскільки інноваційна діяльність педагогічного колективу щодо розробки моделей компетентного педагога безпосередньо визначалася зазначеними регулятивами, кожен їх групу доцільно розглянути окремо.

При розробці педагогічних моделей важливо враховувати те, що вони повинні спиратись на принципи дидактики. Якщо при побудові моделі педагога не дотримуються загальних принципів, в структурі моделі можливе виникнення невідповідності між певними її елементами або виникнення труднощів при її впровадженні у навчально-виховну практику конкретного закладу. Тому доцільним буде спочатку розглянути загальні принципи дидактики, на які спираються принципи педагогічного моделювання.

Принцип в широкому розумінні слова – це керівна ідея, основне правило, основна вимога до діяльності чи поведінки. Принципи дидактики –

певна система основних вимог до навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність [72].

Виходячи з принципів дидактики, можна визначити принципи, на яких базується педагогічне моделювання. Оскільки моделювання відіграє значну роль у педагогічній науці в цілому, принципи, на які воно спирається, повинні бути чіткими і зрозумілими.

При розробці локальної моделі компетентного педагога необхідно керуватись наступними принципами педагогічного моделювання: багатогранності опису об'єктів освітньої системи, послідовності у визначенні структури об'єкта моделювання, цілеспрямованості і відкритості, причинності і єдності сутності об'єкта моделювання, структурного поділу об'єкта на складові його елементи, безперервності розвитку об'єкта моделювання, прогностичності, достовірності опису модельованого об'єкта, адекватності реальному об'єкту, варіативності, інформаційної достатності, здійсненності, науковості і системності, конкретності відображення та реальності умов виконання [32, с. 29]

Отже, при побудові педагогічної моделі (а саме, моделі компетентного педагога) вчитель повинен керуватися не лише загальними принципами дидактики, але і принципами педагогічного моделювання. За умови дотримання даних принципів можна створити таку модель, яка відповідатиме вимогам дидактики на сучасному етапі розвитку педагогічної науки.

Наступним регулятивом розробки моделі компетентного педагога є алгоритм проведення цієї роботи. На основі опрацьованого теоретичного матеріалу щодо визначення основних етапів педагогічного моделювання розроблено алгоритм роботи над розробкою моделі компетентного педагога [68; 29].

Алгоритм складається з п'яти етапів: підготовчого, організаційно-моделюючого, креативного, коригуючого та підсумкового. На кожному етапі розробки педагогічної моделі вибудовується план діяльності пошуково-дослідницької групи за обраною тематикою. Виконання завдань кожного



етапу сприяє створенню моделі компетентного педагога, її обґрунтуванню, визначенню ефективності та презентації отриманих результатів.

Отже, проведений аналіз наукової літератури та інноваційного досвіду Хортицького центру дозволив визначити методологічні основи моделювання структури та напрямів розвитку професійної компетентності педагогів спеціального закладу, а саме: врахування у цій евристичній, багатоплановій та практико зорієнтованій роботі пріоритетів державної освітньої політики щодо розбудови передових навчальних закладів – «шкіл майбутнього»; передбачення впливу цільової, функціональної та організаційної специфіки спеціального закладу на параметри професійної компетентності педагогів, які в ньому працюють; організацію моделювання структури та напрямів розвитку професійної компетентності педагогів спеціального закладу в рамках окремого, самостійного напрямку науково-дослідницької діяльності (з чітким визначенням об'єкта, предмета, мети, завдань, гіпотези, методів, дослідно-експериментальної бази, наукової новизни, теоретичної та практичної значущості дослідження); збалансоване використання двох дихотомічних підходів до упорядкування змісту моделі компетентного педагога: інтеграції та диференціації; в результаті створюються різнорівневі, проте рівноцінні моделі (інтегральна та локальні); застосування мета-моделювання для системного опису процесу розробки інтегральної та локальних моделей компетентного педагога; урахування методологічних, змістовно-методичних і нормативних регулятивів при моделюванні професійного портрету компетентного педагога спеціального закладу.

Організація моделювання відповідно до цих методологічних основ дозволяє розробити науково обґрунтовані та практично значущі моделі компетентного педагога, реалізація яких сприятиме оптимізації кадрового забезпечення роботи закладу та виходу на якісно нові рівні освітньо-реабілітаційної практики.

### **3.3.2. Інтегральна та локальні моделі компетентного педагога спеціального навчально-реабілітаційного закладу**

Структура професійної компетентності педагогів різних профілів включає два типи компонентів: інваріантні (утворюють ядро компетентності всіх педагогів безвідносно до їх профілю) та варіативні (які змінюються залежно від напрямку діяльності фахівця). Необхідність визначення на системних засадах повного переліку інваріантних компонентів педагогічної компетентності зумовила розробку в рамках інноваційної діяльності Хортицького центру інтегральної моделі компетентного педагога. Назва цієї моделі відображає її призначення – опис таких загальних характеристик педагогічної компетентності, на основі яких можна змоделювати професійний портрет фахівця кожного напрямку діяльності (навчального, виховного та реабілітаційного), тобто розробити певну локальну модель компетентного педагога. Таким чином, інтегральна модель об'єднує (інтегрує) універсальні компоненти педагогічної компетентності, які мають бути враховані при розробці локальних моделей.

До універсальних компонентів педагогічної компетентності було віднесено цінності, особистісні та професійні якості, ключові компетенції, принципи роботи, професійні функції педагога, а також його активність щодо використання інноваційних технологій і співпраці з іншими фахівцями спеціального закладу. Всі ці компоненти об'єднані у два блоки моделі: блок «Професійна компетентність педагога» (додаток В.5, рис. 3.3.2.1) і блок «Професійне здійснення педагогічної діяльності» (додаток В.6, рис. 3.3.2.2).

Перший блок, у свою чергу, розподіляється на два підблоки, які відповідають особистісному та фаховому аспектам педагогічної компетентності. До складових першого блоку відносяться цінності та особистісні якості, які визначають успішність виконання педагогом високої місії навчання та виховання підростаючого покоління. Смысл цієї місії влучно визначив Г.С. Сковорода: «Лише той учитель, хто живе так, як

навчає». А здатність педагога до того, щоб бути справжнім учителем, а не грати таку роль на роботі, визначається саме його цінностями та особистісними якостями.

В інтегральній моделі компетентного педагога Хортицького центру педагогічні цінності розглядаються в рамках аксіологічної ієрархії, рівні якої відображають різні типи цінностей: загальнолюдські, національні, корпоративні та особистісні. Звичайно, виділення зазначених рівнів умовне, адже у внутрішньому світі особистості різнорівневі цінності утворюють нерозривну цілісність, і лише цілеспрямована рефлексія дозволяє їх відокремити та розглянути з точки зору певної логічної ієрархії. Стосовно такої діалектичної єдності О. Дахін зазначає: «В розвинутому суспільстві загальнопедагогічна культура має високий ступінь різноманіття, щоб кожен учасник освіти міг знайти в ній підхожу для себе нішу. Іншими словами, зможе побудувати свою модель глобальної культури, зробивши її власним надбанням, тобто продуктом індивідуальної культури [102, с. 45]. Оскільки цінності є ядром культури, описана О. Дахіним діалектика переходу загального в розряд індивідуального (діалектика інтеріоризації) стосується і педагогічних цінностей. Отже, в ситуації розгляду структури і перспектив розвитку педагогічної компетентності виділені рівні цінностей утворюють не статичну піраміду, а гнучку систему, розвиток якої відбувається в напрямі трансферу (взаємопроникнення) її елементів (цінностей).

Разом з тим, навіть умовне виділення різних рівнів існування цінностей має велике значення, адже при проведенні діагностики педагогічної компетентності це допомагає з'ясувати, по-перше, пріоритетність для педагога цінностей певного масштабу, по-друге, баланс (або диспропорцію) представленості цінностей різних рівнів в аксіологічній структурі особистості педагога, по-третє, – індивідуальний ціннісний потенціал педагога (рівень сформованості особистісних цінностей).

Науковці пропонують різні підходи до опису рівнів педагогічних цінностей. Так, В. Сластьонін та ін. виділяють соціально-педагогічний,

професійно-груповий та індивідуально-особистісний рівні існування педагогічних цінностей. Перший рівень стосується масштабу соціальних систем, другий – освітніх інститутів, третій – особистості вчителя [293, с. 41]. У сучасній філософії закріпився розподіл цінностей на суб'єктивно-особистісні та надіндивідуальні (групові, національні, класові, загальнолюдські) [55, с. 382].

Інтегральна модель компетентного педагога Хортицького центру містить схожу ієрархію педагогічних цінностей, в якій виділено ще один рівень – національні цінності. Таке доповнення зумовлене важливістю врахування при моделюванні педагогічної компетентності такої характеристики, як рівень сформованості у педагога ціннісного ставлення до суспільства і держави. Адже формувати таке ставлення у вихованців (згідно з вимогами чинної Національної програми виховання [261]) може лише педагог, який сам поважає та цінує національну складову соціального життя.

Згідно з інтегральною моделлю, кожному із зазначених рівнів відповідають наступні педагогічні цінності. Основними загальнолюдськими цінностями, які мають бути представлені у ціннісній сфері педагога, є здоров'я, людяність, толерантність, любов, дружба, відповідальність, порядність, освіченість, щастя, добро, істина, мир, свобода, справедливість, екологічна культура, творчість, працелюбність, мистецтво. Національні цінності: патріотизм, шанобливе ставлення до української історії, мови, символіки, духовних надбань українського народу, повага до Конституції та Законів України. Для педагогів Хортицького центру корпоративними цінностями виступають життєтворчість, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, життєва та професійна компетентність, інноваційна педагогічна діяльність, рефлексивність і критичність мислення.

Особистісними цінностями педагога може бути кожна з вищеназваних цінностей, і чим більша їх кількість засвоєна педагогом та сприйнята як власна, тим потужнішим є аксіологічний потенціал педагогічної діяльності. Він може включати, окрім загальнолюдських, національних і корпоративних

цінностей, також індивідуальні цінності, які відображають самотні конфігурації мотиваційно-ціннісної сфери педагога.

Оскільки складання переліку особистісних цінностей вимагає застосування ідеографічного методу та виходить за межі завдань моделювання, ми обмежилися позначенням (а не детальним розкриттям змісту) блоку «Особистісні цінності» в інтегральній моделі компетентного педагога Хортицького центру. Разом із тим, передбачається, що складання переліку таких цінностей може сприяти осмисленню педагогом свого ціннісного потенціалу та мобілізації енергії для його збагачення.

Орієнтовний перелік різнорівневих цінностей компетентного педагога Хортицького центру представлений на рис. 3.3.2.3 (додаток В.7).

Наступний блок інтегральної моделі – «Особистісні якості педагога». Змістове наповнення цього блоку включає перелік якостей, значущих для успішної педагогічної діяльності: висока моральна культура, високий інтелект, відповідальність, доброзичливість, емоційна урівноваженість, емоційність, емпатія, енергійність, організованість, патріотизм, порядність, почуття гумору та ін. (додаток В.8, рис. 3.3.2.4).

В інтегральній моделі поряд із блоком «Особистісні якості педагога» розташований блок «Професійні якості педагога», оскільки для набуття педагогічної компетентності недостатньо бути високорозвиненою особистістю – необхідно, щоб людина стала фахівцем своєї справи, набула професійно значущих якостей. Для педагогів Хортицького центру такими якостями є: професійна ерудованість; педагогічний такт; педагогічний оптимізм; відкритість педагогічним інноваціям; інтерес, повага та любов до дітей; ініціативність у спілкуванні; поєднання співчуття та розумної вимогливості до дітей з обмеженими можливостями здоров'я; гнучкість мислення та поведінки; об'єктивність; креативність; самоконтроль (додаток В.9, рис. 3.3.2.5).

Слід зазначити, що окремі з наведених професійних якостей (креативність, ініціативність у спілкуванні, об'єктивність) є водночас

загальними характеристиками особистості людини, і тому їх можна розмістити у блоці «Особистісні якості». Проте той факт, що в рамках успішної педагогічної діяльності зазначені якості набувають додаткового смислу і змісту, зумовлює їх розгляд саме в контексті професійного (а не особистісного) портрета педагога. Так, С. Сисоєва характеризує багатоскладовість педагогічної творчості, пов'язану з розв'язанням суперечностей, проблемних ситуацій, з наявністю об'єктивних (соціальних і матеріальних) і суб'єктивних (знання, уміння, професійні навички, характерологічні особливості, мотивація, творчі уміння) умов для творчості; об'єктивною чи суб'єктивною новизною та оригінальністю процесу й результату; із соціальною та особистісною значущістю та прогресивністю; з діалектичною взаємообумовленістю впливу на розвиток як учня, так і вчителя зовнішніх чинників і внутрішнього саморуку особистості (виховання й самовиховання, розвиток і саморозвиток тощо) [371, с. 167]. Таким чином, педагогічна творчість, на відміну від творчості взагалі, має ряд специфічних ознак, які дозволяють віднести її до розряду саме професійних якостей педагога. Це стосується і таких якостей, як об'єктивність, самоконтроль тощо, адже в контексті педагогічної діяльності вони набувають нових акцентів, непритаманні іншим професіям.

Розглянуті цінності та якості педагога утворюють його професійний потенціал, який стає актуальним чинником освітньо-реабілітаційного процесу за умови сформованості у педагога ключових компетенцій (наступний блок інтегральної моделі). Вони репрезентують готовність і здатність педагога до успішної професійної діяльності в різноманітних (у тому числі нових, нетипових) ситуаціях, які вимагають оперативної актуалізації набутих знань, умінь, навичок, особистісних і професійних якостей, їх переносу в нові умови, а також розширення власного досвіду з урахуванням нових освітніх реалій. Такий погляд на сутність компетенції, сформульований в рамках компетентнісного підходу до освіти, узгоджується з висновками дослідників цього підходу: І. Єрмакова [123], В. Зарицької

[137], С. Клепка [131], В. Нечипоренко [123], Є. Павлютенкова [295], Д. Пузікова [123], Д. Равена [337], І. Родигіної [347], Г. Сазоненко [353], Л. Сохань [381], А. Хуторського [417], С. Шишова [433], І. Ящука [444] та ін.

Аналіз структури ефективної педагогічної діяльності та виділення тих її чинників, які безпосередньо пов'язані з рівнем професійної компетентності педагога, дозволяє виділити нижченаведені ключові компетенції педагога Хортицького центру (додаток В.10, табл. 3.3.2.1).

Визначення переліку та змісту ключових компетенцій педагога здійснювалося відповідно до нормативних положень Законів України «Про освіту» і «Про загальну середню освіту» [252], Національної доктрини розвитку освіти [260], Державного стандарту базової і повної середньої освіти [107], Державної цільової соціальної програми «Школа майбутнього» [320], Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні [261], а також з урахуванням досліджень Б. Андрієвського [13], О. Буздаліна [52], Н. Волкової [73], І. Єрмакова, В. Нечипоренко, Д. Пузікова [123], В. Зарицької [137], О. Кузнєцової [185], І. Милової [251], О. Новікова, Д. Новікова [270], Д. Полтавської [316], Д. Равена [337] та А. Храмцової [412].

Отже, описані ключові компетенції разом з цінностями, особистісними та професійними якостями педагога розкривають зміст його професійної компетентності. Її сформованість дозволяє педагогу повноцінно та якісно виконувати свою справу, тобто компетентно здійснювати педагогічну діяльність. Оскільки вона має свої нормативні характеристики (принципи та функції роботи педагога, використання ним інноваційних технологій, співпраця з іншими фахівцями спеціального закладу – навчально-реабілітаційного центру), в інтегральній моделі компетентного педагога Хортицького центру виділено другий системоутворювальний блок – «Професійне здійснення педагогічної діяльності». Він побудований вже на основі діяльнісного підходу (на відміну від першого блоку, структура якого

співвідноситься зі структурою особистості), в рамках якого розглядаються зазначені нормативні характеристики роботи педагога.

У блоці «Професійне здійснення педагогічної діяльності» перша складова описує принципи, які мають бути реалізовані в педагогічній діяльності для її ефективного здійснення. Залежно від того, на яку сферу вони поширюються, принципи розподілені на 4 групи (загальнопедагогічні, дидактичні, виховні принципи та принципи корекційно-педагогічної діяльності), представлені на рис. 3.3.2.6 (додаток В.11).

Складання переліку принципів професійної діяльності компетентного педагога Хортицького центру здійснювалося в контексті сучасної педагогічної теорії, представленої в узагальнюючих посібниках [72], [176], [187], [293], [298], [376], [385]. У наступному підблоці інтегральної моделі визначені нормативні функції педагога. Спираючись на роботи Н. Волкової [72], А. Кузьмінського та В. Омеляненка [187], В. Міжерикова та М. Єрмоленко [234], під час розробки інтегральної моделі було виділено наступні професійні функції компетентного педагога: діагностична; орієнтаційно-прогностична; конструктивно-проектувальна; організаторська; навчальна; виховна; розвивальна; комунікативно-стимулююча; аналітико-оцінювальна; дослідницько-творча.

Високий рівень реалізації зазначених функцій передбачає ефективне використання педагогом інноваційних технологій, адже нині саме технологізація освіти вважається однією з ключових умов оптимізації роботи будь-якого навчального закладу. Т. Бельчева, С. Ізбаш, М. Елькін та ін. на основі аналізу сучасних підходів до обґрунтування сутності педагогічної технології визначають її як детально продуману модель спільної навчальної та педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу з обов'язковим забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя. Педагогічна технологія передбачає реалізацію ідеї повного управління навчальним процесом [299, с. 115]. Здатність педагогічного колективу до розробки та впровадження інноваційних технологій свідчить



про прогресивний характер розвитку навчального закладу. Тому в інтегральній моделі за описом принципів і функцій педагогічної діяльності йде перелік інноваційних технологій, про які кожен педагог Хортицького центру має бути обізнаний. До цього переліку входять 24 класичні та інноваційні освітньо-реабілітаційні технології (додаток В.12, рис. 3.3.2.7).

Представлений на рис. 3.3.2.7 (додаток В.12) перелік технологій розроблений з опорою на роботи А. Белкіна [30], О. Любарської [289], О. Пехоти, А. Кіктенко, Г. Сазоненко та ін. [301], Г. Селевка [360]. Звичайно, поданий перелік містить лише універсальні технології, про які має бути обізнаний кожен педагог. Перелік спеціальних технологій, які відносяться до змісту діяльності вузьких фахівців, описаний у кожній локальній моделі компетентного педагога Хортицького центру.

Технологічна підготовленість педагога є суттєвим чинником підвищення рівня його професіоналізму, проте вона ніколи не зможе замінити багатовекторну освітньо-реабілітаційну роботу команди фахівців. Як зазначає Г. Обносова, у створенні цілісної системи забезпечення освіти в реабілітаційному центрі важливою складовою є міждисциплінарна співпраця фахівців [275, с. 82]. Тому остання характеристика компетентного педагога Хортицького центру, відображена в інтегральній моделі, – це напрями співпраці педагога з іншими фахівцями, а саме: з учителями (з метою забезпечення цілісності та наступності освіти в умовах Хортицького центру); з вихователями (для ефективного функціонування та розвитку виховної системи закладу); з дефектологом (для забезпечення ефективної корекційно-розвивальної роботи з усіма вихованцями, які мають особливі освітні потреби); з логопедом (з метою надання якісної педагогічної допомоги дітям-логопатам); з реабілітологом (для оптимальної реалізації реабілітаційного компоненту освітньої роботи); з педіатром (для реалізації здоров'яформувальної і здоров'язбережувальної функцій освіти); з психологом (для забезпечення психологічного здоров'я вихованців).

Професійне здійснення кожним педагогом своєї діяльності відповідно до описаних її характеристик дозволить реалізувати стратегічну мету Хортицького центру – забезпечити розвиток життєвої компетентності дитини. В наочному вигляді логічні зв'язки між описаними вище блоками інтегральної моделі представлені на рис. 3.3.2.8 (додаток В.13).

Отже, інтегральна модель компетентного педагога Хортицького центру розроблена з урахуванням специфіки закладу та сучасних психолого-педагогічних теорій педагогічної компетентності. Це дозволило відобразити в ній всі ключові характеристики педагога, як особистості та фахівця своєї справи, а також параметри його професійної педагогічної діяльності. Орієнтація моделі на ключові параметри педагогічної компетентності зумовлює високий рівень її абстрактності.

З метою конкретизації структури та змісту професійної компетентності педагогів, які виконують єдину, загальну місію (забезпечення ефективного освітньо-реабілітаційного процесу), проте в межах різних профілів діяльності, була розроблена система локальних моделей компетентного педагога Хортицького центру, яка включає: модель компетентного педагога початкової школи (додаток В.14, рис. 3.3.2.9); модель компетентного педагога гуманітарних наук (додаток В.15, рис. 3.3.2.10); модель компетентного педагога природничо-математичних наук (додаток В.16, рис. 3.3.2.11); модель компетентного вихователя дошкільного відділення (додаток В.17, рис. 3.3.2.12); модель компетентного соціального педагога-вихователя (додаток В.18, рис. 3.3.2.13); модель компетентного педагога інклюзивної освіти (додаток В.19, рис. 3.3.2.14); модель компетентного психолога спеціального закладу (додаток В.20, рис. 3.3.2.15).

Кожна з вищенаведених моделей компетентного педагога має специфічний зміст, але їх загальною ознакою є пріоритет самореалізації педагогів, активізації їх творчого пошуку у контексті життєтворчої і компетентнісно спрямованої освіти. Адже лише компетентний фахівець, задоволений своєю працею та орієнтований на творче самовдосконалення,

здатний не лише транслювати зміст освіти, але й виконувати набагато складнішу місію – розвивати життєву компетентність дитини, готувати її до успішного життєздійснення.

Модель компетентного педагога інклюзивної освіти є інтегрально-фаховою, оскільки сфера її застосування незалежна від певної ланки освіти. Головний критерій використання цієї моделі – інклюзивний характер освітньо-реабілітаційного процесу, який висуває до фахівця вимоги щодо ефективної педагогічної діяльності в умовах інтегрованого дитячого колективу.

Роль педагога, який працює в реабілітаційному закладі і забезпечує ефективність інклюзії дітей з обмеженими можливостями здоров'я в освітній процес, суттєво відрізняється від ролі педагога загальноосвітньої школи. На першому місці в його діяльності виступає функція педагогічної реабілітації, соціальної допомоги та захисту. Через це модель вчителя, який працює в системі інклюзивної освіти, можна описати на основі концептуальної бази компетентісно спрямованої реабілітаційної педагогіки, яка розглядає діяльність вчителя цілісно – з урахуванням його дій як у навчальному, так і у виховному й реабілітаційному середовищі. В повній мірі зазначену модель можна описати за допомогою таких компонентів: особистісні якості педагога; професійні знання, вміння, здатності та компетенції педагога; інноваційна активність педагога; напрямки роботи педагога в навчальному, виховному та реабілітаційному середовищі.

Нижче на основі зазначених компонентів описано зміст моделі вчителя, який працює в системі інклюзивної освіти.

Перший компонент професійної компетентності педагога – особистісні якості педагога – включає сукупність таких якостей, як гуманізм, здатність до співпереживання, висока духовність та артистизм.

Важливість сформованості у педагога гуманізму та здатності до співпереживання зумовлена тим, що сьогодні всі сфери вітчизняної освіти пронизує проблема практичного втілення ідей особистісно зорієнтованої

освіти, філософським підґрунтям якої виступає гуманізм. Гуманізувати процес навчання означає переорієнтувати мислення вчителя на те, що учень є не пасивним об'єктом педагогічних дій, а активною особистістю, яка може піддаватися зовнішнім впливам лише тоді, коли їх приймає. Завдання педагога – активізувати позицію учня відносно прийняття мети навчання, вибору завдань і способів діяльності. Саме мотиви усвідомлення мети навчання та інтересу до нього є передумовами результативного навчання.

Реалізація принципу гуманізації передбачає вдосконалення всіх компонентів навчання: операційно-діяльнісного, контрольного-регулюючого та оцінно-результативного. Операційно-діяльнісний компонент процесу навчання відповідатиме вимогам гуманізації тоді, коли використовуватимуться методи і форми розвивального характеру, які спрямовуватимуться на активізацію різних видів навчально-пізнавальної діяльності учнів. В основу навчання мають бути покладені проблемний підхід, діалог, дискусії, дидактичні ігри, самостійні творчі роботи та інше.

Контрольно-регулюючий та оцінно-результативний компоненти навчання відповідатимуть принципу гуманізації, якщо учитель враховуватиме індивідуальні можливості та здібності кожної дитини, а також регулюватиме процес засвоєння знань і контроль за їх діяльністю. Учитель має навчати дітей критичності та самокритичності в оцінюванні навчально-пізнавальної діяльності, здійснювати самоконтроль за набуттям знань, умінь, навичок.

Наступна ключова особистісна якість педагога інклюзивної освіти – висока духовність. Учитель школи XXI століття має бути високодуховною людиною. Філософія освіти сучасної України потребує інноваційних підходів до формування гармонійної особистості дитини, підлітка, молоді, зокрема, і крізь призму реабілітаційної педагогіки, що слугує інтересам плекання найкращих людських рис на стику епох, в умовах екзистенційного вакууму, конфронтаційної боротьби матеріального та ідеального, морального паралічу, духовної деградації, інтелектуального спустошення. В таких умовах

ефективно розвивати ціннісний потенціал підростаючого покоління може тільки високодуховний педагог, який сам є носієм загальнолюдських і національних цінностей.

Морально вихованій людині властиві такі якості, як вдячність, щирість, чесність, порядність, сердечність, совість, поміркованість, стриманість, доброта, щедрість, правдивість, ласкавість, приязнь та ін. Духовність учителя проявляється і в його зовнішньому вигляді, багатстві мови, в гарних манерах, у проявах поваги до оточуючих, любові до природи та мистецтва.

Ще одна ключова особистісна якість компетентного педагога інклюзивної освіти – артистизм, що реалізується через систему дій, за допомогою яких учитель може оперативнo створити радісну атмосферу спілкування, пробудити в дітей бажання долучитися до запропонованої діяльності.

Наступний компонент професійної компетентності педагога, який працює в системі інклюзивної освіти – професійні знання, вміння та здатності. Розглянемо ці характеристики компетентності вчителя послідовно, з урахуванням їх специфічного змісту.

Система знань педагога включає високу загальну ерудицію, знання методики викладання свого предмета, особливостей психофізичного розвитку школярів, а також знання головних нормативно-правових актів у сфері інклюзивної освіти.

Учитель, який працює в реабілітаційному закладі, повинен бути широко освіченим, вміти відповісти на запитання, що стосуються його предмета та реалій життя взагалі. Це не означає, що вчитель повинен глибоко знати всі навчальні предмети, але певні знання, обов'язкові для кожної освіченої, інтелігентної людини, мають бути в його арсеналі. Адже всім відомо, що навчальні предмети певною мірою пов'язані один з одним за змістом: історія – це і розвиток суспільних відносин, права, науки, літератури та інших видів мистецтва; літературні твори неможливо зрозуміти без знання історичних

подій, оскільки література – це художнє відображення життя; вивчення географії неможливе без вивчення історії, економіки, математики.

Якщо ж учитель не може сам відповісти на запитання з якоїсь галузі, то він повинен дати пораду учневі, де можна знайти відповідь, з посиланням на джерела інформації (основні та додаткові) та за допомогою наданої інформації кваліфікованого фахівця. Такого вчителя поважають учні, він є взірцем для них. Діти бачать, як це добре – багато знати, і це пробуджує в них прагнення знати і вміти більше, проявити свої кращі якості в навчальній діяльності.

Учитель також повинен досконало знати програму і зміст свого предмета, причому в обсязі, що виходить за межі шкільної програми; вміти виділити головне з кожної теми; скласти календарний навчальний план на семестр, а також на кожний урок, передбачаючи при цьому використання наочності та технічних засобів навчання, дидактичного роздаткового матеріалу з урахуванням індивідуальних психофізіологічних особливостей та можливостей учня.

Для забезпечення високої ефективності інклюзивного навчального процесу педагог також має знати особливості розвитку, стану, захворювання дітей з обмеженими можливостями здоров'я за нозологіями. Зовнішні прояви стану дитини можуть бути схожими, але мати зовсім різну природу. Через це вони потребують різних підходів для визначення обсягу навчального навантаження, вибору засобів навчання, різних форм педагогічного впливу, попередження педагогічних помилок.

Вчителю, який працює в спеціальному закладі, необхідно знати нормативні документи, що стосуються дітей з обмеженими можливостями здоров'я: основи законодавства України про соціальний захист, міжнародні документи про права дитини, нормативні документи з питань навчання і виховання дітей, які мають вади у фізичному або розумовому розвитку; державні соціальні гарантії, державні стандарти освіти.

Наступний компонент професійної компетентності педагога – професійні вміння – включає вміння створювати та підтримувати позитивний психологічний мікроклімат в інклюзивному класі; вміння узгоджувати свою діяльність з фахівцями різних напрямків; вміння співпрацювати з родинами школярів, які мають особливі освітні потреби; вміння проводити моніторинг ефективності інклюзивного навчального процесу; вміння забезпечити збереження життя і здоров'я учнів.

Перелік ключових знань і вмінь педагога доповнюється сукупністю його професійних здатностей. До них відносяться здатність адаптувати навчальне середовище з урахуванням особливих освітніх потреб вихованців; здатність здійснювати фасилітацію; здатність вчителя комбінувати в своїй діяльності різноманітні технології, форми та методи роботи з урахуванням особливих освітніх потреб школярів; організаторські здібності; здатність впроваджувати індивідуальний та диференційований підходи до навчання школярів. Розглянемо ці здатності більш детально.

Здатність адаптувати навчальне середовище з урахуванням особливих освітніх потреб вихованців є однією з головних характеристик професійної компетентності педагога у зв'язку з тим, що обов'язковою умовою успішної інклюзивної освіти є пристосування різних аспектів навчального середовища до можливостей та особливих потреб школярів. Саме це є першим кроком на шляху впровадження інклюзії, оскільки навіть просте перебування дитини з обмеженими можливостями здоров'я в навчальному закладі вимагає цілеспрямованої роботи адміністрації та педагогічного колективу щодо задоволення її особливих потреб. А якщо перед закладом стоїть мета успішного навчання, соціалізації та реабілітації школярів, то до освітньо-реабілітаційного процесу висуваються додаткові вимоги, зумовлені специфікою навчальної діяльності, спілкування, побутової життєдіяльності учнів даної категорії.

Наступна ключова здатність вчителя інклюзивної освіти – здатність здійснювати фасилітацію, тобто педагогічну підтримку школярів, яка сприяє

їх різнобічному розвитку. Особливо важливо в рамках інклюзивного навчання розвивати в учнів особистісні якості, які, за свідченням педагогів і психологів, недостатньо сформовані у більшості дітей з обмеженими можливостями здоров'я. До таких якостей відносяться впевненість у собі, особистісна незалежність і відповідальність.

На сучасному етапі в Україні однією із важливих умов модернізації освіти, підвищення її якості і ефективності є забезпечення навчального процесу кваліфікованими, компетентними педагогічними кадрами. Сучасній школі потрібен досвідчений фахівець, який творчо реалізує нові технології навчання, має високі результати у своїй професійній діяльності.

Окрім впровадження інноваційних технологій, компетентний педагог повинен застосовувати дієві форми та види роботи. На уроках учитель пропонує і разом з учнями відбирає такі форми діяльності, в яких повною мірою може задовольнятися потреба дітей і в знаннях, і в спілкуванні. Уроки перестають бути стандартними і перетворюються на уроки-пошуки, уроки-спектаклі, уроки-кросворди, уроки-подорожі, обговорення доповідей, захисти проектів та екскурсії. Однією з найбільш вдалих і доцільних форм роботи на уроці є дидактичні ігри. В процесі гри у дітей виробляються навички зосереджуватися, мислити самостійно, розвивається прагнення до отримання знань.

В умовах інклюзивного простору також доцільно застосовувати інтерактивні форми роботи – соціально-психологічний тренінг і тренінг спілкування. Великі можливості для навчання школярів з обмеженими можливостями здоров'я також надає застосування методу проектів у навчальній діяльності.

Проектний метод створює умови для: максимальної індивідуалізації навчального процесу, його наближення до потреб учнів з обмеженими можливостями здоров'я; розвитку у школярів життєво важливих умінь (визначати проблему; працювати з додатковою літературою; відбирати головне та добирати аргументи, приклади, ілюстрації для пояснення власних



тверджень; грамотно оформлювати свою роботу; співпрацювати з іншими учасниками проектів; чітко висловлювати власні думки; презентувати результати своєї діяльності).

Набуває поширення застосування кейс-методу в роботі над навчальним матеріалом, коли учень (група учнів) добирає аргументи для вирішення запропонованої вчителем або іншими учнями навчального завдання. Завдяки даному методу у школярів розвивається аналітичне мислення та здатність оцінювати проблемну ситуацію в цілісному вигляді, з урахуванням впливу різноманітних чинників.

Ще однією ключовою здатністю вчителя інклюзивної освіти є здатність впроваджувати індивідуальний та диференційований підходи до навчання школярів. Індивідуальний підхід на уроках дає можливість для розкриття особистості кожного школяра. В цьому вчителю допомагає чітке планування ходу уроку з визначенням місця кожного учня в навчальному процесі та очікуваного результату.

Важливе місце в організації навчально-виховного процесу посідає диференційований підхід. Він передбачає досягнення дітьми однакової мети, проте різними шляхами. Диференціація ґрунтується на індивідуальній роботі, використанні різноваріантних завдань, визначенні дидактичних шляхів ліквідації прогалів у знаннях, коригуванні діяльності кожного учня.

У структурі професійної компетентності педагога помітне місце займають організаторські здібності, до яких відносяться, по-перше, вміння організувати учнівський колектив, і, по-друге, вміння організувати власну роботу на уроці.

Організація власної роботи учителя полягає в умінні правильно планувати урочний час, розподіляти роботу в часі і контролювати себе. У випадку витрат часу на непередбачувані ситуації, які можуть виникнути на уроці, досвідчені вчителі оперативно вносять корективи в розподіл часу (знають, який матеріал із запланованого можна зняти з даного уроку, який перенести на наступний, яку форму роботи замінити іншою тощо). Якщо

залишається резерв часу, то такі учителі завжди мають додатковий матеріал для змістовного заповнення цього резерву.

Наступний компонент у моделі компетентного педагога інклюзивної освіти – інноваційна активність. Її важливість зумовлена тим, що реформування шкільної справи значною мірою залежить від учителя, здатного сприймати і запроваджувати наукові ідеї у практику, збагачувати педагогічні знання. Творчий підхід педагога до виконання своїх функцій виступає умовою оновлення педагогічної практики, орієнтації не на середнього учня, а на особистість вихованця, його неповторну індивідуальність. Інноваційна активність педагога – це осмислена професійно-педагогічна та науково-дослідницька діяльність учителя, яка характеризується його ініціативністю, самостійним творчим пошуком. Творча діяльність спрямована на удосконалення навчально-виховного процесу на основі запровадження досягнень психолого-педагогічної науки і передового досвіду.

Введення нових та створення авторських навчальних програм, викладання нетрадиційних дисциплін, запровадження оригінальних методик викладання – все це входить у скарбницю досвіду вчителя, активізує його до творчого пошуку та інноваційної діяльності, яка включає: планування роботи по запровадженню досягнень науки і практики; оволодіння методами вивчення і впровадження передового досвіду; власна науково-методична робота і участь в педагогічних дослідженнях; використання різноманітних форм передачі досвіду (відкриті уроки, семінари, лекції, ділові ігри, дискусії).

Ще один компонент моделі компетентного педагога інклюзивної освіти – напрямки роботи щодо створення навчально-реабілітаційного, виховного та реабілітаційного середовища. Розглянемо вимоги до педагога відповідно до кожного з цих напрямів.

Створення повноцінного навчально-реабілітаційного середовища вимагає від педагога: володіння методами та прийомами організації навчальної діяльності учнів в умовах інклюзивного освітнього процесу;

володіння інноваційними реабілітаційними технологіями, які забезпечують відновлення фізичного, психічного та соціального здоров'я учнів з обмеженими можливостями здоров'я; здатності здійснювати методичне та дидактичне забезпечення навчально-реабілітаційного процесу; здатності організувати індивідуалізований навчальний процес на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного та проектного підходів.

Створення виховного середовища передбачає наступні дії педагога: налагодження взаєностосунків з батьками з метою вироблення єдиної стратегії щодо реабілітації хворої дитини; реалізацію шести ключових напрямів інклюзивного виховного процесу Хортицького центру та розвиток у вихованців закладу: ціннісного ставлення до природи; ціннісного ставлення до суспільства та держави; ціннісного ставлення до праці; ціннісного ставлення до себе; ціннісного ставлення до людей; ціннісного ставлення до мистецтва; пристосування виховного середовища для реалізації особистістю своєї активності у різних видах діяльності.

Створення реабілітаційного середовища ґрунтується на таких діях вчителя: створення умов для здійснення інклюзії під час освітнього процесу; виконання педагогом реабілітаційних функцій; здатність співпрацювати з фахівцями різних напрямів (передусім – через участь у медико-психолого-педагогічному консиліумі); вироблення та реалізація єдиної стратегії комплексної реабілітації учнів.

Наявність у педагога всіх описаних вище компонентів професійної компетентності є передумовою розвитку життєвої компетентності у вихованців з обмеженими можливостями здоров'я.

Загальновизнане методологічне положення – «Практика – критерій істини» – вимагає не лише розробки, але й перевірки практичної цінності будь-яких педагогічних моделей, в тому числі і моделей компетентного педагога. У зв'язку з цим на базі Хортицького центру було організовано процес апробації моделей компетентного педагога. Для забезпечення готовності педагогічного колективу до цієї масштабної роботи було

проведено цикл загальношкільних і локальних (в межах засідань методичних об'єднань) заходів, присвячених розкриттю умов апробації моделей компетентного педагога.

Передумовою для апробації моделей компетентного педагога була педагогічна рада у формі ділової гри на тему: «Оптимізація експериментальної діяльності Хортицького центру». Метою педради була активізація діяльності методичних об'єднань щодо реалізації проблемної теми закладу та ознайомлення педагогів з науково-методичними умовами апробації моделей. Зокрема, було представлено різні варіанти критеріїв і показників діагностики рівня сформованості педагогічної компетентності, розкрито логіку трансформації компонентів моделі компетентного педагога в діагностичні критерії та показники.

Педагогічна рада на тему: «Розробка критеріїв, показників та інструментарію щодо доведення ефективності локальних моделей компетентного педагога Хортицького центру» була проведена у формі педради-дослідження, на якій було висвітлено вітчизняний і зарубіжний досвід доведення ефективності моделей компетентного педагога; надано алгоритм розробки діагностичного інструментарію для апробації педагогічних моделей; проведено звітування методичних об'єднань про проміжні результати апробації локальних моделей компетентного педагога Хортицького центру.

Отже, на кожній педагогічній нараді підбивалися підсумки певного етапу апробації моделей та водночас визначалися вектори подальшої роботи педагогів. Це забезпечило безперервність і розумну динамічність дій педагогічного колективу щодо реалізації розроблених локальних моделей компетентного педагога.

Загальношкільні педагогічні наради доповнювалися систематичними консультаціями, які надавалися фахівцями науково-методичного відділу в рамках засідань методичних об'єднань. Такі індивідуалізовані консультації проводилися з урахуванням специфіки кожної локальної моделі, завдяки

чому методичний супровід процесу апробації локальних моделей набув практико-зорієнтованого характеру.

Апробація локальних моделей компетентного педагога була розпочата з урахуванням попередньо визначених науково-методичних вимог до кінцевого результату. Ці вимоги деталізовані у вигляді критеріїв і показників щодо визначення ефективності апробації моделей (додаток В.21, табл. 3.3.2.2).

Відповідно до наведених у таблиці 3.3.2.2 (додаток В.21) критеріїв і показників проводився аналіз ефективності процесу апробації локальних моделей на проміжних та підсумкових звітуваннях методичних об'єднань про експериментальну роботу в цьому напрямі.

Окрім дотримання науково-методичних вимог до кінцевого результату роботи методичних об'єднань, при апробації моделей компетентного педагога першочергове значення має створення необхідних організаційних умов. Тому для безперешкодної, максимально економічної та варіативної (з можливими варіантами дій залежно від проміжної мети та конкретних умов роботи) апробації моделей компетентного педагога у закладі створені наступні організаційні умови: організація експериментальної діяльності педагогів в умовах методичних об'єднань; організація методичної допомоги педагогам з апробації моделей; організація діагностичних заходів для визначення рівня професійної компетентності педагогів; організація методичних заходів розвивального характеру для підвищення рівня професійної компетентності педагогів (згідно з нормативними рівнями, закладеними у локальних моделях).

Кожна з вищезначених умов реалізується з певними особливостями, які доцільно розглянути детальніше.

Експериментальна діяльність педагогів в умовах методичних об'єднань є першорядною організаційною умовою апробації моделей компетентного педагога. Кожне методичне об'єднання (вчителів початкових класів, вчителів фізичного виховання, вчителів предметів гуманітарного циклу, вчителів

предметів природничо-математичного циклу, вчителів предметів естетичного циклу, соціальних педагогів-вихователів, вихователів дошкільного відділення) проводило апробацію відповідної моделі компетентного педагога за власним планом, в якому відображені такі характеристики здійснюваної роботи: завдання та послідовність дій щодо їх реалізації; термін роботи на кожному етапі процесу апробації; ресурси, необхідні для організації якісної роботи щодо апробації моделей компетентного педагога; визначення відповідальних за роботу та її виконавців, напрями їх співпраці з іншими працівниками закладу.

Досвід закладу показує, що саме методичне об'єднання є оптимальним організаційним осередком для розробки та апробації локальних моделей компетентного педагога. Цьому сприяє і попередньо набутий досвід співпраці педагогів певного методичного об'єднання, і усталений порядок розподілу між ними функціональних ролей та обов'язків, і наявність інших, супутніх завдань методичного об'єднання, які консолідують педагогів.

Наступна організаційна умова – надання методичної допомоги педагогам з апробації моделей – була реалізована через проведення консультацій у груповій та індивідуальній формах. Групові консультації проводилися щомісяця відповідно до плану роботи науково-методичного відділу та охоплювали універсальні (відповідно до змісту роботи всіх методичних об'єднань) питання проведення апробації педагогічних моделей. Це, передусім, вимоги до визначення критеріїв і показників педагогічної компетентності, підбору та (або) розробки діагностичного інструментарію для її вимірювання, правила обробки та інтерпретації результатів діагностики, підходи до проектування системи методичних заходів, спрямованих на розвиток професійної компетентності педагогів та ін. Завдяки таким груповим консультаціям методичні об'єднання успішно пройшли шлях багатомірної науково-дослідницької діяльності, пов'язаної з упровадженням в практику розроблених моделей компетентного педагога. Не менш важливими також є індивідуальні консультації, присвячені аналізу і

вирішенню труднощів експериментальної діяльності окремого методичного об'єднання. Так, досвід Хортицького центру показує, що педагоги-практики часто потребують додаткових консультацій з таких питань, як забезпечення повної узгодженості між змодельованими компонентами педагогічної компетентності та відповідними діагностичними критеріями, показниками і різновидами інструментарію; розробка діагностичного інструментарію (анкет, карт для експертного оцінювання методистом і колегами рівня професійної компетентності педагога); математична обробка та інтерпретація результатів дослідження. Завдяки індивідуальним консультаціям, спрямованим на вирішення цих та інших проблем, забезпечувався поступальний рух методичних об'єднань в напрямі апробації моделей компетентного педагога, вчасно виявлялися та усувалися аберації експериментальної діяльності.

Як відомо, фактологічною основою процесу апробації будь-якої педагогічної моделі є результати діагностичних досліджень, які дозволяють порівняти ідеальний та реальний стани об'єкта, визначити зони невідповідності між ними, запропонувати способи розв'язання виявлених проблем. Тому обов'язковою організаційною умовою апробації всіх моделей компетентного педагога Хортицького центру було проведення діагностичних заходів, спрямованих на визначення рівня професійної компетентності працівників. Об'єктивність процесу діагностики, достовірність отримуваної інформації забезпечуються, по-перше, відповідністю між закладеними в кожній моделі компонентами педагогічної компетентності та інструментарієм для її діагностики; по-друге, дотриманням принципів психолого-педагогічної діагностики; по-третє, залученням до процесу діагностики всіх суб'єктів освітнього процесу (педагогів, школярів і їх батьків) в якості респондентів; по-четверте, використанням валідного та надійного діагностичного інструментарію. Наприклад, в рамках апробації моделі компетентного педагога природничо-математичних наук використовувався наступний діагностичний інструментарій: опитувальник

«Лідер» (діагностується здатність педагога виконувати ролі організатора та керівника), методика «Педагогічні ситуації» (дозволяє діагностувати здатність педагога до вирішення нестандартних ситуацій і формування професійної майстерності), анкета для старшокласників (розроблена для вивчення здатності педагога виконувати професійні ролі з точки зору школярів), а також дві карти експертного оцінювання керівником методичного об'єднання рівня професійної компетентності педагога (розроблені з метою діагностики особистісних якостей, професійних якостей, здатності до виконання ролей, творчої майстерності педагога, якості його співпраці з іншими фахівцями).

Кожне методичне об'єднання проводило дослідження професійної компетентності педагогів на початку та наприкінці навчального року. В результаті вхідної діагностики методичне об'єднання отримувало інформацію про недостатньо сформовані компоненти професійної компетентності педагогів. На основі цих даних розроблялися відповідні корекційно-розвивальні методичні заходи для педагогів. Наприклад, в результаті діагностичного дослідження рівня сформованості у вихователів дошкільного відділення професійної компетентності було констатовано необхідність підвищення рівня професійної обізнаності вихователів щодо психолого-педагогічних можливостей дитячої гри, а також необхідність опанування вихователями інноваційних технологій, форм і методів організації ігрової діяльності в умовах дошкільного відділення. Для вирішення цих завдань розроблено та реалізовано цикл методичних занять відповідно до нижчеподаного тематичного плану (додаток В.22, табл. 3.3.2.3).

Проведене в квітні 2011 р. вихідне діагностичне дослідження рівня сформованості професійної компетентності вихователів дошкільного відділення показало, що проведення методичних заходів сприяло досягненню запланованого ефекту. Зокрема, рівень професійної обізнаності вихователів



підвищився з 71% до 80%, ефективність впровадження ними інноваційних педагогічних технологій – з 75% до 80%.

Діагностика, що проводилася в рамках апробації іншої моделі – компетентного соціального педагога-вихователя показала досить високий рівень сформованості особистісних якостей, спеціальних професійних компетенцій (знань, вмінь, функцій та спеціальних здатностей) та загальних професійних компетенцій соціальних педагогів-вихователів Хортицького центру. Соціальні педагоги-вихователі у діяльності використовують діяльнісний, диференційований та особистісно орієнтований підходи, здійснюють самоаналіз професійної поведінки, мають чітко виражену потребу в постійному вдосконаленні професійної діяльності, готові до прояву особистої ініціативи і подальшого професійного зростання. Педагоги здатні самостійно ставити педагогічну проблему та визначати шляхи її нестандартного вирішення.

Хоча більшість отриманих діагностичних результатів відносилися до діапазону високого рівня, було визначено необхідність проведення з вихователями спеціальної методичної роботи, спрямованої на вирішення наступних завдань: актуалізація знань соціальних педагогів-вихователів щодо поняття «професійна компетентність»; підвищення рівня сформованості навичок роботи з батьками вихованців; підвищення рівня сформованості дослідницьких, комунікативних, інформаційних, корекційно-реабілітаційних, соціально-правових та організаторських компетенцій соціальних педагогів-вихователів; актуалізація знань соціальних педагогів-вихователів щодо особливостей інноваційних технологій соціально-педагогічної діяльності в умовах Хортицького центру.

Відповідно до цих завдань була розроблена спеціальна програма методичних занять «Підвищення рівня професійної компетентності соціальних педагогів-вихователів», тематичний план якої включає 10 занять (додаток В.23, табл.3.3.2.4).

Для стимулювання професійного самовдосконалення освітян Л. Сущенко рекомендує використовувати в методичній роботі особистісно зорієнтовані форми викладання матеріалу (лекції, прес-конференції, лекції-дискусії, лекції-діалоги, проблемні лекції), інноваційні методи навчання (метод синектики, аналіз конкретної ситуації, мозковий штурм), психолого-педагогічні тренінги, залучати вчителів до участі в роботі «Школи педагогічної майстерності», проводити науково-практичні і теоретичні конференції за участю видатних науковців, викладачів-новаторів, організувати складання та захист учителями індивідуальних програм професійно-особистісного зростання [396, с. 130].

При розробці системи методичних заходів для педагогів особливу увагу доцільно приділяти організації цієї роботи на засадах андрагогічної теорії, зокрема, реалізації основних завдань андрагогіки, до яких М. Баяновська відносить: опрацювання змісту, організаційних форм, методів і засобів навчання дорослих; визначення оптимальних інтервалів інтенсивного навчання; створення інноваційних технологій навчання та вдосконалення дорослої людини [28, с. 12].

Ефективним є проведення методичних заходів відповідно до андрагогічної моделі навчання, яка, за М. Ноулзом, характеризується такими особливостями: зростання самоуправління суб'єктів навчання; опора на досвід суб'єктів навчання; настанова на якнайшвидше застосування отриманих знань; орієнтація в навчанні на вирішення проблеми; неформальний психологічний клімат навчання, заснований на взаємоповазі та спільній роботі; у визначенні мети, плануванні та оцінюванні результатів навчального процесу беруть участь всі суб'єкти навчання; навчальна діяльність включає технології пошуку нових знань на основі досвіду [141, с. 99-100]. Першочергове значення також має дотримання таких принципів андрагогіки, як індивідуалізація, рефлексивність і контекстність навчання, свідомості та активності дорослих в освітньому процесі [28, с. 103-104].

Окрім цього, методична робота повинна враховувати пріоритет, про який пише Л. Сущенко: «Метою керівництва самовдосконаленням учителя є актуалізація позитивних мотивів до саморозвитку, а саме: формування стійкої позитивної мотивації професійного самовдосконалення, з одного боку, а з іншого – цілеспрямований коригувальний вплив з боку викладача» [396, с. 75].

На основі зазначених концептуальних пріоритетів була розроблена та впроваджена методика розвитку професійної компетентності педагогів. Вона базується на положенні про те, що, реалізуючи свій власний творчий потенціал та професійну компетентність, педагогічні працівники закладу розвивають в учнів окремі компетенції як складові життєвої компетентності. Відповідно до методики, педагоги спеціального закладу освіти залучаються до різноманітної інноваційної діяльності, пов'язаної з їх професійною діяльністю. Цьому сприяє використання таких форм та методів організації освітньо-реабілітаційної діяльності, як: моделювання навчальних, соціальних та виховних проектів, навчальні конференції, творчі звіти проблемно-пошукових лабораторій, педагогічні ради, проведені в інноваційній формі, методичні трибуни, методичні семінари, лекції-діалоги, різноманітні конкурси, наприклад, «Учитель року», виставка-ярмарок педагогічних талантів, аукціон педагогічних ідей, захист творчих проектів та ін. Визначення рівня ефективності використання методики проводиться за допомогою карти аналізу уроку (для вчителів) і карти аналізу виховного заходу (для соціальних педагогів-вихователів).

Для досягнення високої ефективності професійної діяльності у педагога мають бути сформовані як внутрішні, так і зовнішні мотиви щодо її здійснення. Досліджуючи специфіку кожного з цих різновидів мотивації, Л. Сущенко зазначає, що внутрішньомотивована педагогічна діяльність не потребує жодної нагороди, адже вона зумовлена самим процесом навчання. Педагог цікавиться статтями в педагогічних виданнях, регулярно відвідує бібліотеку, обирає активну позицію у дискусіях, педагогічних тренінгах,

школі педагогічної майстерності. Внутрішньомотивована діяльність спрямована на отримання внутрішньої нагороди, нагороди в собі, наприклад, відчуття компетентності та самовизначення. Натомість, зовнішньомотивована діяльність спрямована на отримання зовнішньої нагороди, поза межами діяльності. Типовими джерелами зовнішньої мотивації можуть бути: бажання уникнути нарікання (з боку адміністрації), страх невдачі (негативні мотиви); отримання премії, участь у педагогічних конкурсах («Учитель року», «Кращий методист», «Особистісно орієнтований урок» та ін.), відзначення з боку керівництва, бажання вдосконалитися для підвищення категорії, для загального розвитку, успішного складання іспитів до ВНЗ, аспірантури, змагальний мотив, прагнення мати «гідний вигляд» перед колегами (позитивні мотиви) [396, с. 77].

Урахування зазначених чинників оптимізації експериментальної діяльності дозволило організувати в Хортицькому центрі впровадження та відстеження ефективності певного комплексу методичних заходів. При цьому їх спрямованість і зміст мають локальний, специфічний характер (зумовлений рамками проблем, виявлених завдяки діагностичним дослідженням). Але, незважаючи на специфічність кожного комплексу заходів, вони мають проводитися відповідно до загальних принципів і технологій методичної роботи щодо розвитку професійної компетентності педагогів. Зокрема, фахівці науково-методичного відділу керувалися висновками з досліджень ключових проблем розвитку педагогічної компетентності, а саме:

- ефективних технологій, форм та методів розвитку професійної компетентності педагога (Т. Агейкіна-Старченко [3], Н. Гусятіна [96], М. Кіреєва [162], Н. Криволапова [180], І. Круглова [181], О. Нікіфорова [268], О. Осіпова [290], Г. Пугачова [333], О. Урсова [404], С. Штуль [437] та ін.);

- об'єктивної діагностики динаміки розвитку професійної компетентності педагога (З. Андросова [14], О. Бобильова [39], А. Буздальн

[52], Г. Гуртовенко [231], Л. Кулікова, В. Мізінцев [188], Н. Олійник [282], І. Святченко [358] та ін.).

Проведення апробації моделей компетентного педагога відповідно до сучасних наукових вимог дозволило досягти наступних теоретичних і практичних результатів. До теоретичних результатів відносяться зразки апробованих моделей: інтегральної моделі компетентного педагога; локальних моделей компетентного педагога. Практичними результатами є, по-перше, високий рівень розвитку професійної компетентності педагогів; по-друге, розвиток життєвої компетентності школярів, тобто реалізація ключових пріоритетів компетентнісно спрямованої освіти.

Очікувані результати роботи закладу можна розглянути і на рівні освітнього простору держави. З цієї точки зору результати дослідно-експериментальної діяльності можна визначити наступним чином. Теоретичні результати: експериментально підтверджена модель кадрового забезпечення роботи освітньо-реабілітаційного закладу нового типу. Практичні результати: поширення інноваційного досвіду Хортицького центру та оптимізація завдяки цьому освітньо-реабілітаційної практики в інших закладах.

Отже, проведена в Хортицькому центрі масштабна робота щодо моделювання структури та напрямів розвитку професійної компетентності педагогів дозволила вирішити одну з головних проблем організації діяльності закладу – його кадрового забезпечення. Спираючись на результати сучасних психолого-педагогічних досліджень, педагогічний колектив Хортицького центру пройшов власний, цілком самобутній шлях дослідно-експериментальної роботи, адже призначення та специфіка закладу вимагали розробки та апробації інноваційних моделей компетентного педагога, здатного ефективно працювати в умовах освітньо-реабілітаційного центру.

### ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Аналіз теоретичних основ та інноваційної практики управління навчально-реабілітаційною діяльністю спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи дозволив встановити, що:

1. Ефективність управлінської діяльності директора та всього адміністративного апарату спеціального закладу підвищується при використанні активів системного, стратегічного, інноваційного, програмно-цільового, адаптивного, партисипативного, дистриб'ютивного, мережевого, громадсько-державного, компетентісно зорієнтованого управління та інформаційного менеджменту, які повністю узгоджуються з пріоритетами вітчизняної реабілітаційної педагогіки, є концептуально обґрунтованими та апробованими в освітній практиці. При впровадженні кожного з цих підходів необхідно враховувати закономірності, принципи та умови ефективного управління спеціальним закладом, а також додаткові вимоги до професійної компетентності директора, пов'язані з необхідністю забезпечення навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу, як відкритої соціально-освітньої системи.

2. Високої ефективності системного управління спеціальним закладом, що розвивається як відкрита інноваційна соціально-освітня система, можна досягти за рахунок реалізації відповідної структурно-функціональної моделі та мета-технології. Модель визначає організаційну структуру закладу та функціональні зв'язки між усіма його підрозділами, радами, службами та суб'єктами діяльності, є незамінним системоутворювальним паттерном, який допомагає адміністрації забезпечити освітньо-реабілітаційну специфіку закладу на всіх етапах його життєдіяльності (становлення, стабілізація, функціонування та інноваційний розвиток). Застосування мета-технології дозволяє скоординувати багатовекторний процес впровадження інноваційних освітньо-реабілітаційних технологій, попередити їх інтерференцію,

забезпечивши, натомість, синергетичний ефект від їх системного впровадження.

3. Обов'язковою умовою ефективності управління навчально-реабілітаційною діяльністю спеціального закладу, що розвивається як інноваційна соціально-освітня інституція, є управлінський моніторинг – стеження за характером взаємодії на різних управлінських рівнях у системах: «керівник – педагогічний колектив»; «керівник – учнівський колектив»; «керівник – батьківський колектив»; «керівник – зовнішнє середовище»; «вчитель – учні»; «вчитель – родина». Ефективна організація управлінського моніторингу передбачає спрямування уваги адміністративного апарату на етапи технології управлінського моніторингу та його показники, послідовність запровадження моніторингу в управлінську практику, методи діагностики (моніторингу) управління загальноосвітнім закладом інноваційного типу. Досвід управління інноваційним розвитком Хортицького центру підтверджує доцільність організації управлінського моніторингу за моделлю, яка системно інтегрує такі компоненти: наказ директора про запровадження моніторингу професійної діяльності закладу; визначення відповідних позицій у річному плані; громадсько-педагогічну експертизу діяльності співробітників закладу; інформаційні бюлетені про хід та підсумки моніторингу; форми заохочення і преміювання співробітників за інноваційну творчу й результативну роботу.

4. Інноваційний характер функціонування та розвитку спеціального закладу висуває закономірні вимоги до його кадрового потенціалу, передусім, до рівня професійної компетентності педагогів. Методологічними основами моделювання структури та напрямів розвитку професійної компетентності фахівців спеціального закладу є врахування у цій евристичній, багатоплановій та практико зорієнтованій роботі пріоритетів державної освітньої політики щодо розбудови передових навчальних закладів – «шкіл майбутнього»; передбачення впливу цільової, функціональної та організаційної специфіки спеціального закладу на

параметри професійної компетентності педагогів, які в ньому працюють; організація моделювання структури та напрямів розвитку професійної компетентності педагогів спеціального навчально-реабілітаційного закладу в рамках окремого, самостійного напрямку науково-дослідницької діяльності; збалансоване використання двох дихотомічних підходів до упорядкування змісту моделі компетентного педагога: інтеграції та диференціації; застосування мета-моделювання для системного опису процесу розробки інтегральної та локальних моделей компетентного педагога; урахування методологічних, змістовно-методичних і нормативних регулятивів при моделюванні професійного портрета компетентного педагога спеціального закладу.

5. Методологічна послідовність інноваційної діяльності щодо моделювання структури та напрямів розвитку професійної компетентності педагогів спеціального закладу може бути забезпечена завдяки розробці ієрархічної системи різнорівневих моделей, які об'єднує в собі мета-модель «Моделювання структури та напрямів розвитку професійної компетентності педагогів» (описує порядок роботи педагогічного колективу щодо здійснення повного циклу моделювання: від визначення його регулятивів до проведення та поширення досвіду системної апробації різнорівневих педагогічних моделей), інтегральну модель компетентного педагога (визначає загальні характеристики педагогічної компетентності, на основі яких можна змоделювати професійний портрет фахівця кожного напрямку діяльності), локальні моделі компетентного педагога (початкової школи, гуманітарних наук, природничо-математичних наук, дошкільного відділення, інклюзивної освіти, соціального педагога-вихователя), модель компетентного психолога спеціального закладу. Обґрунтовано необхідність застосування в рамках цієї роботи методики розвитку професійної компетентності педагогів, яка реалізується на трьох рівнях: педагогічного колективу, методичних об'єднань та індивідуальної роботи з фахівцями в режимі консультацій.



6. Універсальними компонентами педагогічної компетентності, які складають зміст інтегральної моделі, є цінності, особистісні та професійні якості, ключові компетенції, принципи роботи, професійні функції педагога, а також його активність щодо використання інноваційних технологій і співпраці з іншими фахівцями спеціального закладу. При моделюванні професійного портрета фахівця певного напрямку педагогічної діяльності зазначені компоненти доповнюються додатковими характеристиками, зумовленими специфікою даного профілю, та утворюють локальні моделі компетентного педагога.

## **РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ВІДКРИТОЇ СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ**

### **4.1. Діагностика ефективності навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи**

#### **4.1.1. Теоретико-методичні основи діагностики ефективності навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи**

Системна оптимізація діяльності мережі спеціальних закладів освіти України на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого та інклюзивного підходів зумовила актуалізацію проблеми діагностики ефективності цього процесу. Знаннева парадигма, яка домінувала тривалий час, показала свою обмеженість і застарілість, адже сьогодні навіть поглиблена інтелектуальна підготовка учнів не може гарантувати їх успішної життєдіяльності та соціальної самореалізації по закінченні школи. В тематичній національній доповіді «Освіта осіб з інвалідністю в Україні» (2010 р.) наголошується, що традиційні види освіти вже не можуть повною мірою задовольняти потреби цих категорій вихованців, що зросли у зв'язку з соціально-економічними змінами. Якщо двадцять років тому вважалося, що людина одержує спеціальність, освіту, якої їй вистачить на все життя, то в наш час технологічні досягнення й економічні перетворення настільки часто викликають глобальні зміни у суспільстві, зокрема, в умовах праці, що ніхто вже не зможе прожити все життя, виконуючи одну й ту ж роботу. Це породжує необхідність розвитку життєвої та соціальної компетентності у випускників загальноосвітньої школи, спеціального закладу освіти [288, с. 65]. Відповідно, при діагностиці ефективності навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу, як відкритої соціально-освітньої системи,

інтелектуальна підготовка школярів є лише одним із факторів, які необхідно враховувати. Перед теоретиками і практиками спеціальної педагогіки постає актуальна проблема визначення ключових факторів ефективності навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу, діагностика яких дозволить отримати об'єктивну картину щодо перебігу цього складного, багатоканального процесу.

Нормативною базою для вирішення зазначеної проблеми є Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку [315], Положення про навчально-реабілітаційний центр [258] і Концепція розвитку інклюзивної освіти [175]. Аналіз цих документів з позицій ширококонтекстного бачення сучасної соціокультурної місії спеціальних закладів освіти дозволяє виділити 5 ключових факторів ефективності їх навчально-реабілітаційної діяльності, а саме: якісне інклюзивне навчання; набуття учнями життєвої компетентності – головної передумови їх здатності і готовності до успішної життєдіяльності в умовах актуального соціокультурного простору; ефективність лікувально-реабілітаційної діяльності; інноваційний потенціал педагогів, достатній для вдосконалення навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи; якість професійної діяльності педагогів спеціального закладу освіти.

З методичної точки зору процес діагностики цих ключових факторів розподіляється на п'ять автономних досліджень: «Визначення рівня ефективності інклюзивного навчання»; «Визначення рівня розвитку життєвої компетентності учнів»; «Ефективність лікувально-реабілітаційної діяльності»; «Визначення рівня інноваційного потенціалу педагогів»; «Визначення рівня розвитку професійної компетентності педагогів».

Враховуючи об'єктивну складність розробки діагностичних досліджень за цими напрямками, можливість помилки у виборі відповідних показників, доцільно проаналізувати теоретико-методичні основи діагностики ключових

факторів ефективності навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи.

Діагностика першого ключового фактора дозволяє визначити, наскільки ефективно спеціальний заклад освіти працює в напрямі розбудови інклюзивного суспільства, в якому кожна людина з особливостями психофізичного розвитку має можливості для реалізації всіх своїх прав, не відчуючи соціальної дискримінації та сегрегації. Для цього заклад в умовах інклюзивного навчання має забезпечувати психологічну комфортність і соціально-педагогічну ефективність взаємодії дітей з особливостями психофізичного розвитку з їх здоровими однолітками. Теоретичними основами даного напрямку навчально-реабілітаційної діяльності закладу освіти виступають принципи діяльності спеціальних закладів освіти (В. Бондар [46]), концептуальні положення щодо формування у здорових дітей адекватних уявлень про однолітків з особливостями психофізичного розвитку (А. Колупаєва [170]), основні принципи роботи класів залучення, зорієнтованих на дитину (Елен Р. Даніелс, Кей Стаффорд [100]), концептуальні засади включення дітей з особливими потребами у традиційні групи (Н. Софій, Л. Чернявська [380]).

Побудова діагностичної процедури на зазначених теоретичних основах передбачає організацію експертного оцінювання рівня психологічної комфортності і соціально-педагогічної ефективності взаємодії дітей з особливостями психофізичного розвитку та їх здорових однолітків в умовах інклюзивного навчання. Експертами в цьому випадку виступають всі дорослі суб'єкти освітньо-реабілітаційного процесу, які безпосередньо беруть участь в інклюзивному навчанні: вчителі, соціальні педагоги-вихователі, психологи та батьки школярів. Оцінки кожної з цих категорій експертів відображають певний аспект інклюзивного навчання, а сукупність цих оцінок в цілісному вигляді експлікує його актуальний стан. Відповідно, діагностичний інструментарій є варіативним, оскільки має різні семантичні акценти: для вчителів – на навчальній успішності і труднощах, що виникають в учнів з

особливостями психофізичного розвитку під час навчально-виховного процесу, технологічно-методичному забезпеченні диференціації та індивідуалізації навчального процесу; для соціальних педагогів-вихователів – на процесі соціалізації учнів з особливостями психофізичного розвитку; для психологів – на рівні їх психологічного комфорту, для учнів – на їх соціально-психологічних труднощах, психологічному мікрокліматі в інклюзивних класах і виховних групах; для батьків – на їх ставленні до інклюзивного навчання, його впливі на особистісний розвиток і соціалізацію їх дитини. До процедури експертного оцінювання залучаються всі батьки: як дітей з обмеженими можливостями здоров'я, так і їх здорових ровесників, адже останні також можуть відчувати певні проблеми адаптації до інклюзивної форми навчання і через це потребувати додаткової підтримки з боку фахівців.

Чотири види анкет, розроблені для вчителів, соціальних педагогів-вихователів, психологів і батьків учнів, складають перший блок діагностичного інструментарію для визначення ефективності навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи (додаток Г.1).

Другий фактор ефективності навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи – набуття учнями життєвої компетентності. Ця інтегральна особистісна характеристика має складну структуру та виступає головною передумовою здатності і готовності дитини до успішної життєдіяльності в умовах актуального соціокультурного простору. Нині все більше передових країн світу оцінюють освітні результати саме в контексті компетентнісного підходу. В результаті масштабного діалогу між теоретиками та практикаками освіти було вироблено єдину концепцію щодо визначення конкретних показників життєвої компетентності. Так, Рада Європи в 1996 р. визначила орієнтовний перелік ключових компетентностей, який включає 5 пунктів: політичні та соціальні компетентності; компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному

суспільстві; компетентності, що стосуються володіння усним та писемним мовленням, включаючи знання більш, ніж однієї мови; компетентності, пов'язані із розвитком інформаційного суспільства; компетентності вчитись впродовж життя.

Вітчизняні науковці І. Єрмаков [381], В. Нечипоренко [125], Є. Павлютенков [295], І. Родигіна [347] Л. Сохань [381] та ін. розкрили сутність життєвої компетентності, запропонували перелік ключових компетенцій, як компонентів життєвої компетентності, розглянули проекції феномена життєвої компетентності на різні сфери особистого та суспільного життя людини. Реабілітаційний аспект компетентісно спрямованої освіти висвітлено в роботах В. Бондаря [45], [46], В. Нечипоренко [262], [263], А. Шевцова [428] та ін.

Життєву компетентність особистості можна системно описати через виділення двох її параметрів: здатності та готовності до успішної життєдіяльності. Поняття «здатність» відображає потенціал особистості щодо успішної життєдіяльності, який включає в себе здібності (індивідуально-психологічні особливості) особистості й отриманий нею досвід (знання, уміння та навички). Таким чином, здатність дитини до успішної життєдіяльності проявляється через реалізацію генетично успадкованого у вигляді задатків потенціалу в процесі набуття життєво важливого досвіду.

Другий параметр життєвої компетентності – готовність, яка визначає успішність мобілізації наявних ресурсів особистості (здібностей, знань, умінь і навичок) для вирішення життєвих завдань. Готовність людини до активної дії ґрунтується на сформованих переконаннях, настановах і ціннісних орієнтаціях, які підтримують мотивацію на належному рівні та надають їй цілеспрямованого характеру. Згідно з діяльнісним підходом до розуміння становлення особистості, мотивація є початковою ланкою та першочерговим фактором успішності будь-якого виду діяльності. Відповідно до запропонованої О. Леонтьєвим структури мотивації (мотив – мета – умови),

наявність сталих мотивів є передумовою постановки та реалізації індивідом цілей і завдань, а отже, і одним із системоутворювальних чинників успішної життєдіяльності.

Діагностика рівня розвитку життєвої компетентності особистості є окремою психолого-педагогічною проблемою, вирішення якої вимагає конкретизації цього інтегрального конструкту через виділення його компонентів – ключових компетенцій. Нині існує велика кількість можливих варіантів репертуару ключових компетенцій, адже не тільки наукові центри, але й окремі навчальні заклади запропонували власні структурні моделі життєвої компетентності. В рамках дисертаційного дослідження розроблено репертуар ключових компетенцій випускника спеціального навчально-реабілітаційного закладу, що функціонує та розвивається як відкрита соціально-освітня система. Розроблений репертуар компетенцій враховує не тільки європейські тенденції та вітчизняні нормативні документи, але й особливості суб'єкта компетентності – дитини з обмеженими можливостями здоров'я. Ці особливості актуалізують важливість компетенцій життєздатності та життєстійкості, оволодіння якими дозволить дитині компенсувати проблеми зі здоров'ям і досягти повноти самореалізації. Виключно важливими для дитини з особливими потребами також є життєтворчі компетенції, які визначають ефективність проектування та творчого здійснення особистістю власного життя. До категорії ключових слід віднести також компетенції, що лежать в основі успішної життєдіяльності людини в сучасному суспільстві – динамічному, глобалізованому, інформатизованому, комунікативно насиченому, наповненому демографічними та екологічними проблемами. У зв'язку з цими реаліями на перший план розвитку особистості виходять компетенції навчатися впродовж життя, соціальні, сімейно-побутові, комунікативні, інформаційні, політико-правові, професійно-трудова, полікультурні, культурно-дозвілєві та екологічні компетенції. Всі зазначені компетенції розглядаються не

ізолювано одна від одної, а системно – в рамках моделі компетентного випускника Хортицького центру.

При розробці діагностичної процедури складна структура життєвої компетентності особистості має бути адекватно репрезентована через взаємодоповнення різних дослідницьких методів та джерел інформації. Відповідно до цієї вимоги, було виділено 4 напрями діагностики рівня розвитку життєвої компетентності учнів спеціального закладу освіти: соціологічний, психологічний, педагогічний та самооцінювальний. Кожен напрям діагностики передбачає використання певного методичного арсеналу. Для соціологічного напрямку діагностики це анкетування, для психологічного – тестування та анкетування, для педагогічного – метод експертного оцінювання, для самооцінювального – самооцінювання учнями рівня сформованості компетенцій. З метою інструментального забезпечення діагностики за соціологічним, педагогічним і самооцінювальним напрямами нами було розроблено сукупність анкет і діагностичних карт (додаток Г.1). Об'єктивність психологічної діагностики була забезпечена завдяки підбору стандартизованих методик, за допомогою яких можна визначити рівень розвитку ключових компетенцій в учнів певного віку. При діагностиці рівня розвитку життєвої компетентності учнів молодших класів доцільно використовувати анкету пізнавальної мотивації, анкету схильності до основних видів діяльності, тест шкільної тривожності Філліпса та опитувальник Басса-Дарки. Продіагностувати психологічний аспект життєвої компетентності учнів середніх класів можливо за допомогою методики К. Замір у модифікації А. Реана щодо мотивації професійної діяльності, опитувальника В.Б. Успенського для виявлення готовності школярів до вибору професій, опитувальника міні-мульти (ММРІ), тесту «Креативність» П. Торренса, методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча, тесту «Рівень суб'єктивного контролю» Д. Роттера, методики «Оцінка комунікативних і організаторських здібностей» Б. Федоршина, методики «Що вам заважає встановлювати контакти з партнерами за допомогою емоцій» В. Бойко,



опитувальника Басса-Дарки», тесту шкільної тривожності Філіпса, методики «Некерована емоційна збудливість» В. Бойко, тесту на стрес Хорста Зиверта. Проведення діагностики зі старшокласниками передбачає використання методики К. Замір у модифікації А. Реана щодо мотивації професійної діяльності, опитувальника В.Б. Успенського для виявлення готовності школярів до вибору професій, опитувальника міні-мульти (ММРІ), тесту «Креативність» П. Торренса, методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча, тесту «Рівень суб'єктивного контролю» Д. Роттера, методики «Оцінка комунікативних і організаторських здібностей» Б. Федоршина, методики «Що вам заважає встановлювати контакти з партнерами за допомогою емоцій» В. Бойко, опитувальника Басса-Дарки, тесту шкільної тривожності Філіпса, методики «Некерована емоційна збудливість» В. Бойко, тесту на стрес Хорста Зиверта, тесту «Здатність до самоврядування» Н. Пейсахова, методики вивчення локалізації контролю, методики «Визначення рівня тривожності», опитувальника «Оцінка рівня домагань».

Отримані за кожним напрямом діагностики показники обробляються за допомогою розроблених математичних формул (додаток Г.1), в результаті чого визначається коефіцієнт розвитку певних ключових компетенцій. Знаходження середнього арифметичного показників за всіма ключовими компетенціями дозволяє визначити рівень розвитку життєвої компетентності учня.

Сукупність названих анкет, опитувальників, тестів і діагностичних карт складають другий блок діагностичного інструментарію для визначення ефективності навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи.

Діагностика третього фактора (ефективності лікувально-реабілітаційного процесу) повинна базуватися на ключових показниках стану всіх функціональних систем організму дитини. Сукупність цих показників і медичні підходи до їх інтерпретації обґрунтовані в роботах Г. Бабіної [21], Є. Лільїна і В. Доскіна [202], А. Миронова [235], В. Мухіна [250] і

Н. Янушанця [443]. Для отримання всього масиву необхідних даних діагностичну процедуру доцільно організувати у формі поглиблених диспансерних оглядів дітей лікарями-педіатрами та вузькими фахівцями: ЛОР-лікарем, окулістом, дитячим неврологом, дитячим психоневрологом, ортопедом, дитячим гінекологом, андрологом, ендокринологом і стоматологом. За підсумками диспансерного огляду проводиться системний аналіз отриманих даних і визначається стан здоров'я дитини.

Сукупність медичних методик для діагностики всіх функціональних систем організму дитини складають третій блок діагностичного інструментарію для визначення ефективності навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи.

Четвертий фактор (інноваційний потенціал педагогів) визначає можливість подальшого вдосконалення навчально-реабілітаційного процесу в умовах спеціального закладу освіти. Діагностика цього фактора ґрунтується на теоретичних засадах педагогічної творчості, підготовки вчителів до інноваційної діяльності та визначення її ефективності (І. Гавриш [79], Н. Мажар [213], М. Поташник [323], С. Сисоєва [370], [371], Р. Скульський [373], А. Хуторської [418], О. Шапран [427]). При цьому в центрі уваги мають бути здатність і готовність педагогів до проектування та впровадження нововведень, які сприяють удосконаленню освітньо-реабілітаційного процесу. Ці характеристики педагогічної компетентності можна продіагностувати за допомогою анкети «Оцінка рівня інноваційного потенціалу педагогічного колективу», розробленої Л.О. Лісіною [204]. Враховуючи особливості інноваційної діяльності педагогів спеціального закладу освіти, нами було підготовлено модифікований варіант цієї анкети (додаток Г.1), який склав четвертий блок діагностичного інструментарію для визначення ефективності навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи.

П'ятий фактор (якість професійної діяльності педагогів спеціального закладу освіти) відображає пряму залежність результатів навчально-

виховного процесу від ефективності виконання педагогами своїх функцій. Діагностика цього фактора буде ефективною при дотриманні теоретико-методологічних основ об'єктивної діагностики рівня професійної компетентності педагога (З. Андросова [14], А. Буздалін [52], М. Інков [143], Л. Кулікова, В. Мізінцев [188], Н. Олійник [282], І. Святченко [358]). Ключовою при цьому є діагностична умова, обґрунтована в дисертаційному дослідженні М. Інкова: інструментарій необхідно підбирати з позицій концептуального педагогічного діагностування, зорієнтованого на теоретично обґрунтовані конструкти-моделі [143, с. 6]. Відповідно до цієї умови, за основу діагностики якості професійної діяльності педагогів спеціального закладу освіти доцільно взяти локальні моделі компетентного педагога, проаналізовані у підрозділі 3.3, а саме:

- 1) модель компетентного педагога початкової школи;
- 2) модель компетентного педагога гуманітарних наук;
- 3) модель компетентного педагога природничо-математичних наук;
- 4) модель компетентного соціального педагога-вихователя;
- 5) модель компетентного психолога навчально-реабілітаційного центру;
- 6) модель компетентного педагога інклюзивної освіти.

Перші п'ять локальних моделей є конкретно-фаховими, тому кожна з них може виступати нормативним еталоном для діагностики рівня професійної компетентності педагогів лише одного профілю. Натомість, модель компетентного педагога інклюзивної освіти є інтегрально-фаховою, тому її можна застосовувати як основу для розробки системи діагностики професійної компетентності вчителя-дефектолога та педагога-реабілітолога.

У рамках розробки діагностичної процедури у змісті кожної локальної моделі нами були виділені нормативні показники, що відображають якісні характеристики професійної діяльності педагога. На основі цих показників розроблено шість діагностичних карт (додаток Г.1), кожна з яких виступає інструментарієм для визначення рівня професійної діяльності педагога у порівнянні зі стандартом, закладеним у відповідну локальну модель.

Сукупність цих карт складає п'ятий блок діагностичного інструментарію для визначення ефективності навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи.

Отже, теоретичну основу діагностики ефективності навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи складає система факторів, які визначають результати цього процесу. До цих факторів віднесено: якісне інклюзивне навчання; набуття учнями життєвої компетентності як головної передумови їх здатності і готовності до успішної життєдіяльності в умовах актуального соціокультурного простору; ефективність лікувально-реабілітаційного процесу; інноваційний потенціал педагогів, достатній для вдосконалення навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи; якість професійної діяльності педагогів спеціального закладу освіти. З методичної точки зору процес діагностики цих ключових факторів розподіляється на п'ять автономних, але концептуально взаємопов'язаних досліджень: «Визначення рівня ефективності інклюзивного навчання»; «Визначення рівня розвитку життєвої компетентності учнів»; «Ефективність лікувально-реабілітаційного процесу»; «Визначення рівня інноваційного потенціалу педагогів»; «Визначення рівня сформованості професійної компетентності педагогів». Розроблена методика проведення цих досліджень передбачає застосування діагностичного інструментарію, перший блок якого складають чотири види анкет (для вчителів, соціальних педагогів-вихователів, психологів і батьків учнів), необхідних для організації експертного оцінювання рівня ефективності інклюзивного навчання, другий блок – сукупність анкет, опитувальників, тестів і діагностичних карт для збору інформації про рівні сформованості в учнів ключових життєвих компетенцій, третій блок – сукупність медичних методик для діагностики всіх функціональних систем організму дитини в рамках дослідження ефективності лікувально-реабілітаційного процесу, четвертий блок – анкета «Оцінка рівня інноваційного потенціалу педагогічного колективу», п'ятий

блок – діагностичні карти для визначення рівня професійної діяльності педагогів початкової школи, гуманітарних наук, природничо-математичних наук, соціальних педагогів-вихователів і психологів.

#### **4.1.2. Результати констатувального етапу дослідження**

Розробка діагностичного інструментарію, кожен блок якого співвідноситься з певним досліджуваним фактором, дозволила перейти до проведення констатувального експерименту, мета якого – визначення стану навчально-реабілітаційної діяльності спеціальних закладів як відкритих соціально-освітніх систем. Діагностичні дослідження були проведені в 2008 р. в експериментальному закладі (Хортицькому центрі) та контрольних закладах (Дніпропетровській загальноосвітній санаторній школі-інтернаті I-III ступенів №4 та Запорізькій загальноосвітній школі-інтернаті I-III ступенів №4).

При проведенні дослідження «Визначення рівня ефективності інклюзивного навчання» респондентами в Хортицькому центрі були 28 вчителів, 20 соціальних педагогів-вихователів та 148 батьків учнів, в Дніпропетровській загальноосвітній санаторній школі-інтернаті I-III ступенів №4 – 20 вчителів, 18 вихователів і 158 батьків учнів. Результати дослідження представлені в таблиці 4.1.2.1 (додаток Г.2).

Отримані результати дозволили констатувати, що в спеціальних закладах, на базі яких проводилося дослідження, інклюзивне навчання в цілому відповідає організаційним і соціально-психологічним вимогам. Проте, недостатньо вирішеними є завдання впровадження індивідуальних освітньо-виховних програм для учнів з особливостями психофізичного розвитку, підготовки батьків до сприйняття та сприяння організації інклюзивного навчання.

У рамках дослідження «Визначення рівня розвитку життєвої компетентності учнів» були продіагностовані 184 учні Хортицького центру

(з них 56 учнів початкових класів, 93 учні середніх класів, 35 учнів старших класів), 306 учнів Дніпропетровської загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів №4 (в тому числі 153 учні початкових класів, 110 учнів середніх класів, 43 учні старших класів), 180 учнів Запорізької загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів №4 (зокрема, 59 учнів початкових класів, 84 учні середніх класів, 37 учнів старших класів). Узагальнені показники рівня розвитку ключових компетенцій учнів спеціальних закладів освіти містяться в таблицях 4.1.2.2 (додаток Г.3), 4.1.2.3 (додаток Г.4), 4.1.2.4 (додаток Г.5).

З поданих таблиць видно, що в кожному закладі визначено різнорівневий характер розвитку ключових компетенцій учнів: від низького до високого рівнів. Математико-статистичний аналіз зібраних даних дозволяє зробити висновок, що в цілому показники розвитку життєвої компетентності учнів обстежених спеціальних закладів відповідають середньостатистичному розподілу. Це пояснюється тим, що співвідношення між кількістю дітей з різними рівнями розвитку життєвої компетентності корелює з математичною кривою Гауса (більшість результатів концентруються навколо середнього рівня, а найбільш високі і низькі значення трапляються набагато рідше).

Діагностичне дослідження «Ефективність лікувально-реабілітаційного процесу» було проведено в Хортицькому центрі та Дніпропетровській загальноосвітній санаторній школі-інтернаті I-III ступенів №4 у червні 2008 р. Відповідно до методики дослідження, визначався відсоток учнів, у яких протягом 2007-2008 н.р. покращилися ключові показники стану функціональних систем організму. Отримані результати містяться в таблиці 4.1.2.5 (додаток Г.6).

У діагностичному дослідженні «Визначення рівня інноваційного потенціалу педагогів» респондентами були 44 педагоги Хортицького центру, 40 педагогів Дніпропетровської загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів №4 та 45 педагогів Запорізької загальноосвітньої

школи-інтернату I-III ступенів №4. Отримані результати систематизовані у таблиці 4.1.2.6 (додаток Г.7).

Результати дослідження свідчать про те, що в указаних закладах більшість педагогів мають середній рівень інноваційного потенціалу, а найменша частина педагогів – низький рівень. Проте, кількісний аспект цього розподілу в усіх закладах є різним: в Хортицькому центрі найбільша різниця між відсотками педагогів з високим і низьким рівнями інноваційного потенціалу (22,7%), в Запорізькій школі-інтернаті №4 – найменша (6,7%). Це пояснюється тим, що педагоги Хортицького центру мають вагомий досвід експериментальної діяльності і, відповідно, здатні до впровадження більшої кількості нововведень і ретельнішого аналізу їх ефектності.

У рамках дослідження «Визначення рівня сформованості професійної компетентності педагогів» було проаналізовано результати діагностики 44 педагогів Хортицького центру (з них 6 вчителів початкових класів, 9 вчителів гуманітарного циклу, 9 вчителів природничо-математичного циклу, 20 соціальних педагогів-вихователів), 38 педагогів Дніпропетровської загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів №4 (зокрема, 6 вчителів початкових класів, 7 вчителів гуманітарного циклу, 7 вчителів природничо-математичного циклу, 18 вихователів) та 45 педагогів Запорізької загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів №4 (в тому числі 6 вчителів початкових класів, 8 вчителів гуманітарного циклу, 9 вчителів природничо-математичного циклу, 22 вихователі). Результати діагностики за кожним педагогічним профілем містяться в таблиці 4.1.2.7 (додаток Г.8).

Отримані дані вказують на належну підготовку педагогічних колективів спеціальних закладів освіти до здійснення навчально-реабілітаційної діяльності. Той факт, що мінімальний виявлений рівень професійної компетентності педагогів є середнім, а не низьким, дозволяє зробити висновок про відсутність загрозливих тенденцій, пов'язаних з неготовністю окремих педагогів до роботи в закладі такого типу. Разом із тим, в усіх

обстежених закладах більшість педагогів мають не високий, а достатній чи середній рівні професійної компетентності. Це свідчить про необхідність подальшої методичної роботи, спрямованої на професійний розвиток педагогічних колективів спеціальних закладів освіти.

Отже, розроблений діагностичний інструментарій, кожен блок якого співвідноситься з певним досліджуваним фактором, був використаний при проведенні констатувального експерименту, мета якого – визначення вихідного стану навчально-реабілітаційної діяльності спеціальних закладів як відкритих соціально-освітніх систем. Узагальнення результатів діагностичного дослідження «Визначення рівня ефективності інклюзивного навчання» дозволило встановити, що в спеціальних закладах, на базі яких проводилося дослідження, інклюзивне навчання в цілому відповідає організаційним і соціально-психологічним вимогам. Проте, недостатньо вирішеними є завдання впровадження індивідуальних виховних програм для учнів з особливостями психофізичного розвитку, підготовки батьків до сприйняття та сприяння організації інклюзивного навчання.

На основі результатів дослідження «Визначення рівня розвитку життєвої компетентності учнів» визначено різнорівневий характер розвитку ключових компетенцій учнів: від низького до високого рівнів. Математико-статистичний аналіз зібраних даних дозволив зробити висновок, що в цілому показники розвитку життєвої компетентності учнів обстежених спеціальних закладів відповідають середньостатистичному розподілу. Разом із тим, наявність випадків низького та задовільного рівнів сформованості життєвої компетентності визначає необхідність проведення корекційно-розвивальної роботи зі школярами у цьому напрямі.

Проведення діагностичного дослідження «Ефективність лікувально-реабілітаційного процесу» дозволило встановити, що у більшості учнів (в середньому у 76,8%) спостерігається позитивна динаміка покращення ключових показників стану функціональних систем організму. За результатами дослідження «Визначення рівня інноваційного потенціалу



педагогів» констатовано, що в обстежених закладах більшість педагогів мають середній рівень інноваційного потенціалу, а найменша частина педагогів – низький рівень. Проте, кількісний аспект цього розподілу в усіх закладах був різним, що пояснювалося різницею досвіду експериментальної діяльності педагогічних колективів.

Результати дослідження «Визначення рівня сформованості професійної компетентності педагогів» вказали на належну підготовку педагогічних колективів спеціальних закладів освіти до здійснення навчально-реабілітаційної діяльності. Той факт, що мінімальний виявлений рівень професійної компетентності педагогів є середнім, а не низьким, дозволив зробити висновок про відсутність загрозливих тенденцій, пов'язаних з неготовністю окремих педагогів до роботи в закладі такого типу. Разом із тим, в усіх обстежених закладах більшість педагогів мали не високий, а достатній чи середній рівні професійної компетентності. Це показало необхідність подальшої методичної роботи, спрямованої на професійний розвиток педагогічних колективів спеціальних закладів освіти.

В цілому отримані результати дозволяють констатувати належний рівень здійснення навчально-реабілітаційної діяльності в обстежених спеціальних закладах освіти. Разом із тим, її окремі аспекти потребують подальшого вдосконалення і визначають необхідність експериментальної перевірки теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи.

## 4.2. Методика та організація формувального експерименту

Експериментальна перевірка теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи була проведена протягом 2008-2011 рр. на базі Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру. Дослідження було організовано в рамках Всеукраїнського соціально-педагогічного експерименту «Проектування і практичне забезпечення компетентнісно спрямованого інноваційного розвитку Хортицького навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру» (наказ Міністерства освіти і науки України від 03.03.2006 р. № 147).

Відповідно до логіки організації навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи, методика формувального експерименту передбачала послідовну реалізацію трьох етапів роботи:

1) розбудова інноваційної управлінської системи, що забезпечує ефективну навчально-реабілітаційну діяльність спеціального закладу у відкритому соціально-освітньому просторі;

2) створення організаційної структури для навчально-реабілітаційної діяльності медико-психолого-педагогічного колективу;

3) впровадження розроблених методик навчально-реабілітаційної діяльності колективу спеціального закладу освіти.

Перший етап формувального експерименту розгортався виключно в управлінській площині, оскільки зміна пріоритетів функціонування та розвитку спеціального закладу освіти повинна починатися з далекоглядних управлінських рішень. Системний підхід до їх прийняття та реалізації полягав у розбудові інноваційної управлінської системи, що забезпечує ефективну навчально-реабілітаційну діяльність спеціального закладу у відкритому соціально-освітньому просторі. Ця складна та багаторівнева робота здійснювалася відповідно до структурно-функціональної моделі

системного управління навчально-реабілітаційною діяльністю спеціального навчально-реабілітаційного закладу. Було забезпечено когерентність інноваційної діяльності суб'єктів освітньо-реабілітаційного процесу щодо розбудови чотирьох рівнів управління: стратегічного, тактичного, оперативного та рефлексивного. Існуючу управлінську систему реорганізовано за рахунок введення таких структурних компонентів, як організаційна рада, науково-методичний відділ, проблемно-пошукові лабораторії, відділ міжнародних зв'язків, редакція всеукраїнської газети «Майстер-клас», центр професійної реабілітації та працевлаштування. Відповідно, якісно збагатилися і функціональні зв'язки між усіма структурними компонентами системи управління, підвищився рівень його системності, партисипативності та адаптивності.

Оновлення управлінської системи закладу дозволило створити всі необхідні передумови для ефективною навчально-реабілітаційною діяльністю спеціального закладу у відкритому соціально-освітньому просторі. Принципово важливим став вихід на новий, вищий рівень інноваційною діяльністю, забезпечення її професійного здійснення науково-методичним відділом і проблемно-пошуковими лабораторіями. Завдяки цьому освітньо-реабілітаційною діяльністю здійснювалася не лише у традиційному, але і в експериментальному режимі, який дозволяє охопити актуальні, проте малодосліджені проблеми (розвиток життєвої компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я в ході соціальної практики, організація інклюзивного навчання на гуманістичних засадах, розбудова сучасної освітньої системи з реабілітаційним компонентом тощо).

Суттєвому розширенню меж соціокультурного простору, в якому функціонує та розвивається спеціальний заклад освіти, сприяє друк всеукраїнської газети «Майстер-клас» та робота відділу міжнародних зв'язків. Випуск всеукраїнської газети започатковано з метою інформаційною підтримки в питаннях соціалізації молоді з обмеженими можливостями здоров'я як у регіоні, так і на всеукраїнському рівні. Цільовою аудиторією є

молоді люди, їхні батьки, фахівці у сфері реабілітації і освіти. Назва видання відтворює його зміст, адже на сторінках газети розповідається про успішну реалізацію життєвих планів відомих і звичайних людей з інвалідністю, їх соціалізацію і вагу в суспільстві, подається майстер-клас їх перемог, успіхів, поступу. Газета переконливо доводить, що люди з обмеженими можливостями здоров'я здатні не лише на влаштування власної долі, але й можуть стати культурними, духовними та політичними лідерами держави, рівноправними та успішними її громадянами.

Видання двомовне, статті друкуються мовою автора. У рубриці «Теорія, практика, пошук» регулярно публікуються статті фахівців Хортицького центру. На шпальтах «Майстер-класу» також надається площа для вітчизняних та закордонних фахівців: педагогів, експертів з інклюзивної освіти, психологів, медиків, фізичних реабілітологів, які діляться досвідом, окреслюють актуальні питання та визначають шляхи їх вирішення. Багатогранне висвітлення соціокультурного контексту навчально-реабілітаційної діяльності забезпечується завдяки постійним рубрикам газети: «Новини, події, факти», «Особистість», «Житейське море», «Соціум», «Простір», «Рідна сторона», «Спорт», «Культура», «Краса, здоров'я, настрої», «Неформат», «Практична сторінка», «Літературна сторінка», «Фотооко», «Посміхнись».

Очікуваним наслідком створення відділу міжнародних зв'язків стало якісне збагачення навчально-реабілітаційної діяльності Хортицького центру відповідно до ключових тенденцій сучасності – глобалізації та розвитку полікультурності освіти. В рамках обміну досвідом навчально-реабілітаційної діяльності з іноземними колегами на високому рівні у закладі були проведені зустрічі з директором Російського реабілітаційного центру «Дитинство», професором Є.Т. Лільїним; баронесою Кларою Мусардо (Італія, Рим), головою Міжнародного благодійного фонду «Набат»; шведською делегацією педагогів з міста Шьовде; французькою делегацією з Паризького центру соціального захисту населення; канадською делегацією

фахівців у питаннях інклюзії на чолі з професором Джуді Лупарт, в рамках проведення Міжнародного інтеграційного фестивалю «Шлях до успіху» започатковано співпрацю з інклюзивними творчими колективами Ісламської республіки Іран, Російської федерації та Республіки Білорусь.

Стабілізація вдосконаленої управлінської системи спеціального закладу освіти дозволила перейти до другого етапу формувального експерименту – створення організаційної структури для навчально-реабілітаційної діяльності медико-психолого-педагогічного колективу. Необхідний рівень повноти, завершеності та розгалуженості цієї структури відповідно до ключових напрямів навчально-реабілітаційної діяльності забезпечувався через впровадження системи розроблених і обґрунтованих моделей. Впровадження структурно-функціональної моделі інклюзивної освіти дозволило забезпечити наступність роботи освітньо-реабілітаційних підрозділів закладу (відділення ранньої соціальної реабілітації, дошкільного відділення, загальноосвітньої школи та багатопрофільного коледжу) щодо соціалізації учнів з обмеженими можливостями здоров'я. В кожному підрозділі було реалізовано наскрізні завдання інклюзивної освіти: адаптація матеріально-технічних умов до потреб дітей з обмеженими можливостями здоров'я, надання вихованцям медичних послуг, психолого-педагогічний супровід батьків, варіатизація та індивідуалізація освітнього процесу, залучення фахівців для надання вихованцям соціальних послуг, створення позитивного психологічного мікроклімату в дитячих колективах.

Консолідація зусиль всього педагогічного колективу щодо задоволення особливих освітніх потреб школярів досягається за рахунок впровадження моделі освітньої системи з реабілітаційним компонентом. Передбачені навчальні підходи (діяльнісний, антропологічний, системний, компетентнісний, особистісно зорієнтований і проектний) поєднуються на синергетичних засадах, що дозволяє забезпечити достатню варіативність навчального процесу для досягнення кожною дитиною зони найближчого розвитку.

Відповідно до моделі змісту освітньої системи з реабілітаційним компонентом, навчальний процес збагачено предметами реабілітаційного компонента, вибірково-обов'язковими предметами, курсами за вибором і додатковими годинами. Завдяки цьому у змісті освіти передбачено можливості для вибору та реалізації кожним учнем власної траєкторії навчального поступу з урахуванням вимог державних стандартів. В основу навчальних програм закладені умови для оволодіння ключовими компетенціями, провідними видами діяльності, які дають учням широку орієнтацію в системі суб'єкт-суб'єктних відносин, де вони виступають як активні творці цих відносин.

Метою програми «Розвиток критичного мислення засобами читання і письма» для учнів 2-4 класів є розвиток у дитини здатності до критичного аналізу інформації, зіставлення різних (в тому числі – і суперечливих) даних, вироблення власної позиції та системи доказів для її обґрунтування, визначення загальної цінності набутих знань на основі власних потреб і цілей.

Програма «Самоорганізація навчальної діяльності» для учнів 1-8 класів передбачає розвиток у дітей навчальної мотивації, умінь і навичок самоконтролю, самоорганізації та самоменеджменту, позитивної Я-концепції та адекватної самооцінки, здатності до формування особистого стилю діяльності і спілкування. Зміст програми відповідає віковим особливостям і потребам школярів. Наприклад, у 1 класі вони опановують основи самоорганізації навчальної діяльності, спілкування з оточуючими та безпечної поведінки. Учні 8 класу вивчають способи саморозвитку лідерських якостей, стратегію самоменеджменту лідера, можливості створення власного позитивного іміджу, технологію досягнення успіху, – тобто ті питання, які у підлітковому віці виходять на перший план і визначають спрямованість думок і дій особистості.

Програма «Психологія спілкування» для учнів 3-4 класів має на меті формування у молодших школярів культури спілкування та навичок

ефективної взаємодії у групі. На уроках діти більше дізнаються про правила спілкування в групі, вчать слухати один одного, регулювати свою поведінку, виражати емпатію, визначати та усувати комунікативні перешкоди.

Програма «Арт-терапія» для учнів початкових і старших класів передбачає формування гармонійної, творчої особистості через розвиток здатності сприймати, осмислювати, аналізувати художні твори, навичок самопізнання та самовираження. Програма інтегрує ряд напрямів арт-терапевтичної роботи: терапію творчим самовираженням, музикотерапію, ігрову терапію, драма-терапію, казкотерапію, танцерухову терапію.

Метою програми «Психологія міжособистісних стосунків» для учнів 8-10 класів є створення ефективного простору для соціально-психологічної адаптації та особистісної самореалізації підлітків з урахуванням їх вікових та індивідуальних інтересів і потреб. Бажаний психологічний ефект досягається на уроках завдяки проведенню тестування, рольових ігор та інсценування, групових обговорень, самодосліджень рівня особистісної асиміляції знань, використанню проєктивних і конфронтаційних технік, психотехнічних вправ, завдань по самоаналізу та рефлексії.

Метою програми «Основи красномовства» для учнів 5-9 класів є формування культури мовлення особистості, досвіду ділового спілкування, публічних виступів та ведення конструктивних діалогів; розвиток ораторських здібностей та лідерських якостей, комунікативної компетентності; виховання етики спілкування, працелюбності, ініціативності та відповідальності. В рамках програми учні ознайомлюються з основними етапами розвитку риторики як науки, з її термінологічним апаратом, законами і правилами, вивчають і відпрацьовують під час практикумів алгоритм підготовки та здійснення публічного виступу.

Програма «Реабілітаційна хореографія та логоритміка» для учнів 5-9 класів спрямована на розвиток пластики рухів та координації опорно-рухового апарату дітей з особливими освітніми потребами. На уроках учні

вивчають основи класичного, народного, історико-побутового, бального танців, відпрацьовують хореографічні рухи, виконують сюжетно-рольові та імпровізаційні вправи, залучаються до ігор зі створення сценічного образу. Велика увага на заняттях з реабілітаційної хореографії та логоритміки надається виробленню правильної постави корпусу, голови, рук і ніг, пластичній виразності виконання руху.

Метою програми «Основи роботи з сучасною оргтехнікою» для учнів 10-11 класів є формування теоретичної бази знань і практичних навичок використання засобів сучасних інформаційних технологій у повсякденній діяльності. В рамках програми учні вивчають правила користування такими засобами оргтехніки, як телефон, факс, копіювальна техніка, персональний комп'ютер, правила роботи з електронною поштою, класифікацію та основні характеристики програм-браузерів, набувають навичок роботи з апаратними та прикладними програмними засобами, отримання та надсилання електронних листів, виконання основних операцій з текстом за допомогою текстового процесора, використання ділової графіки.

Програма «Психологія особистої перспективи» для учнів 11 класів має на меті розвиток життєтворчих, соціальних і комунікативних компетенцій, необхідних для повноцінної взаємодії особистості із суспільством і культурою. В рамках програми школярі розглядають та намагаються успішно розв'язати проблеми професійного самовизначення, створення власного іміджу та ефективного спілкування.

Варіативна складова експериментального робочого навчального плану спеціального класу для дітей зі складними, комбінованими вадами розвитку, дітей на візках включала навчальні предмети, необхідні саме такому контингенту: корекція вад розвитку; основи плавання; інформатика; лікувальна фізкультура; трудове навчання з елементами дизайну.

Розробці індивідуального робочого навчального плану для цього класу передували глибокі психолого-педагогічні дослідження процесу підготовки до школи дітей вищезазначеної категорії у пропедевтичній групі відділення



ранньої соціальної реабілітації Хортицького центру. Вивчення динаміки розвитку дітей з церебральним паралічем та іншими супутніми захворюваннями дозволило виокремити чинники впливу, спрямовані на підвищення ефективності навчального процесу і забезпечення його наступності.

Корекційно-реабілітаційні та розвивальні програми сприяли активізації процесу відновлення не лише розумових, але й фізичних функцій дитини, забезпечили її педагогічну підтримку. Так, в рамках предмета «Основи плавання» вдосконалюються функції загальної моторики, дихання, терморегуляції організму дітей. На уроках інформатики учні з порушеннями опорно-рухового апарату набувають навичок комп'ютерного набору, які дозволяють дитині, що має обмеження рухових функцій верхніх кінцівок, компенсувати труднощі в оволодінні технікою письма.

Поряд із навчальним процесом суттєвих змін зазнала виховна система, оптимізація якої здійснювалася згідно з моделлю виховного простору спеціального закладу освіти. Синергетичне взаємодоповнення змістових, програмних і технологічних нововведень дозволило забезпечити ключові параметри виховного процесу спеціального закладу освіти як відкритої соціально-освітньої системи. Вирішальне значення для становлення Хортицького центру в цій якості мало впровадження моделі організації соціальної практики вихованців, яка включала роботу учнів над компетентнісно зорієнтованими завданнями, розробку та реалізацію соціальних проєктів, функціонування системи учнівсько-студентського самоврядування та проведення інтерактивних виховних занять за технологією «Океан життєвої компетентності».

Створений в експериментальному закладі виховний простір побудований на концепції педагогіки та психології життєтворчості особистості та охоплює весь педагогічний процес, інтегруючи навчальні заняття, виховні заходи, діяльність батьківського комітету, роботу студентсько-учнівського самоврядування, гурткову роботу, діяльність

соціально-психологічної служби тощо. Концептуальним підґрунтям виховного простору є розуміння виховання як процесу розвитку і саморозвитку дитини – суб'єкта культури і власної життєтворчості, передачі їй соціокультурних цінностей у процесі особистісної взаємодії та діалогічного спілкування педагога і вихованця.

Впровадження моделі реабілітаційного простору дозволило забезпечити комплексну медичну, педагогічну, соціальну та психологічну реабілітацію учнів з обмеженими можливостями здоров'я протягом усього періоду формувального експерименту. Головними результатами медичної реабілітації стало відновлення фізичного здоров'я, збільшення функціональних резервів і активізація компенсаторних можливостей організму кожної дитини, педагогічної реабілітації – усунення прогалин у знаннях, вміннях та навичках учнів, набуття ними інформаційних і самоосвітніх компетенцій, соціальної реабілітації – виконання соціального замовлення щодо конкурентоздатності особистості в суспільстві з ринковою економікою, психологічної реабілітації – подолання комплексу неповноцінності та розвиток прагнення до самоактуалізації в учнів з обмеженими можливостями здоров'я.

Отже, в результаті реалізації другого етапу формувального експерименту колективом закладу було розроблено систему педагогічних моделей і організаційну структуру навчально-реабілітаційної діяльності медико-психолого-педагогічного колективу. Це дозволило перейти до третього етапу формувального експерименту – впровадження розроблених методик навчально-реабілітаційної діяльності колективу спеціального закладу освіти.

Впровадження методики організації інклюзивного навчання дозволило системно розв'язати ключові завдання спільного навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я та їх здорових однолітків:

- 1) адаптація матеріально-технічних умов закладу до особливих потреб вихованців;
- 2) надання вихованцям необхідних медичних послуг;

- 3) варіатизація та індивідуалізація навчально-виховного процесу;
- 4) забезпечення позитивного психологічного мікроклімату в інклюзивних дитячих колективах;
- 5) психолого-педагогічний супровід батьків вихованців;
- 6) залучення фахівців для надання вихованцям спеціальних медико-психолого-педагогічних послуг.

Високоєфективним засобом соціальної інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я, набуття ними необхідного комунікативного досвіду стало проведення інтеграційних фестивалів життєтворчості «Шлях до успіху». Аналіз їх результатів показав, що мистецтво є дієвим каталізатором особистісного та соціального розвитку дитини з особливими потребами, розкриття її потенціалу, компенсації наявних обмежень життєдіяльності. Встановлено позитивний психологічний ефект від самопрезентації дитиною своїх художньо-естетичних здібностей, адже позитивні відгуки глядачів допомагають їй подолати хвилювання, думки про свою хворобу та комплекс неповноцінності, повірити в себе як успішну особистість.

Завдяки проведенню таких заходів паралельно реалізується ще одне важливе завдання – залучення громадськості до вирішення проблем людей з особливими потребами, поширення гуманістичної ідеології рівноправної участі в житті країни всіх громадян незалежно від їх психофізичних можливостей, зміна акцентів у ставленні суспільства до осіб з обмеженими можливостями здоров'я (сприйняття їх як здібних і талановитих людей, а не як жертв хвороби). Як результат, навчально-реабілітаційна діяльність спеціальних закладів отримує новий суспільний резонанс, підтримку громади і стає вагомим чинником соціальної інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Методика педагогічного супроводу розвитку життєвої компетентності школярів впроваджувалася в умовах виховного процесу соціальними педагогами-вихователями. Відповідно до методики, в закладі було реалізовано шість видів педагогічного супроводу: супровід-співробітництво

(дорослий і учень спільно вирішують особисту, навчальну, життєву ситуацію, в якій опинився останній, разом шукають з неї вихід), супровід-стимулювання (використовується педагогом для стимулювання дитини до дії за допомогою різних засобів: соціально-психологічних тренінгів міжособистісного спілкування, профорієнтаційних та ділових ігор, навчальних дискусій, професійних консультацій тощо), супровід-моделювання (передбачає створення ситуації успіху для дитини), супровід-настанову (педагог надає поради учню, ділиться особистим досвідом, залучає інших фахівців, які надають необхідну інформацію), супровід-ініціювання (педагог створює дитині необхідні умови для вільного, індивідуального, самостійного вибору шляху та засобів вирішення виховних завдань), супровід-попередження (педагог передбачає неправильні кроки дитини і, тим самим, допомагає їй обрати адекватні рішення). Чітке дотримання послідовності реалізації етапів педагогічного супроводу (проблематизації, організаційно-підготовчого, пошуково-варіативного, змістовно-технологічного та аналітичного етапів) забезпечило безперервність розвитку в учнів усіх ключових життєвих компетенцій: життєтворчих, соціальних, сімейно-побутових, комунікативних, інформаційних, політико-правових, професійно-трудова, полікультурних, культурно-дозвіллевих, екологічних, компетенцій життєздатності та навчатися впродовж життя.

У рамках формувального експерименту було системно організовано соціально-педагогічний і медичний супровід життєвого та професійного самовизначення вихованців. Такий підхід у створенні єдиного збагаченого педагогічного середовища (Школи життєтворчості) має синергетичний ефект – ефективність комплексного впливу значно перевищує сумарну ефективність тих самих заходів у випадку їх окремого застосування. Особистісна зрілість та усвідомлена сформованість механізмів саморегуляції та психологічної компенсації значно полегшують подолання соматичного захворювання, зменшують його значущість для індивідуальної самоактуалізації. Так само медична підтримка сприяє формуванню

впевненості у собі, озброює людину засобами самоконтролю та підтримання свого організму в активному стані.

Особлива увага приділялася глибокій психологізації навчально-виховного процесу, оволодінню педагогами, вихователями сучасними психолого-педагогічними методиками вивчення особистості, наданню консультативної допомоги учням у саморозвитку та самореалізації. За програмою психолого-педагогічної реабілітації реалізовано систему діагностичних, корекційних, профілактичних і розвивальних заходів, спрямованих на забезпечення оптимального функціонування всіх підструктур психічної сфери особистості, що є основою для самореалізації кожної дитини, розвитку обдарованих дітей та актуалізації компенсаторних можливостей особистості у вихованців із серйозною соматичною патологією.

Завдяки розробці та реалізації моделі досягнення учнями життєвого успіху забезпечено розбудову сучасного акмеологічного простору навчального закладу. Він базується на положенні про те, що досягнення школярами успіху в умовах навчального закладу є найбільш надійним фундаментом їх майбутнього успішного життєздійснення. Враховуючи цю залежність, педагоги закладу цілеспрямовано створювали ситуації успіху, які особливо важливі для вихованців з обмеженими можливостями здоров'я. Притаманне багатьом з них почуття власної неповноцінності нейтралізується лише через переживання успішного самоствердження в ході особистісно цінної діяльності. Для однієї дитини джерелом таких переживань є навчальні досягнення, для іншої – активна участь у самоврядуванні, в народному реабілітаційному театрі «Інклюзив» тощо.

Педагогічним колективом експериментального закладу було забезпечено компетентнісну спрямованість освітнього процесу через розробку та впровадження компетентнісно орієнтованих завдань, які допомагають подолати протиріччя між надмірною теоретизованістю освітнього процесу та проблемністю соціального життя, репрезентувати в освітньому процесі

життєві ситуації в їх цілісності, підтримувати в учнів інтерес до навчального матеріалу.

Розроблені вчителями закладу компетентнісні завдання передбачають комплексне використання предметних та міжпредметних знань; пов'язані з реальними життєвими ситуаціями та сферами життєдіяльності людини; побудовані з урахуванням змісту шкільного курсу певної дисципліни; представлені в різноманітних формах складноорганізованої інформації (текст, графік, таблиця, розклад, фотографії), яка відповідає об'єктивній складності реальних проблем; підготовлені фахівцем у співпраці з іншими вчителями, вихователями та психологами; передбачають роботу учня з аудіовізуальною інформацією (кадри з фільмів, уривки з музичних творів, карти, таблиці з цифровими даними, фотографії, малюнки та ін.).

Впровадження методики організації медико-психолого-педагогічного консилиуму дозволило забезпечити ефективну координацію діяльності фахівців різного профілю щодо системного взаємодоповнення медичної, соціальної, психологічної та педагогічної реабілітації кожної дитини. На всіх етапах роботи консилиуму (діагностичному, аналітико-проективному, коригуючому та заключному) було створено умови для ефективного обговорення фахівцями індивідуальних психофізичних особливостей і навчальних можливостей кожної дитини, а також для вибору на основі цих даних напрямів медичної та соціально-педагогічної допомоги вихованцям. У перерві між засіданнями консилиуму педагоги всіх структурних підрозділів проводили роботу з дітьми відповідно до створених методичних комплексів індивідуальної навчально-виховної роботи та вели щоденники педагогічних спостережень, які виступали фактологічною основою для прийняття тактичних і стратегічних рішень щодо вдосконалення індивідуальних програм комплексної реабілітації школярів.

Методика розвитку професійної компетентності педагогів впроваджувалася в рамках науково-методичної роботи щодо апробації локальних моделей компетентного педагога спеціального закладу освіти. За

результатами діагностики педагогів певного профілю визначалися ті аспекти їх професійної компетентності (аксіологічний потенціал, особистісні якості, ключові компетентності, професійні якості, дотримання принципів роботи, професійних функцій, використання інноваційних технологій, співпраця з іншими фахівцями спеціального закладу), які потребують подальшого розвитку. Методична робота планувалася і здійснювалася на трьох рівнях: педагогічного колективу (у формах педагогічних рад, конференцій, круглих столів, форумів, методичних трибун, конкурсів, аукціонів педагогічних ідей та ін.), методичних об'єднань педагогів (у формах творчих звітів, проблемних семінарів, лекцій-діалогів, захисту педагогічних проєктів, аналізу кейсів, рольових і ділових ігор, практикумів і тренінгів) та індивідуальної роботи з педагогами (розробка та реалізація індивідуальних програм саморозвитку педагогічної компетентності, консультації, ідеографічний аналіз педагогічного досвіду та ін.). Взаємодоповнення трьох рівнів методичної роботи забезпечило її цілісність і високу ефективність, сприяло розширенню можливостей для професійної самоактуалізації і творчості педагогів.

З метою оптимізації якості роботи експериментального закладу як відкритої соціально-освітньої системи організовано поширення інноваційного досвіду на мікро-, макро- та мегарівнях, а саме: серед педагогічного колективу закладу, на обласному та всеукраїнському рівнях. Популяризація інноваційного досвіду здійснюється за наступними напрямками: налагодження в рамках діяльності проблемно-пошукових лабораторій зв'язків науково-методичної та практичної співпраці з іншими закладами освіти, державними та громадськими організаціями; участь педагогів у науково-практичних і науково-пошукових конференціях; обмін інноваційним досвідом та надання консультацій фахівцям з інших навчальних закладів; видання інформаційних бюлетенів проблемно-пошукових лабораторій; проведення на базі Хортицького національного

навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру конференцій і презентацій всеукраїнського рівня.

Отже, в ході формувального експерименту проведено емпіричну перевірку теоретичних та методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи, реалізовано методику формувального експерименту в послідовності трьох його етапів: розбудови інноваційної управлінської системи; створення організаційної структури для навчально-реабілітаційної діяльності медико-психолого-педагогічного колективу; впровадження розроблених методик і технологій навчально-реабілітаційної діяльності фахівців спеціального закладу освіти. На першому етапі впроваджено структурно-функціональну модель системного управління навчально-реабілітаційною діяльністю спеціального навчально-реабілітаційного закладу, забезпечено когерентність інноваційної діяльності суб'єктів освітньо-реабілітаційного процесу щодо розбудови чотирьох рівнів управління: стратегічного, тактичного, оперативного та рефлексивного. Існуючу управлінську систему реорганізовано за рахунок введення таких структурних компонентів, як організаційна рада, науково-методичний відділ, проблемно-пошукові лабораторії, відділ міжнародних зв'язків, редакція всеукраїнської газети «Майстер-клас», центр професійної реабілітації та працевлаштування.

Стабілізація вдосконаленої управлінської системи спеціального закладу освіти дозволила перейти до створення організаційної структури для навчально-реабілітаційної діяльності медико-психолого-педагогічного колективу. Необхідний рівень повноти, завершеності та розгалуженості цієї структури відповідно до ключових напрямів навчально-реабілітаційної діяльності забезпечувався через впровадження системи розроблених і обґрунтованих моделей: моделі освітньої системи з реабілітаційним компонентом, моделі змісту освітньої системи з реабілітаційним компонентом, моделі виховного простору спеціального закладу освіти,



моделі організації соціальної практики школярів та моделі реабілітаційного простору.

На третьому етапі формувального експерименту впроваджено методики організації інклюзивного навчання, педагогічного супроводу розвитку життєвої компетентності учнів, організації медико-психолого-педагогічного консилиуму та визначення рівня професійної компетентності педагогів. Результатом цієї роботи стала нова якість навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу, стабілізація його функціонування та розвитку як відкритої соціально-освітньої системи.

#### **4.3. Результати експериментальної діяльності закладу як відкритої соціально-освітньої системи**

З метою перевірки ефективності формувального експерименту було проведено підсумкову діагностику стану навчально-реабілітаційної діяльності експериментального та контрольних закладів. Отримані дані зіставлені з результатами констатувальної діагностики і систематизовані у вигляді порівняльних таблиць за кожним дослідницьким напрямом. Математико-статистична обробка отриманих даних проводилася з використанням критерію  $\varphi^*$  (критерію Фішера) за алгоритмом і формулою, наведеними в посібнику О. Сидоренко [366, с. 158-161]. Зокрема, емпіричне значення критерію  $\varphi^*$  визначалося за формулою:

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{(n_1 \cdot n_2)}{(n_1 + n_2)}},$$

де  $\varphi_1$  – більше відсоткове значення;

$\varphi_2$  – менше відсоткове значення;

$n_1$  – кількість спостережень у вибірці 1;

$n_2$  – кількість спостережень у вибірці 2.

Оскільки в даному дослідженні критерій Фішера застосовувався для встановлення статистично значущих відмінностей між залежними вибірками, в усіх випадках розрахунків за наведеною формулою  $n_1$  дорівнювало  $n_2$ .

У підсумковому дослідженні «Визначення рівня ефективності інклюзивного навчання» порівнювалися, з одного боку, відповіді 28 вчителів, 20 соціальних педагогів-вихователів та 148 батьків учнів Хортицького центру, з іншого боку – відповіді 20 вчителів, 18 вихователів і 158 батьків Дніпропетровської загальноосвітньої санаторної школи-інтернату №4 (додаток Г.9, таблиця 4.3.1).

Порівняння результатів констатувальної та підсумкової діагностики дозволяє зробити висновок, що в обох спеціальних закладах освіти відбулося покращення всіх ключових показників ефективності інклюзивного навчання. Проте, в Хортицькому центрі ця позитивна динаміка є більш вираженою, що свідчить про суттєвий вплив формувального експерименту на процес оптимізації інклюзивного навчання.

З метою з'ясування рівня значущості підвищення ефективності інклюзивного навчання в експериментальному і контрольному закладах було проведено більш детальний математико-статистичний аналіз результатів за кожним із дев'яти діагностичних показників.

Для визначення відмінностей за першим показником (кількість вчителів, які впроваджують індивідуальні навчальні програми для учнів з особливостями психофізичного розвитку) були проведені розрахунки за допомогою критерію Фішера. Розрахунки по експериментальному закладу базувалися на процентних показниках, отриманих в результаті констатувальної та підсумкової діагностики (78,6% і 100%), і кількості опитаних вчителів (28 осіб). По таблиці «Величини кута  $\varphi$  (в радіанах) для різних відсоткових часток:  $\varphi = 2 \arcsin \sqrt{P}$ » [538, с. 330-332] визначено, що  $\varphi^* (78,6\%) = 2,18$ ;  $\varphi^* (100\%) = 3,142$ . Підраховано емпіричне значення  $\varphi^*$ :

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (3,142 - 2,18) \cdot \sqrt{\frac{(28 \cdot 28)}{(28+28)}} = 3,6.$$

По таблиці «Рівні статистичної значущості різних значень критерію  $\phi^*$  Фішера» [366, с. 332] визначено, що  $\phi^*_{\text{емп}} = 3,6$  відповідає рівню значущості  $p < 0,01$ . Отже, збільшення в експериментальному закладі кількості вчителів, які впроваджують індивідуальні навчальні програми для учнів з особливостями психофізичного розвитку, є статистично значущим ( $p < 0,01$ ).

Аналогічні розрахунки по контрольному закладу базувалися на процентних показниках, отриманих в результаті констатувальної та підсумкової діагностики (65% і 80%), і кількості опитаних вчителів (20 осіб). Визначено, що  $\phi^*(65\%) = 1,875$ ;  $\phi^*(80\%) = 2,214$ . Підраховано емпіричне значення  $\phi^*$ :

$$\phi^*_{\text{емп}} = (2,214 - 1,875) \cdot \sqrt{\frac{(20 \cdot 20)}{(20+20)}} = 1,072.$$

Отримане  $\phi^*_{\text{емп}} = 1,072$  відповідає рівню значущості  $p > 0,1$ . Отже, збільшення в контрольному закладі кількості вчителів, які впроваджують індивідуальні навчальні програми для учнів з особливостями психофізичного розвитку, є статистично незначущим ( $p > 0,1$ ).

Для визначення відмінностей за другим діагностичним показником (кількість вихователів, які впроваджують індивідуальні виховні програми для учнів з особливостями психофізичного розвитку) були проведені розрахунки за допомогою критерію Фішера. Розрахунки по експериментальному закладу базувалися на процентних показниках, отриманих в результаті констатувальної та підсумкової діагностики (45% і 80%), і кількості опитаних вихователів (20 осіб). По таблиці «Величини кута  $\phi$  (в радіанах) для різних відсоткових часток:  $\phi = 2 \arcsin \sqrt{P}$ » [366, с. 330-332] визначено, що  $\phi^*(45\%) = 1,471$ ;  $\phi^*(80\%) = 2,214$ . Підраховано емпіричне значення  $\phi^*$ :

$$\phi^*_{\text{емп}} = (2,214 - 1,471) \cdot \sqrt{\frac{(20 \cdot 20)}{(20+20)}} = 2,35.$$

По таблиці «Рівні статистичної значущості різних значень критерію  $\phi^*$  Фішера» [366, с. 332] визначено, що  $\phi^*_{\text{емп}} = 2,35$  відповідає рівню значущості  $p < 0,01$ . Отже, збільшення в експериментальному закладі

кількості вихователів, які впроваджують індивідуальні виховні програми для учнів з особливостями психофізичного розвитку, є статистично значущим ( $p < 0,01$ ).

Аналогічні розрахунки по контрольному закладу базувалися на процентних показниках, отриманих в результаті констатувальної та підсумкової діагностики (38,9% і 55,6%), і кількості опитаних вихователів (18 осіб). Визначено, що  $\varphi^* (38,9\%) = 1,347$ ;  $\varphi^* (55,6\%) = 1,683$ . Підраховано емпіричне значення  $\varphi^*$ :

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (1,683 - 1,347) \cdot \sqrt{\frac{(18 \cdot 18)}{(18+18)}} = 1,008.$$

Отримане  $\varphi^*_{\text{емп}} = 1,008$  відповідає рівню значущості  $p > 0,1$ . Отже, збільшення в контрольному закладі кількості вихователів, які впроваджують індивідуальні виховні програми для учнів з особливостями психофізичного розвитку, є статистично незначущим ( $p > 0,1$ ).

Для визначення відмінностей за третім діагностичним показником (кількість вчителів, які вважають навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах психологічно комфортним) були проведені розрахунки за допомогою критерію Фішера. Розрахунки по експериментальному закладу базувалися на процентних показниках, отриманих в результаті констатувальної та підсумкової діагностики (89,3% і 100%), і кількості опитаних вчителів (28 осіб):

$$\varphi^* (89,3\%) = 2,475;$$

$$\varphi^* (100\%) = 3,142;$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (3,142 - 2,475) \cdot \sqrt{\frac{(28 \cdot 28)}{(28+28)}} = 2,5.$$

$\varphi^*_{\text{емп}} = 2,5$  відповідає рівню значущості  $p < 0,01$ . Отже, збільшення в експериментальному закладі кількості вчителів, які вважають навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах психологічно комфортним, є статистично значущим ( $p < 0,01$ ).

Аналогічні розрахунки по контрольному закладу базувалися на процентних показниках, отриманих в результаті констатувальної та підсумкової діагностики (85% і 100%), і кількості опитаних вчителів (20 осіб):

$$\varphi^* (85\%) = 2,346;$$

$$\varphi^* (100\%) = 3,142;$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (3,142 - 2,346) \cdot \sqrt{\frac{(20 \cdot 20)}{(20+20)}} = 2,52.$$

$\varphi^*_{\text{емп}} = 2,52$  відповідає рівню значущості  $p < 0,01$ . Збільшення в контрольному закладі кількості вчителів, які вважають навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах психологічно комфортним, є статистично значущим ( $p < 0,01$ ).

Для визначення відмінностей за четвертим діагностичним показником (кількість вихователів, які вважають перебування учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних виховних групах психологічно комфортним) були проведені розрахунки на основі процентних показників, отриманих в результаті констатувальної та підсумкової діагностики, та кількості опитаних вихователів. Розрахунки по експериментальному закладу:

$$\varphi^* (85\%) = 2,346;$$

$$\varphi^* (100\%) = 3,142;$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (3,142 - 2,346) \cdot \sqrt{\frac{(20 \cdot 20)}{(20+20)}} = 2,52.$$

$\varphi^*_{\text{емп}} = 2,52$  відповідає рівню значущості  $p < 0,01$ . Отже, збільшення в експериментальному закладі кількості вихователів, які вважають перебування учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних виховних групах психологічно комфортним, є статистично значущим ( $p < 0,01$ ).

Розрахунки по контрольному закладу:

$$\varphi^* (83,3\%) = 2,3;$$

$$\varphi^* (100\%) = 3,142;$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (3,142 - 2,3) \cdot \sqrt{\frac{(18 \cdot 18)}{(18+18)}} = 2,526.$$

$\varphi^*_{\text{емп}} = 2,526$  відповідає рівню значущості  $p < 0,01$ . Це означає, що збільшення в контрольному закладі кількості вихователів, які вважають перебування учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних виховних групах психологічно комфортним, є статистично значущим ( $p < 0,01$ ).

Для визначення відмінностей за п'ятим діагностичним показником (кількість батьків, які впевнені в тому, що інклюзивне навчання буде корисним для їх дитини) були проведені розрахунки на основі процентних показників, отриманих в результаті констатувальної та підсумкової діагностики, та кількості опитаних батьків. Розрахунки по експериментальному закладу:

$$\varphi^* (60,1\%) = 1,774;$$

$$\varphi^* (89,8\%) = 2,491;$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (2,491 - 1,774) \cdot \sqrt{\frac{(148 \cdot 148)}{(148+148)}} = 6,17.$$

$\varphi^*_{\text{емп}} = 6,17$  відповідає рівню значущості  $p < 0,01$ . Отже, збільшення в експериментальному закладі кількості батьків, впевнених у тому, що інклюзивне навчання буде корисним для їх дитини, є статистично значущим ( $p < 0,01$ ).

Розрахунки по контрольному закладу:

$$\varphi^* (62,8\%) = 1,83;$$

$$\varphi^* (68,9\%) = 1,958;$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (1,958 - 1,83) \cdot \sqrt{\frac{(158 \cdot 158)}{(158+158)}} = 1,138.$$

$\varphi^*_{\text{емп}} = 1,138$  відповідає рівню значущості  $p > 0,1$ . Це означає, що збільшення в контрольному закладі кількості батьків, впевнених у тому, що

інклюзивне навчання буде корисним для їх дитини, є статистично незначущим ( $p > 0,1$ ).

Для визначення відмінностей за шостим діагностичним показником (кількість батьків, які вважають ставлення їх дитини до інклюзивного навчання позитивним) були проведені розрахунки на основі процентних показників, отриманих в результаті констатувальної та підсумкової діагностики, та кількості опитаних батьків. Розрахунки по експериментальному закладу:

$$\varphi^* (75,9\%) = 2,115;$$

$$\varphi^* (94,9\%) = 2,686;$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (2,686 - 2,115) \cdot \sqrt{\frac{(148 \cdot 148)}{(148+148)}} = 4,91.$$

$\varphi^*_{\text{емп}} = 4,91$  відповідає рівню значущості  $p < 0,01$ . Збільшення в експериментальному закладі кількості батьків, які вважають ставлення їх дитини до інклюзивного навчання позитивним, є статистично значущим ( $p < 0,01$ ).

Розрахунки по контрольному закладу:

$$\varphi^* (67,8\%) = 1,935;$$

$$\varphi^* (74,6\%) = 2,085;$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (2,085 - 1,935) \cdot \sqrt{\frac{(158 \cdot 158)}{(158+158)}} = 1,33.$$

$\varphi^*_{\text{емп}} = 1,33$  відповідає рівню значущості  $p = 0,092$ . Збільшення в контрольному закладі кількості батьків, які вважають ставлення їх дитини до інклюзивного навчання позитивним, є статистично незначущим ( $p = 0,092$ ).

Для визначення відмінностей за сьомим діагностичним показником (кількість батьків, задоволених урахуванням індивідуальних потреб їх дитини в навчально-виховному процесі) були проведені розрахунки на основі процентних показників, отриманих в результаті констатувальної та підсумкової діагностики, і кількості опитаних батьків. Розрахунки по експериментальному закладу:

$$\varphi^* (72,7\%) = 2,042;$$

$$\varphi^* (89,2\%) = 2,472;$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (2,472 - 2,042) \cdot \sqrt{\frac{(148 \cdot 148)}{(148+148)}} = 3,7.$$

$\varphi^*_{\text{емп}} = 3,7$  відповідає рівню значущості  $p < 0,01$ . Збільшення в експериментальному закладі кількості батьків, задоволених урахуванням індивідуальних потреб їх дитини в навчально-виховному процесі, є статистично значущим ( $p < 0,01$ ).

Розрахунки по контрольному закладу:

$$\varphi^* (75,4\%) = 2,104;$$

$$\varphi^* (80,7\%) = 2,231;$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (2,231 - 2,104) \cdot \sqrt{\frac{(158 \cdot 158)}{(158+158)}} = 1,13.$$

$\varphi^*_{\text{емп}} = 1,13$  відповідає рівню значущості  $p > 0,1$ . Збільшення в контрольному закладі кількості батьків, задоволених урахуванням індивідуальних потреб їх дитини в навчально-виховному процесі, є статистично незначущим ( $p > 0,1$ ).

Для визначення відмінностей за восьмим діагностичним показником (кількість батьків, задоволених спілкуванням дітей у виховній групі) були проведені розрахунки на основі процентних показників, отриманих в результаті констатувальної та підсумкової діагностики, та кількості опитаних батьків. Розрахунки по експериментальному закладу:

$$\varphi^* (82,9\%) = 2,289;$$

$$\varphi^* (98,1\%) = 2,864;$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (2,864 - 2,289) \cdot \sqrt{\frac{(148 \cdot 148)}{(148+148)}} = 4,95.$$

$\varphi^*_{\text{емп}} = 4,95$  відповідає рівню значущості  $p < 0,01$ . Збільшення в експериментальному закладі кількості батьків, задоволених спілкуванням дітей у виховній групі, є статистично значущим ( $p < 0,01$ ).

Розрахунки по контрольному закладу:



$$\varphi^* (84,2\%) = 2,324;$$

$$\varphi^* (85,7\%) = 2,366;$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (2,366 - 2,324) \cdot \sqrt{\frac{(158 \cdot 158)}{(158+158)}} = 0,37.$$

$\varphi^*_{\text{емп}} = 0,37$  відповідає рівню значущості  $p > 0,1$ . Збільшення в контрольному закладі кількості батьків, задоволених спілкуванням дітей у виховній групі, є статистично незначущим ( $p > 0,1$ ).

Для визначення відмінностей за дев'ятим діагностичним показником (кількість батьків, задоволених спілкуванням дітей у класі) були проведені розрахунки на основі процентних показників, отриманих в результаті констатувальної та підсумкової діагностики, і кількості опитаних батьків.

Розрахунки по експериментальному закладу:

$$\varphi^* (82,9\%) = 2,289;$$

$$\varphi^* (94,9\%) = 2,686;$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (2,686 - 2,289) \cdot \sqrt{\frac{(148 \cdot 148)}{(148+148)}} = 3,42.$$

$\varphi^*_{\text{емп}} = 3,42$  відповідає рівню значущості  $p < 0,01$ . Збільшення в експериментальному закладі кількості батьків, задоволених спілкуванням дітей у класі, є статистично значущим ( $p < 0,01$ ).

Розрахунки по контрольному закладу:

$$\varphi^* (82,5\%) = 2,278;$$

$$\varphi^* (85,7\%) = 2,366;$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (2,366 - 2,278) \cdot \sqrt{\frac{(158 \cdot 158)}{(158+158)}} = 0,78.$$

$\varphi^*_{\text{емп}} = 0,78$  відповідає рівню значущості  $p > 0,1$ . Збільшення в контрольному закладі кількості батьків, задоволених спілкуванням дітей у класі, є статистично незначущим ( $p > 0,1$ ).

Таким чином, математико-статистична обробка результатів дослідження «Визначення рівня ефективності інклюзивного навчання» дозволяє зробити висновок, що в експериментальному закладі протягом періоду

формуального експерименту відбулося статистично значуще покращення всіх ключових показників ефективності інклюзивного навчання. Натомість у контрольному закладі статистично значущим виявилось лише підвищення кількості вчителів і вихователів, які вважають перебування учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних дитячих колективах психологічно комфортним.

Підсумковим дослідженням «Визначення рівня розвитку життєвої компетентності учнів» були охоплені 184 учні Хортицького центру (56 учнів початкових класів, 93 учні середніх класів, 35 учнів старших класів), 306 учнів Дніпропетровської загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів №4 (153 учні початкових класів, 110 учнів середніх класів, 43 учні старших класів), 180 учнів Запорізької загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів №4 (59 учнів початкових класів, 84 учні середніх класів, 37 учнів старших класів). Результати підсумкової діагностики містяться в порівняльних таблицях 4.3.2 (додаток Г.10), 4.3.3 (додаток Г.11), 4.3.4 (додаток Г.12).

З метою порівняння динаміки розвитку життєвої компетентності учнів експериментального та контрольних закладів середні показники, отримані за результатами констатувальної та підсумкової діагностики, були зіставлені у вигляді порівняльної таблиці 4.3.5 (додаток Г.13). З неї видно, що в Хортицькому центрі процес розвитку життєвої компетентності учнів був більш інтенсивнішим, ніж у контрольних закладах. Зокрема, це виражається у динаміці збільшення кількості учнів з високим і достатнім рівнями, а також у зменшенні числа випадків низького та задовільного рівнів розвитку життєвої компетентності.

З точки зору освітньо-реабілітаційної місії спеціальних закладів вирішальне значення має зменшення кількості учнів з низьким і задовільним рівнями розвитку життєвої компетентності як результат проведених корекційно-реабілітаційних заходів. Враховуючи цей пріоритет, було проведено математико-статистичний аналіз відповідних діагностичних

показників за допомогою критерію Фішера. Розрахунки по експериментальному закладу базувалися на процентних показниках, отриманих в результаті констатувальної та підсумкової діагностики (8% і 3,5%), та кількості учнів (184). По таблиці «Величини кута  $\varphi$  (в радіанах) для різних відсоткових часток:  $\varphi = 2 \arcsin \sqrt{P}$ » [366, с. 330-332] визначено, що  $\varphi^*(8\%) = 0,574$ ;  $\varphi^*(3,5\%) = 0,371$ . Підраховано емпіричне значення  $\varphi^*$ :

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (0,574 - 0,371) \cdot \sqrt{\frac{(184 \cdot 184)}{(184+184)}} = 1,95.$$

По таблиці «Рівні статистичної значущості різних значень критерію  $\varphi^*$  Фішера» [366, с. 332] визначено, що  $\varphi^*_{\text{емп}} = 1,95$  відповідає рівню значущості  $p < 0,05$ . Отже, зменшення в експериментальному закладі кількості учнів з низьким рівнем розвитку життєвої компетентності є статистично значущим ( $p < 0,05$ ).

Аналогічні розрахунки були проведені на основі даних контрольних закладів. Розрахунки по Дніпропетровській школі-інтернаті №4:

$$\varphi^*(10,2\%) = 0,65;$$

$$\varphi^*(7,4\%) = 0,551;$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (0,65 - 0,551) \cdot \sqrt{\frac{(306 \cdot 306)}{(306+306)}} = 1,22.$$

Отримане  $\varphi^*_{\text{емп}} = 1,22$  відповідає рівню значущості  $p > 0,1$ . Отже, зменшення в Дніпропетровській школі-інтернаті №4 кількості учнів з низьким рівнем розвитку життєвої компетентності є статистично незначущим ( $p > 0,1$ ).

Розрахунки по Запорізькій школі-інтернаті №4:

$$\varphi^*(6,6\%) = 0,52;$$

$$\varphi^*(3,8\%) = 0,392;$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (0,52 - 0,392) \cdot \sqrt{\frac{(180 \cdot 180)}{(180+180)}} = 1,21.$$

Отримане  $\varphi^*_{\text{емп}} = 1,21$  відповідає рівню значущості  $p > 0,1$ . Отже, зменшення в Запорізькій школі-інтернаті №4 кількості учнів з низьким

рівнем розвитку життєвої компетентності є статистично незначущим ( $p > 0,1$ ).

Для визначення відмінностей щодо динаміки зменшення кількості учнів із задовільним рівнем розвитку життєвої компетентності були проведені розрахунки за допомогою критерію Фішера. Розрахунки по експериментальному закладу базувалися на процентних показниках, отриманих в результаті констатувальної та підсумкової діагностики (20,2% і 11,4%), та кількості учнів (184). По таблиці «Величини кута  $\varphi$  (в радіанах) для різних відсоткових часток:  $\varphi = 2 \arcsin \sqrt{P}$ » [366, с. 330-332] визначено, що  $\varphi^*(20,2\%) = 0,932$ ;  $\varphi^*(11,4\%) = 0,689$ . Підраховано емпіричне значення  $\varphi^*$ :

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (0,932 - 0,689) \cdot \sqrt{\frac{(184 \cdot 184)}{(184+184)}} = 2,33.$$

По таблиці «Рівні статистичної значущості різних значень критерію  $\varphi^*$  Фішера» [366, с. 332] визначено, що  $\varphi^*_{\text{емп}} = 2,33$  відповідає рівню значущості  $p < 0,01$ . Отже, зменшення в експериментальному закладі кількості учнів із задовільним рівнем розвитку життєвої компетентності є статистично значущим ( $p < 0,01$ ).

Аналогічні розрахунки були проведені по контрольних закладах. Розрахунки по Дніпропетровській школі-інтернаті №4:

$$\varphi^*(18,7\%) = 0,894;$$

$$\varphi^*(14,4\%) = 0,778;$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (0,894 - 0,778) \cdot \sqrt{\frac{(306 \cdot 306)}{(306+306)}} = 1,43.$$

Отримане  $\varphi^*_{\text{емп}} = 1,43$  відповідає рівню значущості  $p = 0,077$ . Отже, зменшення в Дніпропетровській школі-інтернаті №4 кількості учнів із задовільним рівнем розвитку життєвої компетентності є статистично незначущим ( $p = 0,077$ ).

Розрахунки по Запорізькій школі-інтернаті №4:

$$\varphi^*(17,7\%) = 0,868;$$

$$\varphi^* (12,6\%) = 0,726;$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (0,868 - 0,726) \cdot \sqrt{\frac{(180 \cdot 180)}{(180+180)}} = 1,35.$$

Отримане  $\varphi^*_{\text{емп}} = 1,35$  відповідає рівню значущості  $p = 0,089$ . Зменшення в Запорізькій школі-інтернаті №4 кількості учнів із задовільним рівнем розвитку життєвої компетентності є статистично незначущим ( $p = 0,089$ ).

Підсумкове діагностичне дослідження «Ефективність лікувально-реабілітаційного процесу» було проведено в Хортицькому центрі та Дніпропетровській загальноосвітній санаторній школі-інтернаті I-III ступенів №4 у червні 2012 р. Відповідно до методики дослідження, був визначений відсоток учнів, у яких протягом 2011-2012 н.р. покращилися ключові показники стану функціональних систем організму. Отримані результати у порівнянні з даними констатувальної діагностики містяться в таблиці 4.3.6 (додаток Г.14). На основі порівняння результатів констатувальної та підсумкової діагностики за цим дослідницьким напрямом можна зробити висновок, що в обох закладах ефективність лікувально-реабілітаційного процесу збільшилась, проте в експериментальному закладі більш суттєво, ніж у контрольному. Це підтверджується тим, що в Хортицькому центрі динаміка зростання кількості учнів, у яких покращилися показники здоров'я (7,6%), була на 3,5% інтенсивнішою, ніж у Дніпропетровській школі-інтернаті (4,1%).

Для з'ясування того, чи є статистично значущою динаміка підвищення ефективності лікувально-реабілітаційного процесу в експериментальному та контрольному закладах, були проведені розрахунки за допомогою критерію Фішера. Розрахунки по експериментальному закладу базувалися на процентних показниках, отриманих в результаті констатувальної та підсумкової діагностики (78,2% і 85,8%), та кількості учнів (184). По таблиці «Величини кута  $\varphi$  (в радіанах) для різних відсоткових часток:  $\varphi =$

$2 \arcsin \sqrt{P}$ » [366, с. 330-332] визначено, що  $\varphi^*(78,2\%) = 2,17$ ;  $\varphi^*(85,8\%) = 2,369$ . Підраховано емпіричне значення  $\varphi^*$ :

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (2,369 - 2,17) \cdot \sqrt{\frac{(184 \cdot 184)}{(184+184)}} = 1,9.$$

По таблиці «Рівні статистичної значущості різних значень критерію  $\varphi^*$  Фішера» [366, с. 332] визначено, що  $\varphi^*_{\text{емп}} = 1,9$  відповідає рівню значущості  $p < 0,05$ . Отже, збільшення в експериментальному закладі кількості учнів, у яких покращилися показники здоров'я, є статистично значущим ( $p < 0,05$ ).

Аналогічні розрахунки були проведені по контрольному закладу:

$$\varphi^*(75,4\%) = 2,104;$$

$$\varphi^*(79,5\%) = 2,202;$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (2,202 - 2,104) \cdot \sqrt{\frac{(306 \cdot 306)}{(306+306)}} = 1,21.$$

Отримане  $\varphi^*_{\text{емп}} = 1,21$  відповідає рівню значущості  $p > 0,1$ . Збільшення в контрольному закладі кількості учнів, у яких покращилися показники здоров'я, є статистично незначущим ( $p > 0,1$ ).

У підсумковому діагностичному дослідженні «Визначення рівня інноваційного потенціалу педагогів» респондентами були 44 педагоги Хортицького центру, 40 педагогів Дніпропетровської загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів №4 та 45 педагогів Запорізької загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів №4. Отримані результати систематизовані у таблиці 4.3.7 (додаток Г.15).

Аналіз зміни співвідношення між кількістю педагогів з показниками високого, середнього та низького рівнів свідчить про те, що в експериментальному закладі інноваційний потенціал педагогічного колективу підвищився в більшій мірі, ніж у контрольних закладах. Так, кількість педагогів з високим рівнем в Хортицькому центрі збільшилася на 34,1% (у контрольних закладах на 10% і 6,7%). Частка педагогів з низьким рівнем інноваційного потенціалу в Хортицькому центрі зменшилася на

11,4%, в Дніпропетровській школі-інтернаті №4 – на 7,5%, у Запорізькій школі-інтернаті №4 – на 11,1%.

З метою встановлення рівня статистичної значущості отриманих результатів було проведено розрахунки з використанням критерію Фішера. Розрахунки по експериментальному закладу базувалися на процентних показниках, отриманих в результаті констатувальної та підсумкової діагностики (38,6% і 72,7%), та кількості педагогів (44). По таблиці «Величини кута  $\varphi$  (в радіанах) для різних відсоткових часток:  $\varphi = 2 \arcsin \sqrt{P}$ » [366, с. 330-332] визначено, що  $\varphi^*(38,6\%) = 1,341$ ;  $\varphi^*(72,7\%) = 2,042$ . Підраховано емпіричне значення  $\varphi^*$ :

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (2,042 - 1,341) \cdot \sqrt{\frac{(44 \cdot 44)}{(44+44)}} = 3,29.$$

По таблиці «Рівні статистичної значущості різних значень критерію  $\varphi^*$  Фішера» [366, с. 332] визначено, що  $\varphi^*_{\text{емп}} = 3,29$  відповідає рівню значущості  $p < 0,01$ . Отже, збільшення в експериментальному закладі кількості педагогів, у яких підвищився рівень інноваційного потенціалу, є статистично значущим ( $p < 0,01$ ).

Аналогічні розрахунки були проведені по Дніпропетровській школі-інтернату №4:

$$\varphi^*(27,5\%) = 1,104;$$

$$\varphi^*(37,5\%) = 1,318;$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (1,318 - 1,104) \cdot \sqrt{\frac{(40 \cdot 40)}{(40+40)}} = 0,96.$$

Отримане  $\varphi^*_{\text{емп}} = 0,96$  відповідає рівню значущості  $p > 0,1$ . Збільшення в Дніпропетровській школі-інтернаті №4 кількості педагогів, у яких підвищився рівень інноваційного потенціалу, є статистично незначущим ( $p > 0,1$ ).

Розрахунки по Запорізькій школі-інтернату №4:

$$\varphi^*(28,9\%) = 1,135;$$

$$\varphi^*(35,6\%) = 1,279;$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (1,279 - 1,135) \cdot \sqrt{\frac{(45 \cdot 45)}{(45+45)}} = 0,68.$$

Отримане  $\varphi^*_{\text{емп}} = 0,68$  відповідає рівню значущості  $p > 0,1$ . Збільшення в Запорізькій школі-інтернаті №4 кількості педагогів, у яких підвищився рівень інноваційного потенціалу, є статистично незначущим ( $p > 0,1$ ).

У рамках підсумкового дослідження «Визначення рівня сформованості професійної компетентності педагогів» було проаналізовано результати діагностики 44 педагогів Хортицького центру (з них 6 вчителів початкових класів, 9 вчителів гуманітарного циклу, 9 вчителів природничо-математичного циклу, 20 соціальних педагогів-вихователів), 38 педагогів Дніпропетровської загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів №4 (зокрема, 6 вчителів початкових класів, 7 вчителів гуманітарного циклу, 7 вчителів природничо-математичного циклу, 18 вихователів) та 45 педагогів Запорізької загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів №4 (в тому числі 6 вчителів початкових класів, 8 вчителів гуманітарного циклу, 9 вчителів природничо-математичного циклу, 22 вихователі). Отримані результати були узагальнені та зіставлені з аналогічними показниками констатувального етапу дослідження (додаток Г.16, таблиця 4.3.8).

Аналіз даних, що містяться в таблиці 4.3.8, вказує на різну динаміку розвитку професійної компетентності педагогів трьох досліджуваних закладів. Найбільш вираженою вона була в Хортицькому центрі: кількість педагогів з високим рівнем професійної компетентності збільшилася на 11,3%, із середнім рівнем – зменшилася на 9,1%.

Найважливіше зрушення – зміна кількості педагогів з високим рівнем професійної компетентності – було проаналізовано на предмет статистичної значущості за допомогою критерію Фішера. Розрахунки по експериментальному закладу базувалися на процентних показниках, отриманих в результаті констатувальної та підсумкової діагностики (36,4% і 54,5%), та кількості педагогів (44). По таблиці «Величини кута  $\varphi$  (в радіанах)



для різних відсоткових часток:  $\varphi = 2 \arcsin \sqrt{P}$ » [366, с. 330-332] визначено, що  $\varphi^*(36,4\%) = 1,295$ ;  $\varphi^*(54,5\%) = 1,661$ . Підраховано емпіричне значення  $\varphi^*$ :

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (1,661 - 1,295) \cdot \sqrt{\frac{(44 \cdot 44)}{(44+44)}} = 1,717.$$

По таблиці «Рівні статистичної значущості різних значень критерію  $\varphi^*$  Фішера» [366, с. 332] визначено, що  $\varphi^*_{\text{емп}} = 1,717$  відповідає рівню значущості  $p < 0,05$ . Отже, збільшення в експериментальному закладі кількості педагогів з високим рівнем професійної компетентності є статистично значущим ( $p < 0,05$ ).

Аналогічні розрахунки були проведені по Дніпропетровській школі-інтернату №4:

$$\varphi^*(31,6\%) = 1,194;$$

$$\varphi^*(34,2\%) = 1,249;$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (1,249 - 1,194) \cdot \sqrt{\frac{(38 \cdot 38)}{(38+38)}} = 0,24.$$

Отримане  $\varphi^*_{\text{емп}} = 0,24$  відповідає рівню значущості  $p > 0,1$ . Збільшення в Дніпропетровській школі-інтернаті №4 кількості педагогів з високим рівнем професійної компетентності є статистично незначущим ( $p > 0,1$ ).

Розрахунки по Запорізькій школі-інтернату №4:

$$\varphi^*(33,3\%) = 1,23;$$

$$\varphi^*(37,8\%) = 1,324;$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (1,324 - 1,23) \cdot \sqrt{\frac{(45 \cdot 45)}{(45+45)}} = 0,45.$$

Отримане  $\varphi^*_{\text{емп}} = 0,45$  відповідає рівню значущості  $p > 0,1$ . Збільшення в Запорізькій школі-інтернаті №4 кількості педагогів з високим рівнем професійної компетентності є статистично незначущим ( $p > 0,1$ ).

Узагальнення результатів діагностики дозволяє зробити висновок, що в усіх досліджених закладах протягом 2008-2012 рр. відбулася оптимізація показників, які репрезентують п'ять ключових факторів ефективності

навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи: якісне інклюзивне навчання; набуття учнями життєвої компетентності як головна передумова їх здатності і готовності до успішної життєдіяльності в умовах актуального соціокультурного простору; ефективність лікувально-реабілітаційного процесу; інноваційний потенціал педагогів, достатній для вдосконалення навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи; якість професійної діяльності педагогів спеціального закладу освіти.

Статистична обробка отриманих даних за допомогою критерію Фішера показала, що в Хортицькому центрі статистично значущими є всі досліджувані зрушення: збільшення кількості вчителів, які впроваджують індивідуальні навчальні програми для учнів з особливостями психофізичного розвитку ( $p < 0,01$ ), кількості вихователів, які впроваджують індивідуальні виховні програми для учнів з особливостями психофізичного розвитку ( $p < 0,01$ ), кількості вчителів, які вважають навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах психологічно комфортним ( $p < 0,01$ ), кількості вихователів, які вважають перебування учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних виховних групах психологічно комфортним ( $p < 0,01$ ), кількості батьків, які впевнені в тому, що інклюзивне навчання буде корисним для їх дитини ( $p < 0,01$ ), кількості батьків, які вважають ставлення їх дитини до інклюзивного навчання позитивним ( $p < 0,01$ ), кількості батьків, задоволених урахуванням індивідуальних потреб їх дитини в навчально-виховному процесі ( $p < 0,01$ ), кількості батьків, задоволених спілкуванням дітей у виховній групі ( $p < 0,01$ ), кількості батьків, задоволених спілкуванням дітей у класі ( $p < 0,01$ ), кількості учнів, у яких покращилися показники здоров'я ( $p < 0,05$ ), кількості педагогів з високим рівнем інноваційного потенціалу ( $p < 0,01$ ), кількості педагогів з високим рівнем професійної компетентності ( $p < 0,05$ ), а також зменшення кількості учнів з низьким рівнем розвитку життєвої компетентності ( $p < 0,05$ ) та задовільним рівнем розвитку життєвої компетентності ( $p < 0,01$ ).

В Дніпропетровській санаторній школі-інтернаті №4 статистично значущими є два зрушення: збільшення кількості вчителів, які вважають навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах психологічно комфортним ( $p < 0,01$ ), та кількості вихователів, які вважають перебування учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних виховних групах психологічно комфортним ( $p < 0,01$ ). В Запорізькій школі-інтернаті №4 статистично значущих зрушень не виявлено. Результати математико-статистичного аналізу отриманих даних дозволяють встановити факт більш суттєвого підвищення ефективності навчально-реабілітаційної діяльності у Хортицькому центрі порівняно з Дніпропетровською загальноосвітньою санаторною школою-інтернатом №4 і Запорізькою загальноосвітньою школою-інтернатом №4. Це свідчить про позитивні результати експериментальної перевірки обґрунтованих у дисертації теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи.

## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 4

Результати констатувального та формувального експериментів дозволяють зробити висновки щодо емпіричної перевірки обґрунтованих у дисертації теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи:

1. Теоретичну основу діагностики ефективності навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи складає система факторів, які визначають результати цього процесу, а саме: якісне інклюзивне навчання; набуття учнями життєвої компетентності як головної передумови їх здатності і готовності до успішної життєдіяльності в умовах актуального соціокультурного простору; ефективність лікувально-реабілітаційного процесу; інноваційний потенціал педагогів, достатній для вдосконалення навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи; якість професійної діяльності педагогів спеціального закладу освіти. З методичної точки зору процес діагностики цих ключових факторів розподіляється на п'ять автономних, але концептуально взаємопов'язаних досліджень: «Визначення рівня ефективності інклюзивного навчання»; «Визначення рівня розвитку життєвої компетентності учнів»; «Ефективність лікувально-реабілітаційного процесу»; «Визначення рівня інноваційного потенціалу педагогів»; «Визначення рівня сформованості професійної компетентності педагогів».

2. Розроблений діагностичний інструментарій, кожен блок якого співвідноситься з певним досліджуваним фактором, був використаний при проведенні констатувального експерименту, мета якого – визначення стану навчально-реабілітаційної діяльності спеціальних закладів як відкритих соціально-освітніх систем. Отримані результати дозволили констатувати належний рівень здійснення навчально-реабілітаційної діяльності в обстежених спеціальних закладах освіти. Разом із тим, її окремі аспекти

потребували подальшого вдосконалення і визначили необхідність експериментальної перевірки теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи.

3. Формувальний експеримент був проведений протягом 2008-2011 рр. на базі Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру. На першому етапі формувального експерименту було впроваджено структурно-функціональну модель системного управління навчально-реабілітаційною діяльністю спеціального навчально-реабілітаційного закладу, забезпечено когерентність інноваційної діяльності суб'єктів освітньо-реабілітаційного процесу щодо розбудови чотирьох рівнів управління: стратегічного, тактичного, оперативного та рефлексивного. Існуючу управлінську систему було реорганізовано за рахунок введення таких структурних компонентів, як організаційна рада, науково-методичний відділ, проблемно-пошукові лабораторії, відділ міжнародних зв'язків, редакція всеукраїнської газети «Майстер-клас», центр професійної реабілітації та працевлаштування. Вдосконалення управлінської системи спеціального закладу освіти дозволило перейти до створення організаційної структури для навчально-реабілітаційної діяльності медико-психолого-педагогічного колективу. Необхідний рівень повноти, завершеності та розгалуженості цієї структури відповідно до ключових напрямів навчально-реабілітаційної діяльності забезпечувався через впровадження системи розроблених і обґрунтованих моделей: моделі освітньої системи з реабілітаційним компонентом, моделі змісту освітньої системи з реабілітаційним компонентом, моделі виховного простору спеціального закладу освіти, моделі організації соціальної практики школярів та моделі реабілітаційного простору. На третьому етапі формувального експерименту впроваджено методики організації інклюзивного навчання, педагогічного супроводу розвитку життєвої компетентності учнів, організації медико-психолого-педагогічного консиліуму та розвитку професійної

компетентності педагогів. Результатом цієї роботи стала нова якість навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу, стабілізація його функціонування як відкритої соціально-освітньої системи.

4.3 метою перевірки ефективності формувального експерименту по його завершенні (в 2012 р.) було проведено підсумкову діагностику стану навчально-реабілітаційної діяльності експериментального та контрольних закладів. Отримані дані були зіставлені з результатами констатувальної діагностики і систематизовані у вигляді порівняльних таблиць за кожним дослідницьким напрямом. Статистична обробка отриманих даних за допомогою критерію Фішера показала, що в Хортицькому центрі статистично значущими є всі досліджувані зрушення. В Дніпропетровській санаторній школі-інтернаті № 4 було виявлено два статистично значущих зрушення, в Запорізькій школі-інтернаті № 4 – жодного. Результати математико-статистичного аналізу отриманих даних дозволяють встановити факт більш суттєвого підвищення ефективності навчально-реабілітаційної діяльності Хортицького центру порівняно з контрольними закладами. Це свідчить про позитивні результати експериментальної перевірки обґрунтованих у дисертації теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Результати теоретико-методологічних та емпіричних досліджень навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи дозволяють зробити загальні висновки:

1. На основі аналізу наукової літератури встановлено, що системний інноваційний розвиток спеціального закладу передбачає проектування та практичне забезпечення процесу його переведення з актуального в бажаний стан. Спрямованість цієї масштабної та довготривалої роботи визначається стратегічними пріоритетами, а методологічна послідовність – моделлю стратегії системного інноваційного розвитку. Для того, щоб стратегічні пріоритети сприяли оптимізації роботи спеціального закладу, при їх розробці слід враховувати внутрішні чинники (призначення закладу та усталені підходи до організації його роботи) та зовнішні чинники (прогностичний фон), що впливають на процеси становлення, стабілізації та інноваційного розвитку спеціального закладу. На етапі проектування педагогічний колектив складає загальну програму розвитку закладу та конкретні перспективні плани розвитку кожного його підрозділу. У випадку, коли бажаний стан закладу представлений низкою моделей, доцільним є їх системне упорядкування шляхом розробки мета-моделі. На етапі практичного забезпечення спроектованих змін педагогічний колектив приступає до інноваційної діяльності, в ході якої стратегія системного інноваційного розвитку закладу послідовно втілюється в життя, завдяки чому бажаний освітньо-реабілітаційний простір стає актуальним, реальним досягненням педагогічного колективу. Ефективному здійсненню інноваційної діяльності в умовах спеціального закладу сприяє організація роботи проблемно-пошукових лабораторій, діяльність яких включає всі усталені етапи проведення педагогічного експерименту: вивчення актуальності педагогічної проблеми та наявного досвіду її вирішення; розроблення та системна апробація програм, методик і технологій, спрямованих на оптимізацію

освітньо-реабілітаційного процесу; організація моніторингу ефективності впровадження педагогічних розробок; апробація результатів експериментальної роботи.

2. Досліджено стан розробленості теорії і методики комплексної навчально-реабілітаційної діяльності закладу для дітей з обмеженими можливостями здоров'я. На основі глибокого аналізу сучасних досліджень діяльності спеціальних закладів освіти, проблем соціалізації дітей та молоді в умовах регіонального освітнього простору, просвітницької реабілітаційної роботи з різними категоріями населення, положень діяльнісного підходу до навчання та виховання, концепції особистісно розвивальної освіти, концепції освітнього середовища та освітнього простору визначено необхідність наповнення освітньої системи спеціального закладу для дітей з обмеженими можливостями здоров'я реабілітаційним компонентом. Проаналізовано сутність розвитку виховних відкритих систем спеціальних закладів у контексті загальнонаукових підходів: системного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого, синергетичного, компетентнісного та міжсекторального. Встановлено, що ефективність реабілітації учнів з обмеженими можливостями здоров'я підвищується при наявності комплексного підходу, який передбачає оптимальне для кожної дитини поєднання медичних, соціальних, психологічних та педагогічних заходів. Відсутність або послаблення того чи іншого напрямку, форм реабілітації не тільки призводить до проблем соціального функціонування індивіда, але й до неефективної, неповної реабілітації в тих напрямках, які були реалізовані. Разом із тим, поряд із великою кількістю локальних досліджень констатовано необхідність системного аналізу проблематики комплексної навчально-реабілітаційної діяльності закладу для дітей з обмеженими можливостями здоров'я на єдиних теоретико-методологічних засадах, визначення можливостей досягнення синергетичного ефекту від комплексного впровадження педагогічних, психологічних і медичних інновацій в межах спеціального закладу освіти.



3. Обґрунтовано ключові напрями навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу: моделювання та практичне наповнення освітньої системи реабілітаційним компонентом, розбудову компетентісно спрямованої виховної системи, організацію соціальної практики учнів, здійснення їх комплексної реабілітації. Ефективне впровадження моделі освітньої системи з реабілітаційним компонентом дозволяє актуалізувати та системно інтегрувати всі ресурси спеціального закладу, необхідні для реалізації індивідуальної траєкторії розвитку кожного учня, як суб'єкта життєтворчості. В моделі на системних засадах визначено мету, ознаки, принципи, стратегії навчання, технології, форми організації навчальної діяльності, традиційні та нетрадиційні методи навчання та специфіку моніторингу навчального процесу. Передбачені моделлю концептуальні принципи визначають необхідність зміни позиції педагогів з формувально-ретрансляційної на каталізаційно-фасилітаційну, що відповідає принципам суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників навчально-реабілітаційного процесу та дозволяє побудувати навчання на ідеях педагогіки життєтворчості. Методичний аспект функціонування освітньої системи з реабілітаційним компонентом формалізується в методиці організації інклюзивного навчання, яка дозволяє забезпечити адаптацію матеріально-технічних умов спеціального закладу до особливих потреб учнів, надання їм необхідних медичних послуг, індивідуалізацію навчально-виховного процесу, позитивний психологічний мікроклімат в інклюзивних дитячих колективах, психолого-педагогічний супровід батьків, залучення фахівців до надання учням спеціальних медико-психолого-педагогічних послуг.

4. Доведено, що реалізація змісту виховного простору забезпечує виконання спеціальним навчально-реабілітаційним закладом головної місії – створення умов для всебічного розвитку і розкриття життєтворчого потенціалу дитини, плекання особистості, як активного, відповідального та вільного суб'єкта, який прагне до постійного самовдосконалення. Показано, що для цього педагогам доцільно використовувати методику педагогічного

супроводу розвитку життєвої компетентності школярів, організовуючи такі різновиди супроводу, як співробітництво, стимулювання, моделювання, настанова, ініціювання та попередження.

Керуючись моделлю організації соціальної практики учнів, адміністрація та педагоги спеціального закладу забезпечують інтенсивне освоєння учнями нового соціального та освітнього простору життя, розвиток у них соціальних компетенцій, здатностей до самоорганізації, самоуправління та саморегуляції шляхом залучення до суспільно корисної діяльності, накопичення практичних умінь комунікативної культури в процесі здійснення різноманітних соціальних взаємодій, сприяння у вирішенні соціальних проблем громади, школи, конкретних учнів та їх сімей.

5. Встановлено, що ефективність виконання спеціальним закладом своєї головної місії – розвитку життєвої компетентності та соціальної інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я в загальноосвітній простір безпосередньо залежить від якості роботи його реабілітаційної підсистеми. Сучасні теоретичні та емпіричні дослідження доводять необхідність комплексного підходу до організації реабілітаційного процесу, оскільки лише таким чином можна досягти його мети. Основні методологічні вимоги до здійснення процесу комплексної реабілітації найбільш ефективно та оптимально можуть бути реалізовані в умовах спеціального закладу. Істотними ознаками, які визначають своєрідність спеціального закладу, є сутність підходів до змісту кожного з видів реабілітації, аксіологічна складова навчально-реабілітаційної діяльності та сукупність інноваційних технологій, реалізація яких забезпечує право дітей з обмеженими можливостями здоров'я на освіту. Доведено, що ефективна координація діяльності фахівців різного профілю щодо системного взаємодоповнення медичної, соціальної, психологічної та педагогічної реабілітації дітей забезпечується через впровадження методики організації медико-психолого-педагогічного консилиуму та використання фахівцями таких інноваційних освітньо-реабілітаційних технологій, як проєктивно-рефлексивна технологія

навчання, виховна технологія проєктивного життєздійснення, технологія планування життєдіяльності дитячих колективів, виховна інтерактивна технологія та інші.

6. Доведено, що специфічні характеристики навчально-реабілітаційного закладу, який в процесі інноваційних змін послідовно підвищує своє соціокультурне значення, зумовлюють особливі вимоги до управлінської діяльності його керівника та всього адміністративного апарату. Ускладнена структура закладу, розширений спектр функцій, інноваційний характер навчально-реабілітаційного процесу, кадрове забезпечення мають бути чинниками розвитку, а не дезінтеграції його роботи. Це висуває на перший план необхідність зміни підходів до управління спеціальним закладом, ефективність якого залежить від застосування алгоритмів і методів системного, стратегічного, інноваційного, програмно-цільового, адаптивного, партисипативного, дистриб'ютивного, мережевого, громадсько-державного, компетентісно зорієнтованого управління та інформаційного менеджменту, які повністю узгоджуються з пріоритетами вітчизняної реабілітаційної педагогіки, є концептуально обґрунтованими та апробованими в освітній практиці. Взаємодоповнення активів різних управлінських підходів дозволяє адміністрації спеціального закладу отримати бажаний результат – розбудову чіткої організаційної структури, яка водночас є досить гнучкою і пластичною для забезпечення змін, передбачених стратегією його системного інноваційного розвитку. Досягти такого оптимуму можливо через впровадження структурно-функціональної моделі та мета-технології системного управління спеціальним закладом, які акумулюють переваги дієвих управлінських підходів, адаптуючи їх до специфіки закладу цього типу.

7. Встановлено, що обов'язковою умовою ефективності навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу є управлінський моніторинг – стеження за характером взаємодії на різних рівнях управління у системах: «керівник – педагогічний колектив»; «керівник – учнівський колектив»;

«керівник – батьківський колектив»; «керівник – зовнішнє середовище»; «вчитель – учні»; «вчитель – родина». Доведено доцільність організації в умовах спеціального навчально-реабілітаційного закладу управлінського моніторингу за моделлю, яка системно інтегрує такі компоненти: наказ директора про запровадження моніторингу професійної діяльності закладу; визначення відповідних позицій у річному плані; громадсько-педагогічну експертизу діяльності співробітників закладу; інформаційні бюлетені про хід та підсумки моніторингу; форми заохочення і преміювання співробітників за інноваційну та результативну роботу.

8. З'ясовано, що інноваційний характер функціонування та розвитку спеціального закладу висуває закономірні вимоги до його кадрового потенціалу, передусім, до рівня професійної компетентності педагогів. Призначення спеціального закладу визначає готовність педагога до розбудови інклюзивного освітнього простору, застосування в роботі технологій педагогічної, психологічної та соціальної реабілітації, роботи в режимі експерименту. Такі здатності не відмінюють, а лише доповнюють і поглиблюють загальні вимоги до особистості та професіоналізму педагога (цінності, особистісні та професійні якості, функції та компетенції, які характеризують педагога, як достойну людину та фахівця своєї справи). Кожна з цих базових передумов має розглядатися не ізольовано від інших, а системно, в контексті цілісної структури педагогічної компетентності, яка адекватно відображається у вигляді певної моделі. Методологічна послідовність інноваційної діяльності щодо моделювання структури та напрямів розвитку професійної компетентності педагогів може бути забезпечена завдяки розробці ієрархічної системи різнорівневих моделей, яка включає: мета-модель «Моделювання структури та напрямів розвитку професійної компетентності педагогів»; інтегральну модель компетентного педагога; локальні моделі компетентного педагога та модель компетентного психолога спеціального закладу. Обґрунтовано необхідність застосування в рамках цієї роботи методики розвитку професійної компетентності педагогів,

яка реалізується на трьох рівнях: педагогічного колективу, методичних об'єднань та індивідуальної роботи з фахівцями в режимі консультацій.

9. Розроблено та реалізовано методику проведення констатувального та формувального експериментів. Обґрунтовано, що теоретичну основу діагностики ефективності навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу складає система факторів, які визначають результати цього процесу, а саме: якісне інклюзивне навчання; набуття учнями життєвої компетентності; ефективність лікувально-реабілітаційного процесу; інноваційний потенціал педагогів, достатній для вдосконалення навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу; якість професійної діяльності педагогів спеціального закладу освіти. З методичної точки зору процес діагностики цих ключових факторів розподіляється на п'ять автономних, але концептуально взаємопов'язаних досліджень: «Визначення рівня ефективності інклюзивного навчання»; «Визначення рівня розвитку життєвої компетентності учнів»; «Ефективність лікувально-реабілітаційного процесу»; «Визначення рівня інноваційного потенціалу педагогів»; «Визначення рівня сформованості професійної компетентності педагогів». Проведення цих досліджень в експериментальному та контрольних закладах дозволило визначити рівень здійснення навчально-реабілітаційної діяльності у спеціальних закладах освіти. Встановлено, що її окремі аспекти потребують подальшого вдосконалення і визначають необхідність експериментальної перевірки теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу.

10. Обґрунтовані та реалізовані етапи проведення формувального етапу дослідження. На першому етапі впроваджено структурно-функціональну модель системного управління навчально-реабілітаційною діяльністю спеціального закладу, забезпечено когерентність інноваційної діяльності суб'єктів освітньо-реабілітаційного процесу щодо розбудови чотирьох рівнів управління: стратегічного, тактичного, оперативного та рефлексивного. Існуючу управлінську систему реорганізовано за рахунок

введення таких структурних підрозділів закладу, як організаційна рада, науково-методичний відділ, проблемно-пошукові лабораторії, відділ міжнародних зв'язків, редакція всеукраїнської газети «Майстер-клас», центр професійної реабілітації та працевлаштування. Вдосконалення управлінської системи дозволило перейти до другого етапу формувального експерименту – створення організаційної структури для навчально-реабілітаційної діяльності медико-психолого-педагогічного колективу. Необхідний рівень повноти, завершеності та розгалуженості цієї структури відповідно до ключових напрямів навчально-реабілітаційної діяльності забезпечувався через впровадження системи розроблених і обґрунтованих моделей: моделі освітньої системи з реабілітаційним компонентом, моделі виховного простору спеціального закладу освіти, моделі організації соціальної практики школярів та моделі реабілітаційного простору. На третьому етапі формувального експерименту впроваджено методики організації інклюзивного навчання, педагогічного супроводу розвитку життєвої компетентності учнів, організації медико-психолого-педагогічного консилиуму та розвитку професійної компетентності педагогів. Результатом цієї роботи стала нова якість навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу, стабілізація його функціонування як відкритої соціально-освітньої системи.

11. Проведено підсумкову діагностику стану навчально-реабілітаційної діяльності експериментального та контрольних закладів. Отримані дані були зіставлені з результатами констатувальної діагностики і систематизовані у вигляді порівняльних таблиць за кожним дослідницьким напрямом. Результати діагностичного дослідження «Визначення рівня ефективності інклюзивного навчання» показали, що в експериментальному закладі кількість вчителів, які впроваджують індивідуальні навчальні програми для учнів з особливостями психофізичного розвитку, збільшилася на 21,4%; кількість вихователів, які впроваджують індивідуальні виховні програми, – на 35%; кількість батьків, задоволених урахуванням

індивідуальних потреб їх дитини в навчально-виховному процесі, – на 16,5%. У контрольному закладі відповідні показники склали 15%, 16,7% і 5,3%. За результатами діагностичного дослідження «Визначення рівня розвитку життєвої компетентності учнів», виявлено, що в експериментальному закладі кількість учнів з високим рівнем життєвої компетентності збільшилася на 9,2%, з достатнім рівнем – на 10,7%. У Дніпропетровській школі-інтернаті № 4 відповідні показники склали 5,4% і 4,5%, у Запорізькій школі-інтернаті № 4 – 4,7% і 5,1%. Результати дослідження «Ефективність лікувально-реабілітаційного процесу» репрезентували підвищення кількості учнів з позитивною динамікою показників здоров'я в експериментальному закладі на 7,6% (з 78,2% до 85,8%), в контрольному закладі – на 4,1% (з 75,4% до 79,5%). За результатами дослідження «Визначення рівня інноваційного потенціалу педагогів», виявлено, що в експериментальному закладі кількість педагогів з високим рівнем зростає на 34,1%, у контрольних закладах – на 10% і 6,7%. Дані дослідження «Визначення рівня сформованості професійної компетентності педагогів» показали, що в експериментальному закладі кількість педагогів з високим рівнем професійної компетентності збільшилася на 18,1%, в контрольних закладах – на 2,6% і 4,5%.

Застосування математичних методів обробки отриманих даних за допомогою критерію Фішера показало, що в Хортицькому центрі статистично значущими є всі досліджувані зрушення. В Дніпропетровській санаторній школі-інтернаті № 4 було виявлено два статистично значущих зрушення, в Запорізькій школі-інтернаті № 4 – жодного. Аналіз та кількісне опрацювання результатів дослідження за допомогою методів варіаційної статистики дозволило встановити факт істотного підвищення ефективності навчально-реабілітаційної діяльності Хортицького центру порівняно з контрольними закладами. Це свідчить про позитивні результати експериментальної перевірки обґрунтованих у дисертації теоретичних і методичних засад навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Мониторинг качества профессиональной подготовки / О. А. Абдуллина // Высшее образование в России. – 1998. – № 3. – С. 35-39.
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / Абдуллина О. А. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
3. Агейкіна-Старченко Т. Інтерактивні методи розвитку профкомпетентності / Т. Агейкіна-Старченко // Відкритий урок. – 2010. – № 10.– С. 53-55.
4. Азаркина С. М. Образовательные технологии Подростковой школы – социальное проектирование / Азаркина С. М., Беспалова Г. М., Виноградова Н. М. // Школа взросления. – Библиотека культурно-образовательных инициатив. – М. : Эврика, 2004. – 128 с.
5. Азаров Ю. П. Мастерство воспитателя / Азаров Ю. П. – М. : Просвещение, 1971. – 127 с.
6. Акмаева Р. И. Стратегическое планирование и стратегический менеджмент: учеб. пособие / Акмаева Р. И. – М. : Финансы и статистика, 2007. – 208 с.
7. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Г. И. Аксенова. – М., 1998. – 42 с.
8. Алмазов Б. Н. Психологические основы педагогической реабилитации: учебн. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Соц. педагогика» / Б. Н. Алмазов. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 285 с.
9. Алферов Ю. С. Мониторинг развития образования в мире / Ю. С. Алферов // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 88-96.



10. Андреев В. И. Педагогический мониторинг как системная диагностика качества образования / В. И. Андреев // Педагогический мониторинг качества образования. – Казань : КГУ, 1999. – 265 с.

11. Андреев В. И. Проблемы педагогического мониторинга качества образования / В. И. Андреев // Известия Российской Академии Наук. – 2001. – № 1. – С. 35-42.

12. Андреева И. Эмоциональная компетентность в работе учителя / И. Андреева // Народное образование. – 2006. – № 2. – С. 216-222.

13. Андрієвський Б. М. Ключові компоненти професійної компетентності вчителя / Б. М. Андрієвський // Проблеми компетентності в системі дошкільної та початкової ланок освіти: матеріали обласної науково-методичної конференції, 11 травня 2007 р., Херсон : РПО, 2007. – С. 25-27.

14. Андросова З. А. Мониторинг непрерывного повышения уровня профессиональной компетентности педагогов ДО (дополнительного образования) / З. А. Андросова // Дополнительное образование. – 2005. – № 1. – С. 35-31.

15. Андрущенко В. Педагогічна освіта: історико-філософська рефлексія для майбутнього розвитку / В. Андрущенко // Філософія освіти. – 2007. – №1. – С. 7-16.

16. Андрущенко В. Філософія освіти «в за межі завтрашнього дня» / В. Андрущенко // Філософія освіти. – 2008. – № 1-2. – С. 7-14.

17. Аніскіна Н. О. Технологія планування стратегічних змін / Н. О. Аніскіна, Л. П. Пасечнікова. – Х. : Видав. гр. «Основа», 2005. – 112 с.

18. Анненкова І. П. Моніторинг якості освіти у ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу до публікації : <http://e-learning.onu.edu.ua/stati/pedagog-ka-visho-shkoli>.

19. Антонова Н. Л. Социальная практика: теоретико-методологические основания исследовательского анализа / Н. Л. Антонова // Известия

Уральского государственного университета. Серия 3. Общественные науки. – №4 (70). – 2009. – 175 с.

20. Антропова Л. В. Акме-технологии в профессиональной подготовке учителя адаптивной школы / Л. В. Антропова // Школьные технологии. – 2003. – № 6. – С. 213-222.

21. Бабина Г. В. Проблемы детской инвалидности и совершенствование медико-социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями : дисс. ... канд. мед. наук : 14.00.09 / Бабина Галина Васильевна. – Пермь, 2005. – 127 с.

22. Бабінець С. І. Моніторинг якості освіти: педагогічний аналіз [Електронний ресурс]. – Режим доступу до публікації : <http://osvita.ua/school/manage/monitoring/353/>.

23. Базалук О. О. Філософія освіти: її роль та місце в системі філософського знання / О. О. Базалук // Філософські обрії. – 2010. – № 23. – С. 187-200.

24. Базалук О. О. Філософія освіти : Навчально-методичний посібник / О. О. Базалук, Н. Ф. Юхименко. – К., 2010. – 164 с.

25. Базарова О. Ю. Социальная практика в образовательной деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа к публикации : <http://nsportal.ru/blog/obshcheobrazovatel'naya-tematika>.

26. Байдацька Н. М. Педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Байдацька Наталія Михайлівна. – Вінниця, 2007. – 220 с.

27. Баранова В. В. Мониторинг качества образовательного процесса / В. В. Баранова // Образование в современной школе. – 2008. – № 1. – С. 3-8.

28. Баяновська М. Андрагогіка у системі сучасного людинознавства / М. Баяновська // Рідна школа. – 2006. – № 10. – С. 11-14.

29. Безрукова В. С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизм реализации / В. С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. – Свердловск, 1990. – С. 5-26.
30. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать : Кн. для учителя / Белкин А. С. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
31. Бершадский М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2003. – 271 с.
32. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста : Учебно-методическое пособие / Беспалько В. П. – М. : Высшая школа, 1989. – 144 с.
33. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Беспалько В. П. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
34. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : Монографія / Биков В. Ю. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.
35. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: Учеб. пособ. / Бим-Бад Б. М. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
36. Білоус І. Практика моніторингу / І. Білоус // Завуч. – 2008. – №35. – С. 13-23.
37. Благодійна установа «Навчально-реабілітаційний центр «Джерело» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dcp.org.ua/parents/reabcenter/lviv/6009.html>.
38. Бобеляк Н. Роль моніторингових досліджень в управлінні освітнім закладом / Н. Бобеляк, Н. Кондрашова, І. Пукач, С. Сімченко // Педагогічна думка. – 2010. – № 4. – С. 22-34.
39. Бобылева О. Н. Оценка психологических компонентов мастерства учителя в ходе его аттестации / О. Н. Бобылева // Школьные технологии. – 1999. – № 1-2. – С. 272-276.
40. Боднар О. Моніторинг та експертна оцінка залишкових знань учнів / О. Боднар // Завуч. – 2005. – № 20-21. – С. 51-55.

41. Бойко Г. М. Концептуальні засади системи супроводу підготовки спортсменів-інвалідів високої кваліфікації // Молода спортивна наука України: Збірник наукових праць у галузі фізичної культури та спорту. – Вип.11. – Т. 2. – Львів : НВФ «Українські технології», 2007. – С. 67-68.

42. Бондар В. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти / В. Бондар // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 2-5.

43. Бондар В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України) / В. Бондар, В. Золотоверх // Дефектологія. – 2004. – № 1. – С. 2-10.

44. Бондар В. І. Модульно-рейтингова технологія вивчення навчальної дисципліни (на матеріалі дидактики). Навч. посібник / В. І. Бондар. – К.: «Нові інформаційні технології». – 1998. – 48 с.

45. Бондар В.І. Освіта дітей з особливими потребами: пошук та перспективи / В.І. Бондар // Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти України: Українсько-Канадський досвід / За ред. В.І. Бондаря, Р. Петришина. – К., 2004. – С. 6-10.

46. Бондар В. І. Стан спеціальної освіти та динаміка її змін / В. І. Бондар // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.-метод. зб. / Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авт. колективу і наук. редактор) та ін. – К. : Контекст, 2000. – С. 29-33.

47. Бондаревская Е. В. Парадигмальний підход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23-31.

48. Бондаренко Л. Є. Моніторингова діяльність у початковій школі загальноосвітнього навчального закладу як інструмент управління якістю освіти / Л. Є. Бондаренко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2010. – Вип. 7 (60). – 448 с. – С. 37-43.

49. Боровкова Т. И. Мониторинг развития системы образования. Часть 1 : Учебное пособие / Т. И. Боровкова, И. А. Морев. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 150 с.

50. Боровкова Т. И. Мониторинг развития системы образования. Часть 2 : Учебное пособие / Т. И. Боровкова, И. А. Морев. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 183 с.

51. Боровская Е. В. Многоуровневый педагогический мониторинг / Е. В. Боровская // Информатика и образование. – 2000. – № 8. – С. 18-21.

52. Буздалин А. В. Выявление уровней управленческой компетентности методами нечисловой статистики [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.buzdalin.ru/text/kompet](http://www.buzdalin.ru/text/kompet).

53. Буркіна Н. В. Модель моніторингу підготовки учнів / Н. В. Буркіна, Т. О. Лукіна // Шкільний світ. – 2001. – № 9. – С. 2-8.

54. Бутова Н. О. Освітній моніторинг як засіб забезпечення якості освітнього процесу в загальноосвітніх школах / Н. О. Бутова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Ч. II: Педагогічні науки. – 2012. – № 7 (242). – С. 60-68.

55. Бучило Н. Ф. Философия : Учебное пособие / Н. Ф. Бучило, А. Н. Чумаков. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 447 с.

56. Варава В. Змінимо світ разом з дітьми / В. Варава // Завуч. – 2006. – №22 (280). – С. 3.

57. Василенко Л. В. Детская инвалидность: социальные аспекты реабилитации : дисс. ... канд. соц. наук : 22.00.08 / Василенко Людмила Владимировна. – М., 1992. – 174 с.

58. Василенко Н. В. Інноваційна діяльність директора школи / Н. В. Василенко. – Х. : Вид. група «Основа», 2010. – 96 с.

59. Василенко Н. В. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Василенко. – К., 2007. – 21 с.

60. Ващенко Л. М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л.М. Ващенко. – К., 2006. – 41 с.

61. Ващенко Л. М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / Ващенко Людмила Миколаївна. – К., 2006. – 406 с.

62. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : Монографія / Ващенко Л. М. – К. : Видавниче об'єднання «Тираж», 2005. – 380 с.

63. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. редактор В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002. – 1440 с.

64. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / Вербицкий А. А. – М. : Логос, 2009. – 336 с.

65. Верхньодніпровський дитячий будинок-інтернат № 1 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dcp.org.ua/parents/reabcenter/dnepr/6341.html>.

66. Вигодський навчальний корекційно-реабілітаційний центр [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vygodacsrc.if.ua/index.php/aboutus>.

67. Вишневський О. І. Теоретичні основи педагогіки : Курс лекцій / Вишневський О. І., Кобрій О. М., Чепіль М. М. За ред. Вишневського О. І. – Дрогобич : Відродження, 2001. – 268 с.

68. Вішнікіна Л. П. Педагогічне моделювання як основа проектування освітніх процесів / Л. П. Вішнікіна // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 7-8. – С. 80-84.

69. Вознюк Л. В. Гуманістичні засади інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів: управлінський аспект: автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. В. Вознюк. – Житомир, 2007. – 21 с.

70. Войтенко І. Компетентнісно-орієнтоване управління / І. Войтенко // Директор школи. Україна. – 2010. – № 4. – С. 14-20.

71. Войчук В. О. Формування готовності керівників до програмно-цільового управління розвитком позашкільного навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. О. Войчук. – К., 2006. – 21 с.

72. Волкова Н. П. Педагогіка : Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Волкова Н.П. – К. : Видавничий центр «Академія», 2002. – 576 с.

73. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація / Волкова Н. П. – К. : Академія, 2006. – 256 с.

74. Волкова Т. І. Управління розвитком виховної системи загальноосвітніх навчальних закладів інноваційного типу / Т. І. Волкова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2010. – Вип. 8 (61) – С.62-67.

75. Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации // Сб. науч. трудов под ред. Л. И. Новиковой. – М. : НИИТиПК, 1997. – 134 с.

76. Воспитательная система школы. Проблемы и поиски / Сост. Н. Л. Селиванова. – М. : Знание, 1989. – 80 с.

77. Воспитать человека : Сб. нормативно-правовых, науч.-методич., организационно-практич. материалов по проблемам воспитания. – М. : Издат. центр «Вентана-Граф», 2002. – 215 с.

78. Гавриленко І. Соціологічний моніторинг і діагностика в освіті / І. Гавриленко // Освіта і управління. – 1998. – № 2. – С. 7-9.

79. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Гавриш. – Луганськ, 2006. – 46 с.

80. Гайтан Н. Шкільне самоврядування: розвиток соціальної активності учнів / Н. Гайтан // Школа. – 2010. – № 11(59). – С. 79-87.

81. Глушко И. В. Осмысление феномена социальных практик и возможностей их развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа к публикации : [dom-hors.ru/issue/fik/1-2011-1-2/glushko.pdf](http://dom-hors.ru/issue/fik/1-2011-1-2/glushko.pdf).

82. Гончар М. В. Андрагогические условия развития компетентности учителя в формировании индивидуальности школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гончар Мария Валерьевна. – Калининград, 1999. – 221 с.

83. Гончарова О. А. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.А. Гончарова. – К., 2008. – 22 с.

84. Гораш К. В. Інформаційне забезпечення впровадження інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах / К. В. Гораш // Інновації в сучасній школі у контексті діалогу педагогічних культур : Практико зорієнтований посібник / І. Г. Єрмаков, Д. І. Петренко; ред. І. Г. Єрмаков, Д. І. Петренко. – К. : ПП «Р.К. Майстер-принт», 2012. – С. 44-48.

85. Горбенко В. В. Формирование основ профессионализма будущих учителей начальных классов в процессе внеаудиторной работы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Горбенко Вера Владимировна. – М., 1998. – 189 с.

86. Гордеева А. В. Концепция педагогической реабилитации в условиях общеобразовательной школы : Научно-методическое пособие / Гордеева А. В. – М. : Академия, 2001. – 34 с.

87. Гребенкина Л. К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования : автореф. дисс. на соискание ученой степени доктора пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л. К. Гребенкина. – М., 2000. – 38 с.



88. Григорьев Д. В. Воспитательная система школы. От А до Я / Д. В. Григорьев, И. В. Кулешова, П. В. Степанов. – М. : Просвещение, 2006. – 208 с.

89. Гриневич Л. Методологічні засади цілісності системи моніторингу якості освіти / Л. Гриневич // Освіта і управління. – 2010. – Т. 13, №4. – С. 18-25.

90. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний та методичний аспекти / Гриньова В. М. – Харків : Основа, 1998. – 300 с.

91. Гудонис В. Интегрированное обучение детей с нарушениями зрения / В. Гудонис, М. Баркаускайте // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 78-82.

92. Гузеев В. Инновационная модель контроля деятельности школы / В. Гузеев, В. Лизинский // Народное образование. – 1998. – № 7. – С. 50-52.

93. Гузеев В. Матрица разнообразия – способ определения компетентности педагогов / В. Гузеев // Директор школы. – 2006. – № 8. – С. 27-30.

94. Гузеев В. В. Начала аксиоматической теории образования как культурной деятельности гуманитарной системы / В.В. Гузеев // Педагогические технологии. – 2011. – № 2. – С. 3-27.

95. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : Монографія / Гузій Н. В. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.

96. Гусятин Н. И. Особенности повышения профессиональной компетентности педагогов в условиях школы полного дня / Н. И. Гусятин // Педагогические науки. – 2006. – № 4. – С. 202-204.

97. Гюнваль Пер Ч. От «Школы для многих» к «Школе для всех» / Гюнваль Пер Ч. // Дефектология. – 2006. – № 2. – С. 73-78.

98. Давыдов В. В., Громыко Ю. В. Теория деятельности и социальная практика [Электронный ресурс] / В. В. Давыдов, Ю. В. Громыко // Россия

XXI века. – 2005, № 7/8. – Режим доступа к журналу : [http://www.situation.ru/app/j\\_art\\_973.htm](http://www.situation.ru/app/j_art_973.htm).

99. Даниленко Л. І. Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії та практиці / Л. І. Даниленко // Педагогічні інновації : Зб. наук. праць. – К. : ІЗМН, 2000. – С. 612-618.

100. Даніелс Елен Р. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів [Текст] / Елен Р. Даніелс, Кей Стаффорд ; Всеукр. Фонд «Крок за Кроком». – Львів : Надія, 2002. – 256 с.

101. Данюшина Л. М. Моніторинг результативності вчителя, який атестується [Електронний ресурс]. – Режим доступу до публікації : <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/monitoring-rezultativnosti-vchitelya-yakii-atestue.html>.

102. Дахин А. Н. Культура в педагогике и педагогика в культуре / А. Н. Дахин // Школьные технологии. – 2004. – №3. – С. 43-50.

103. Дахин А. Н. Педагогический мониторинг: концепция и применение / А. Н. Дахин // Школьные технологии. – 1997. – №3. – С. 39-42.

104. Дегтяренко Т. М. Теоретико-методологічні засади управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.03 / Дегтяренко Тетяна Миколаївна. – К., 2012. – 435 с.

105. Дем'яненко Н. Підготовка педагогічних кадрів: пошук інноваційної моделі / Н. Дем'яненко // Рідна школа. – 2012. – № 4-5. – С. 32-38.

106. Дем'яненко О. Упроваджуємо моніторинг / О. Дем'яненко, Н. Ревуцька // Директор школи. – 2010. – № 12 (588). – С. 23-30.

107. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Освіта України. – 2004. – № 5 (500). – С. 1-13.

108. Десятков Т. М. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом / [Десятков Т. М., Коберник О. М., Телвін Б. П., Чепурна Н. М.]. – Харків, 2003. – 240 с.

109. Дмитрієва І. В. Корекційні функції естетичного виховання та механізм їх реалізації в старших класах допоміжної школи : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.03 / Ірина Володимирівна Дмитрієва. – К., 2009. – 425 с.

110. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. В. Докучаєва. – Луганськ, 2007. – 46 с.

111. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования / А. Дорофеев // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 30-33.

112. Дьячук Л. Проект «Организация социальной практики воспитанников с учетом ведомственной принадлежности учреждения» [Электронный ресурс]. – Режим доступа к публикации : <http://www.zavuch.info/methodlib/45/34104/>.

113. Ельбрехт О. М. Адаптивне управління навчальним процесом основної школи з поглибленим вивченням предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. М. Ельбрехт. – К., 2004. – 21 с.

114. Ельбрехт О. М. Адаптивне управління навчальним процесом / Ельбрехт О. М. – Х. : Вид. група «Основа», 2005. – 128 с.

115. Ермакова Л. И. Непрерывное образование: социальная практика дополнительного профессионального образования : дисс. ... доктора филос. наук : 09.00.11 / Ермакова Лариса Ивановна. – Ростов на Дону, 2005. – 256 с.

116. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : автореф. дис. на здобуття канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Антоніна Володимирівна Євтодюк. – К., 2002. – 20 с.

117. Євтух М. Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя / М. Б. Євтух // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-

виховного процесу в школі та вузі : Зб. наукових праць. – Рівне : Волинські обереги, 2002. – С. 170-175.

118. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : Монографія / Єльнікова Г. В. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.

119. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління : курс лекцій / Єльнікова Г. В. – К. : ЦППО АПН України, 2002. – 133 с.

120. Єрмаков І. Соціальна практика: можливості та форми / І. Єрмаков, Д. Пузіков // Завуч. – 2006. – № 22 (280). – С. 8-10.

121. Єрмаков І. Центри позашкільної роботи – для соціальної практики / І. Єрмаков, Н. Савенко, Г. Ковганич // Завуч. – 2006. – № 22 (280). – С. 11-13.

122. Єрмаков І. Г. Виховання життєтворчості: моделі виховних систем / Єрмаков І. Г. – Х. : Вид. група «Основа», 2006. – 224 с.

123. Єрмаков І. Г. Життєтворчі компетенції у системі компетентнісно спрямованої освіти. Практико зорієнтований посібник / Єрмаков І. Г., Нечипоренко В. В., Пузіков Д. О. – Запоріжжя, 2008. – 272 с.

124. Єрмаков І. Г. Концептуальні засади розробки прогностичної моделі школи життєтворчості особистості / І. Г. Єрмаков, В. В. Нечипоренко, Д. О. Пузіков // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, яка відбулася у Хортицькому навчально-реабілітаційному багатoproфільному центрі м. Запоріжжя 17-18 жовтня 2008 року / За загальною редакцією І. Г. Єрмакова, В. В. Нечипоренко. – Частина І. – Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр, 2009. – С. 99-174.

125. Єрмаков І. Г. Проектне бачення компетентнісно спрямованої середньої школи : Практико зорієнтований посібник / Єрмаков І. Г., Нечипоренко В. В., Пузіков Д. О. – Запоріжжя : Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, 2011. – 204 с.

126. Єрмаков І. Г. Соціальна практика розвитку життєвої компетентності учня / І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков // Соціальна і життєва практика учнів 12-річної школи : Практико зорієнтований збірник. – Запоріжжя : Центріон, 2006. – С. 11-34.

127. Єрмаков І. Г. Теорія і практика життєвого проектування саморозвитку особистості : Практико-зорієнтований посібник / Єрмаков І. Г., Нечипоренко В. В., Пузіков Д. О. – Запоріжжя : Вид-во Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2011. – 436 с.

128. Єрмаков І. Г. Феномен інноваційної освіти: життєтворчі пріоритети / І. Г. Єрмаков, М. І. Мошкола // Інноваційний потенціал проектної діяльності у навчальному закладі : Практико зорієнтований збірник / За заг. ред. О. А. Федоренка, І. Г. Єрмакова. – К. : 2006. – С. 43-53.

129. Жарова А. Н. Уроки социальной практики через УМК «Школа-2100» (из опыта работы мастер-класса) [Электронный ресурс] / А. Н. Жарова, Г. Д. Чамовских // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок», Издательский дом «Первое сентября». – Режим доступа к публикации : <http://festival.1september.ru/articles/417311/>.

130. Жебровський Б. М. Формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Б. М. Жебровський. – К., 2007. – 22 с.

131. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: Науково-методичний посібник / За ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.

132. Жук Ю. Системний підхід в організації моніторингу якості освіти / Ю. Жук // Управління освітою. – 2007. – № 14. – С. 14-22.

133. Зайцев В. Мониторинг как способ управления качеством обучения / В. Зайцев // Народное образование. – 2002. – № 9. – С. 83-92.

134. Закон України «Про інноваційну діяльність»: за станом на 1 лютого 2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.

135. Заліщицький обласний багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zal-special-edu.at.ua/>.

136. Зарипова Е. И. Становление социальной компетентности школьника в условиях региональной образовательной среды : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Зарипова Елена Игоревна. – Омск, 2005. – 215 с.

137. Зарицька В. В. Виділення необхідної і достатньої сукупності ключових компетенцій як передумова формування здатності особистості до самореалізації / В. В. Зарицька // Социальные технологии: Актуальные проблемы теории и практики. Междунар. межвузовский сб. науч. работ. – К. ; М. ; Одесса ; Запорожье, 2004. – Вып. 23. – С. 99-107.

138. Засенко В. Сучасні проблеми теорії і практики навчання дітей з особливими потребами / В. Засенко // Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-Канадський досвід): Матеріали Міжнар. конф., Київ, 25-26 травня 2004 р. / За ред.: В. І. Бондаря, Р. Петришина. – К. : Наук. світ, 2004. – 200 с.

139. Зинатова О. Р. Социальные практики и индивидуальная образовательная программа старшеклассника [Электронный ресурс] / О. Р. Зинатова, О. З. Клячина // Муниципальное автономное образовательное учреждение г. Чайковский. – Режим доступа к публикации : [http://www.shkrab.ru/page42\\_6\\_13/](http://www.shkrab.ru/page42_6_13/).

140. Зінченко В. О. Теоретичні основи моніторингу управління якістю навчального процесу ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу до публікації : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN17/index.htm>.

141. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / Змеев С. И. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.

142. Змеев С. И. Технология обучения взрослых. Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Змеев С. И. – М., Издательский центр «Академия», 2002. – 128 с.

143. Иньков М. Е. Диагностика профессиональной компетентности учителя в условиях повышения квалификации : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / М. Е. Иньков. – Ростов-на-Дону, 2009. – 28 с.

144. Іваній О. Правова компетентність учителя як основа державно-громадського управління школою / О. Іваній // Освіта і управління. – 2011. – Ч.1., т.14. – С. 84-89.

145. Івано-Франківський навчально-реабілітаційний центр [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dcp.org.ua/parents/reabcenter/ivanofr/5998.html>.

146. Ізбаш С. С. Управління процесом впровадження проектної діяльності в освітнє середовище сучасної школи / С. С. Ізбаш, М. В. Елькін // Педагогічне проектування як засіб становлення і розвитку ключових компетентностей суб'єктів освітнього простору : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 14-15 жовтня 2010 р. / За заг. ред. проф. К. Л. Крутій, Є. М. Павлютенкова. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС», 2010. – 316 с.

147. Інформація про роботу КЗ ЛОР «Навчально-реабілітаційний центр «Левеня» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.google.com.ua/url>.

148. Історія заснування Центру «Насіння надії» [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://berdychiv-nasinnia-nadii.edukit.zt.ua/info>.

149. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций : Монография / В. П. Казмиренко. – К. : МЗУУП, 1993. – 384 с.

150. Калинина Н. В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников : дис. ... доктора психол. Наук : 19.00.07 / Калинина Наталья Валентиновна. – Самара, 2006. – 460 с.

151. Калініна Л. Стратегія інноваційного розвитку позашкільного навчального закладу / Л. Калініна // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2012. – № 2. – С. 76-82.

152. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» / Л. М. Калініна. – К., 2008. – 41 с.

153. Калугін О. І. Психодіагностичне забезпечення навчально-виховного процесу / О. І. Калугін, А. В. Фурман // Рідна школа. – 1994. – № 6. – С. 67-72.

154. Канафоцька Г. Нова модель управління школою в контексті менеджменту творчості / Г. Канафоцька // Директор школи. – 2012. – № 14. – С. 4-10.

155. Капченко Л. М. Моделювання організаційно-педагогічної діяльності в системі управління професійно-технічними навчальними закладами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. М. Капченко. – К., 2002. – 20 с.

156. Карбаїнова Л. Л. Соціальна практика в освітньому просторі сільського соціума [Електронний ресурс]. – Режим доступу к публикации: <http://festival.1september.ru/articles/563581/>.

157. Карпенко С. И. Ученическое самоуправление как средство формирования социальной активности школьников : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Карпенко Светлана Ивановна. – Ставрополь, 2005. – 198 с.

158. Кацинська Л. Л. Виховний процес у сучасній школі / Кацинська Л. Л. – Рівне, 1997. – 156 с.

159. Кацинська Л. Л. Технології виховного процесу / Л. Л. Кацинська, М. П. Кривко. – Рівне : Інститут підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, 1997. – 95 с.



160. Качалова Л. П. Педагогический мониторинг: Процессы интеграции психолого-педагогических знаний будущего учителя / Л. П. Качалова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 6. – С. 31-34.

161. КГАУ «Центр комплексной реабилитации инвалидов», г. Пермь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rehabin.ru/rehabilitation/establish>.

162. Киреева М. В. Система повышения профессионально-педагогической компетентности педагогических работников / М. В. Киреева // Методист. – 2006. – №6. – С. 54-58.

163. Клокар Н. І. Управління обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти / Н. І. Клокар. – Київ, 2004. – 216 с.

164. Ковальчук В. А. Воспитательные системы общеобразовательной школы: сущность, структура, функционирование [Электронный ресурс]. – Режим доступа до публікації : [http://librar.org.ua/sections\\_load](http://librar.org.ua/sections_load).

165. Ковганич Г. Педагогічний потенціал соціальної практики / Г. Ковганич // Завуч. – 2006. – № 22 (280). – С. 14-19.

166. Козиев В. Н. Формирование профессиональных качеств личности учителя / Козиев В. Н. – Л. : Знание, 1987. – 15 с.

167. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О. Г. Козлова. – К., 1999. – 40 с.

168. Козырева О. А. В поиске акмеологических оснований развития компетентности учителя / О. А. Козырева // Начальная школа плюс До и После. – 2006. – № 2. – С. 15-18.

169. Колесов В. П. О классификации компетенций / В. П. Колесов // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. – 2006. – № 2. – С. 20-22.

170. Колупаева А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні

заклади: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / А. А. Колупаєва. – К., 2007. – 46 с.

171. Колупаєва А. Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір, як напрям гуманізації системи освіти / А. Колупаєва // Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: Науково-методичний збірник до Всеукраїнської науково-практичної конференції в рамках реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами» за підтримки програми ІВРР – ТАСІС Європейської комісії / ВФ «Крок за кроком». – К. : ФО-П Придатченко П.М., 2007. – С. 14-19.

172. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Конаржевский Ю. А. – М. : Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. – 224 с.

173. Конвенція про права дитини [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021](http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/995_021).

174. Концепція інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу / Щекатунова Г. Д., Цимбалару А. Д., Красота О. І. [та ін.] // Рідна школа. – 2011. – № 6. – С. 28-38.

175. Концепція розвитку інклюзивної освіти [Електронний ресурс] : © 1998–2013 Osvita.ua. Видавництво «Плеяди». – Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/9189](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189)

176. Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : Учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов, В. И. Селиверстов, С. Н. Шаховская, Ю. А. Костенкова ; под ред. Б. П. Пузанова, – 3-е изд., доп. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – 160 с.

177. Крамаренко А. М. Гуманістична парадигма освіти в антропологічному вимірі / А. М. Крамаренко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : Зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2007. – Вип. 47. – С. 176-183.

178. Кремень В. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін / В. Кремень // Філософія освіти. – 2008. – № 1-2. – С. 15-21.

179. Кремень В. Г. Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. Вісник Академії педагогічних наук України. – К., 2008. – № 2. – С. 5-14.

180. Криволапова Н. А. Управление развитием профессиональной компетентности педагога профильной школы / Н. А. Криволапова // Профильная школа. – 2006. – № 5. – С. 14-20.

181. Круглова И. В. Наставничество в повышении профессиональной компетентности молодого учителя / И. В. Круглова // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 1. – С. 25-27.

182. Крупівський навчально-реабілітаційний центр оголошує прийом учнів на 2012-2013 н.р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://naiu.org.ua/1154-krupivskij-navchalno-reabilitatsijnij-tsentr>.

183. Крутієнко С. А. Педагогічний моніторинг [Електронний ресурс]. – Режим доступу до публікації : <http://krutienko.ucoz.ua/Zavuch>.

184. Крутій К. Формування позитивного іміджу навчального закладу / К. Крутій // Практика управління закладом освіти. – 2011. – № 1. – С. 28-33.

185. Кузнецова О. А. Формирование управленческой компетентности у студентов специальности «Управление качеством»: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О. А. Кузнецова. – Тольятти, 2007. – 23 с.

186. Кузьмина (Головко-Гаршина) Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Кузьмина (Головко-Гаршина) Н. В. – М. : Иссл. центр повыш. кач-ва подгот. спец-тов, 2001. – 144 с.

187. Кузьмінський А. І. Педагогіка : Підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 418 с.

188. Куликова Л. Н. Методика измерения сложных педагогических характеристик / Л. Н. Куликова, В. П. Мизинцев // Школьные технологии. – 2003. – № 6. – С. 130-146.

189. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Кулюткин Ю. Н. – М. : Просвещение, 1985. – 305 с.

190. Купреєва Н. Управління інноваційними технологіями навчання в школі / Н. Купреєва // Школа. – 2010. – № 11. – С. 24-27.

191. Курлехт М. В. Экспертные оценки в образовании : Учебное пособие для студентов факультетов допк. образования высш. пед. учеб. заведений / М. В. Курлехт, И. В. Тельнюк. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 112 с.

192. Кухарев Н. В. На пути к профессиональному совершенству : Книга для учителя / Н. В. Кухарев. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.

193. Лаврентьева З. И. Педагогическая реабилитация в процессе социального развития подростков : автореф. дис. на соискание науч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / З. И. Лаврентьева. – Новосибирск, 2009. – 38 с.

194. Лазарев В. С. Как разработать программу развития школы / В. С. Лазарев, М. М. Поташник. – М. : Знание, 1993. – 380 с.

195. Лазарев В. С. Управление инновациями в школе. Учебное пособие / Лазарев В. С. – М., Центр педагогического образования, 2008. – 352 с.

196. Лазарев В. С. Управление школой: теоретические основы и методы : Учеб. пособие / В. С. Лазарев. – М. : Центр соц. и эконом. исследований, 1997. – 336 с.

197. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-12.

198. Лебедев О. Е. Петербургская школа: образовательные программы. – СПб. : Спец. литер., 1999. – 182 с.

199. Лебедев О. Е. Управление образовательными системами : Учеб.-метод. пособие для вузов / Лебедев О. Е. – М. : Литературное агентство «Университетская книга», 2004. – 136 с.

200. Левитан К. М. Личность педагога: становление и развитие / Левитан К. М. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1990. – 168 с.

201. Лекомцева Е. Н. Воспитательная система школы как фактор социального становления старшеклассников : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Е. Н. Лекомцева. – М., 1998. – 21 с.

202. Лильин Е. Т. Детская реабилитология : Избранные очерки / Е. Т. Лильин, В. А. Доскин. – М. : Изд. центр МБН, 1997. – 279 с.

203. Лісіна Л. О. Технологія науково-методичного супроводу інноваційних процесів в закладі освіти / Л. О. Лісіна // Науково-методичне забезпечення розвитку інноваційних процесів у системі післядипломної освіти педагогічних кадрів сільських регіонів : Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. 08-09 квітня 2010 року / [редкол. : В. В. Пашков та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2010. – 356 с.

204. Лісіна Л. О., Барліт О. О. Формування професійної компетентності вчителя : навчально-методичний посібник / Л. О. Лісіна, О. О. Барліт. – Запоріжжя : Лана-Друк, 2006. – 214 с.

205. Логинова Н. Ф. Педагогическое сопровождение социальной практики. Пособие для классного советника и руководителя проекта [Электронный ресурс] / Н. Ф. Логинова, С. Х. Самсонова // Режим доступа к публикации : <http://www.cs-network.ru/library/?content=doc&id=208>.

206. Лукіна Т. О. Загальні принципи та організаційні засади моніторингу як засобу управління якістю освіти на різних рівнях / Т. О. Лукіна // Педагогіка і психологія : Вісник АПН України. – 2007. – № 2. – С. 52-60.

207. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія та практика / Т. О. Лукіна, О. О. Патрикєєва. – К. : Плеяди, 2005. – 112 с.

208. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие / Лукьянова М. И. – М. : Сфера, 2004. – 144 с.

209. Лупарт Д. До справедливості та досконалості у канадських школах: чи може інклюзивне навчання зменшити прірву / Д. Лупарт // Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-Канадський досвід) : Матеріали Міжнар. конф., Київ, 25-26 травня 2004 р. / За ред. : В. І. Бондаря, Р. Петришина. – К. : Наук. світ, 2004. – 200 с.

210. Луцький навчально-реабілітаційний центр [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dcp.org.ua/parents/reabcenter/volyn/6129.html>.

211. Ляшенко О. Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти / О. Ляшенко // Матеріали методологічного семінару АПН України ; 15 листопада 2006 р., Київ. – К. : СПД Богданова А.М., 2007. – 336 с. – С. 29-34.

212. Ляшенко О. І. Організаційно-методичні засади моніторингу якості освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2007. – № 2. – С. 34-40.

213. Мажар Н. Е. Теоретические основы формирования творческой индивидуальности учителя : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Мажар Николай Евгеньевич. – М., 1996. – 348 с.

214. Мазуренко Л. Як створити ефективну виховну систему в школі / Л. Мазуренко // Завуч. – 2006. – № 6. – С. 6.

215. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров. – Интеллект-Центр. – 2005. – 424 с.

216. Майоров А. Н. Мониторинг и проблемы информационного обеспечения управления образованием / А. Н. Майоров // Школьные технологии. – 1999. – № 1-2. – С. 46-60.

217. Майоров А. Н. Проблемы информационного обеспечения управления образованием / А. Н. Майоров // Школьные технологии. – 1999. – № 3. – С. 66-85.

218. Макаренко І. Проблема моніторингу в педагогічній теорії і практиці / І. Макаренко // Рідна школа. – 2010. – № 7-8. – С. 47-50.

219. Малихіна В. М. Організаційно-методичне забезпечення інноваційної діяльності закладів освіти / В. М. Малихіна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : Зб. наук. пр. / Редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2010. – Вип. 6 (59). – С. 277-282.

220. Малихіна В. М. Організаційно-методичне забезпечення управління інноваційною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів в умовах великого міста : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. М. Малихіна. – К., 2005. – 22 с.

221. Малофеев Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 71-78.

222. Мамина Н. Я. Ресурсный центр социальных практик в форме клуба как условия социализации «трудного» подростка [Электронный ресурс] / Н. Я. Мамина // Издательский дом «Первое сентября». – Режим доступа к публикации: [festival.1september.ru/articles/572518/pril.doc](http://festival.1september.ru/articles/572518/pril.doc).

223. Мариновська О. Науково-методичний супровід упровадження педагогічних інновацій: сутність, специфіка, орієнтири реалізації / О. Мариновська // Рідна школа. – 2012. – № 8-9. – С. 28-32.

224. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / Мармаза О. І. – Х. : Видав. гр. «Основа», 2004. – 240 с.

225. Маслова О. А. Социальные практики реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте социального действия : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Маслова Ольга Александровна. – Новгород, 2006. – 285 с.

226. Матрос Д. Ш. Психологический мониторинг / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова // Школьные технологии. – 1999. – № 5. – С. 3-20.

227. Меліхова Т. Пріоритетні принципи управління розвитком освіти сучасного педагога / Т. Меліхова // Освіта. – 2003. – № 3. – С. 11-16.

228. Мельник Н. Впроваджуємо моніторинг освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/manage/monitoring/981/>.

229. Метапредметные и личностные результаты образования в основной школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [liceu4.ucoz.ru/liceu42011/socialnye\\_praktiki.ppt](http://liceu4.ucoz.ru/liceu42011/socialnye_praktiki.ppt).

230. Методика организации социальных и социально-профессиональных практик / Под ред. Кривопаловой Н. А., Ушаковой Н. Н.; Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области. – Курган, 2009. – 76 с.

231. Методические рекомендации по диагностике сформированности ключевых компетентностей педагога / Ред.: Г. А. Гуртовенко. – Красноярск: КК ИПК РО, 2007. – 46 с.

232. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я: Монографія / Шевцов А. Г. – К. : НТІ «Інститут соціальної політики», 2004. – 240 с.

233. Методичні рекомендації з проблеми «Моніторинг як сучасний засіб управління якості освіти в дошкільному закладі» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://bilogiryamk.3dn.ru/load/doshkillja>.

234. Мижериков В. А. Введение в педагогическую профессию : Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 288 с.



235. Миронов А. С. Современные подходы к медико-социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями : дисс. ... канд. мед. наук : 14.00.33 / Миронов Андрей Сергеевич. – М., 2008. – 163 с.

236. Мистецтво життєтворчості особистості : Наук.-метод. посібник : У 2 ч. / Ред. рада: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (керівники авторського колективу) та ін. – К., 1997. – Ч. I. Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.

237. Мистецтво життєтворчості особистості : Наук.-метод. посібник : У 2 ч. / Ред. рада: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (керівники авторського колективу) та ін. – К. : ІЗМН, 1997. – Ч. II. Життєтворчий потенціал нової школи. – 936 с.

238. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 200 с.

239. Мищенко А. И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Александр Иванович Мищенко. – М., 1992. – 387 с.

240. Моделювання соціально-психологічних систем: теоретико-прикладний аспект : Монографія / В. Й. Бочелюк, С. А. Білоусов, Т. А. Гришина та ін.; за ред. В. Й. Бочелюка. – Запоріжжя : КПУ, 2008. – 312 с.

241. Моисеев А. М. Нововведения во внутришкольном управлении. Научно-практическое пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / А. М. Моисеев, А. Е. Капто, А. В. Лоренсов, О. Г. Хомерики. Под общей редакцией А. М. Моисеева. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 272 с.

242. Моисеева Л. Г. Организационно-педагогические средства комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями : дисс. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Моисеева Людмила Геннадиевна. – Самара, 2004. – 164 с.

243. Моніторинг стандартів освіти / За ред. Альберта Тайджмана і Т. Невілла Послтвейна. – Львів : Літопис, 2003. – 328 с.

244. Моніторинг якості освіти в управлінні навчальним процесом [Електронний ресурс]. – Режим доступу : oipopp.ed-sp.net/metod/968/968\_1.ppt.

245. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: К.І.С., 2004. – 128 с.

246. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: Рекомендації з освітньої політики / Під заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: «К.І.С.», 2004. – 160 с.

247. Моровая Н. С. Основы социально-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями : автореф. дисс. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.06 «Теория и методика воспитания (социальное воспитание)». – М., 1998. – 38 с.

248. Морозов В. В. Дитячий дом ХХІ століття / Морозов В. В. // Соціальна педагогіка. – 2012. – № 1. – С. 71-82.

249. Мудрова А. В. Социальная практика как педагогический феномен [Электронный ресурс]. – Режим доступа к публикации: [http://sociosphera.usoz.ru/publ/konferencii\\_2012](http://sociosphera.usoz.ru/publ/konferencii_2012).

250. Мухін В. М. Фізична реабілітація : Навч. видання / Мухін В.М. – К.: Олімп. літ., 2000. – 424 с.

251. Мылова И. Б. Информационно-технологическая компетентность учителя начальной школы / И. Б. Мылова // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. – 2006. – № 11. – С. 57-61.

252. На допомогу менеджеру освіти. Частина II. Нормативно-правове забезпечення управління закладів освіти. – Тернопіль : Астон, 2002. – 404 с.

253. Набок М. В. Підвищення ефективності управління – визначальний чинник розвитку загальної середньої освіти / М. В. Набок // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 3. – С. 61-66.

254. Навчально-реабілітаційний центр «Світанок» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dcp.org.ua/parents/reabcenter/lviv/6349.html>.
255. Навчально-реабілітаційний центр для дітей з порушеннями зору Сімферопольської міської ради автономної республіки Крим [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://b2btoday.com.ua/id/3787724>.
256. Навчально-реабілітаційний центр «Надія» I-III ступенів Сімферопольської міської ради Автономної Республіки Крим [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dcp.org.ua/parents/reabcenter/krym.html>.
257. Надання соціальних послуг дітям-інвалідам в навчально-реабілітаційних закладах міста та області. Рівненський обласний центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.google.com.ua/url?sa.adm.rv.ua>.
258. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 16.08.2012 р. № 920 «Про затвердження Положення про навчально-реабілітаційний центр» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1502-12>.
259. Наукові основи управління школою : Навч. посібник для директорів шкіл та факультетів підготовки і підвищення кваліфікації організаторів освіти / Під ред. Г. В. Єльнікової. – Харків : ХДПІ, 1991. – 170 с.
260. Національна доктрина розвитку освіти // Національна безпека і оборона. – 2002. – № 4. – С. 36-41.
261. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні / (Бех І., Алексеєнко Т., Балл Г. та ін.) // Освіта України. – 2004. – № 94. – С. 6-10.
262. Нечипоренко В. В. Комплексна реабілітація дитини в умовах інноваційного інтернатного закладу санаторного типу // Реабілітаційна педагогіка на рубежі XXI століття: Наук.-метод. зб. У 2-х ч.: – Ч. 1 / Ред. рада: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заступник голови), І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К. : ІЗМН, 1998. – 320 с.

263. Нечипоренко В. В. Комплексна реабілітація дітей-інвалідів / Нечипоренко В. В. // Директор школи. – 2008. – № 17-18. – С. 41-45.

264. Нечипоренко В. В. Організація моніторингу освітнього процесу / В. В. Нечипоренко // Директор школи. – 2008. – № 13-14. – С. 3-63.

265. Нечипоренко В. В. Педагогіка життєтворчості в системі освіти Хортицького навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру / Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 13-14 травня 2008 року. – Дніпропетровськ: «Інновація», 2008. – 368 с. – С. 117-123.

266. Никитина Г. В. Социальная практика как педагогическое понятие [Текст] / Г. В. Никитина // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита : Издательство «Молодой ученый», 2011. – С. 33-35.

267. Никитина С. В. Становление социальной компетентности старшеклассников современной общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Никитина Светлана Владимировна. – Омск, 2004. – 214 с.

268. Никифорова Е. И. Развитие технологической компетентности учителя в процессе повышения квалификации: методический аспект / Е. И. Никифорова // Методист. – 2006. – № 7. – С. 10-13.

269. Ніколаєнко С. М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» / С. М. Ніколаєнко. – К., 2009. – 43 с.

270. Новиков А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : СИНТЕГ. – 668 с.

271. Новиков В. В. Социальная психология: феномен и наука / Новиков В. В. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 344 с.

272. Новикова Л. И. Школа и среда / Новикова Л. И. – М. : Знание, 1985. – 98 с.

273. Нудьга Н. Чернігів: досвід соціально-педагогічної практики / Н. Нудьга, Н. Кіблик // Завуч. – 2006. – № 22 (280). – С. 47.
274. Нусс Г. В. Социальные практики школьников как условие реализации социальной направленности образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа к публикации : <http://tgspa.ru/info/study/pedagog/forum>.
275. Обносова Г. П. Управление реабилитационным образовательным учреждением в современных условиях : дисс. канд. пед. наук : 13.00.01 / Обносова Галина Петровна. – М., 2009. – 164 с.
276. Овчар О. Психологічний супровід моніторингових досліджень / О. Овчар // Директор школи. – 2006. – № 39. – С. 10-12.
277. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М., 2001. – 478 с.
278. Оздоровление в Республиканском реабилитационном центре [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://centr.chashniki.net/?cat=3>.
279. ОКЗО «Верхньодніпровський спеціальний навчально-реабілітаційний центр для дітей з наслідками церебральних паралічів та дітей-інвалідів» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dcp.org.ua/parents/reabcenter/dnepr/5984.html>.
280. Окса М. М. Механізми управлінської діяльності менеджера освіти / М. М. Окса // Особливості управління сільською школою на сучасному етапі розвитку суспільства / Зб. матеріалів конференції / Ред. кол. : В. Я. Ястребова (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2007. – С. 157-163.
281. Окса М. М. Проблема якості освіти в управлінні закладом освіти / М. М. Окса // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 22 (75). – С. 283-286.
282. Олійник Н. Портфоліо як система роботи вчителя й учня. – Відкритий урок. – 2011. – № 3. – С. 18-21.

283. Онаць О. М. Самореалізація інноваційного управлінського потенціалу керівника ЗНЗ / О. М. Онаць // Шлях освіти. – 2012. – № 3. – С. 24-29.

284. Организация комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями в Ямало-Ненецком округе (на примере ГУП ЯНОРЦ «Большой Тараскуль») [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/>.

285. Организация мониторинговых исследований в образовательных учреждениях : научно-методическое пособие / [под ред. С. Г. Кузенковой]. – Новокузнецк : Институт повышения квалификации, 2004. – 108 с.

286. Оржеховська В. Концептуальні підходи до виховання в умовах сьогодення / В. Оржеховська, Г. Ковганич // Рідна школа. – 2009. – № 5-6. – С. 35-39.

287. Орлова Т. В. Управление образовательными системами: учебн. пособие для студ. высш. учебн. завед. / Т. В. Орлова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.

288. Освіта осіб з інвалідністю в Україні (тематична національна доповідь). – К., 2010. – 417 с.

289. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.

290. Осипова О. П. Формирование ИКТ-компетентности учителя начальных классов / О. П. Осипова // Дополнительное образование и воспитание. – 2006. – № 6. – С. 34-39.

291. Осмоловская И. Ключевые компетенции в образовании: их смысл, значение и способы формирования / И. Осмоловская // Директор школы. – 2006. – № 8. – С. 64-69.

292. Основні орієнтири виховання учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України. Програма. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 80 с.

293. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Ливинцева, Н. В. Ялпаева; Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 280 с.
294. Павлютенков Е. М. Рабочая книга руководителя школы. Часть 1. Научные основы управления школой / Е. М. Павлютенков, В. В. Крыжко. – Запорожье, ЗОИУУ, 1993. – 100 с.
295. Павлютенков Є. М. Орієнтуватись на життєву компетентність людини / Є. М. Павлютенков // Школа життєтворчості особистості: Наук.-метод. зб. / Ред. кол. В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заступник голови), І. Г. Єрмаков (наук. редактор) та ін. – К. : ІСДО, 1995. – С. 335-341.
296. Паламарчук О. Оптимізація процесу управління школою (проектний підхід) / О. Паламарчук // Школа. – 2012. – С. 11-14.
297. Пархомиць І. Моніторинг навчання / І. Пархомиць // Завуч. – 2006. – № 26. – С. 6-7.
298. Педагогика : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
299. Педагогічна майстерність сучасного вчителя: теорія і практика : Підручник за кредитно-модульною технологією навчання для бакалаврів : Бельчева Т. Ф., Ізбаш С. С., Елькін М. В., Дютікова Т. М., Солоненко А. М. – Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2010. – 364 с.
300. Перевозникова Н. Ю. Социальная практика как технология реализации компетентностного образования в школе [Электронный ресурс]. – сайт «АНО «Институт проблем образовательной политики «Эврика», 2001-2012. – Режим доступа к публикации : [http://eureka-net.ru/res\\_ru/0\\_hfile\\_1219\\_1.pptx](http://eureka-net.ru/res_ru/0_hfile_1219_1.pptx).
301. Перспективні освітні технології : Наук.-метод. посібник. / За ред. Г. С. Сазоненко. – К. : Гопак, 2000. – 560 с.

302. Петренко А. А. Компетентностный подход в образовательном процессе / А. А. Петренко // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 1. – С. 62-65.

303. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. О. Петриченко. – К., 2007. – 20 с.

304. Петух О. В. Психолого-педагогічні засади комплексної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://www.social-science.com.ua>.

305. Пехарева С. В. Управління інноваційним розвитком дошкільного навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. В. Пехарева. – К., 2009. – 22 с.

306. Погоріла І. О. Педагогічні умови становлення виховних систем сучасних гімназій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / І. О. Погоріла. – К., 2005. – 25 с.

307. Погоріла І. О. Становлення виховних систем гімназії у контексті життєтворчості особистості : Практико орієнтований посібник / Погоріла І. О. – К. : Університетське видавництво «Пульсари», 2003. – 227 с.

308. Погрібна Н. С. Педагогічні засади інноваційної управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. С. Погрібна. – К., 2007. – 20 с.

309. Подмазін С. І. Особистісно орієнтований моніторинг діяльності закладів освіти / С. І. Подмазін // Директор школи. – 2002. – № 33 (225). – С. 8.

310. Положение о прохождении социальной практики учащимися МОУ Староцурухайтуйской средней общеобразовательной школы



[Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sholargun.edusite.ru/DswMedia/polojenie.docx>.

311. Положение о социальных практиках [Электронный ресурс] / сайт «Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 14» (м. Губаха). – Режим доступа : <http://gubaha-noc.ru>.

312. Положение о социальных практиках, об образовательных стажировках и профессиональных пробах [Электронный ресурс] / Режим доступа к публикации : [noz.my1.ru/dokumenty/soz\\_prak.doc](http://noz.my1.ru/dokumenty/soz_prak.doc).

313. Положения «Про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад»: за станом на 1 лютого 2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0428-02>.

314. Положения «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності»: за станом на 1 лютого 2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00>.

315. Положения про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку // <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1219-08>.

316. Полтавская Д. Е. Коммуникативная компетентность педагога как условие результативности профессиональной подготовки специалиста // Компетентностный подход в системе непрерывного художественного образования: теория, практика и перспективы. Материалы областной научно-практической конференции (8-9 ноября 2007 года). Часть 1. – Омск : ГОУ «РИЦ», 2007. – С. 26-29.

317. Пометун В. А. Основы теорії виховання / Пометун В. А. – К., 2000. – 295 с.

318. Попова И. М. Социальная практика как основа легитимации и согласия / И. М. Попова // Вісник Одеського національного університету / ОНУ імені І. І. Мечникова. – Том 8, Вип. 9: Сер. «Соціологія, політологія». – Одеса: Астропринт, 2003. – С. 128-135.

319. Попова О. В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. В. Попова. – Харків, 2001. – 42 с.

320. Постанова Кабінету Міністрів України від 30 серпня 2007 р. №1071 «Про затвердження Державної цільової соціальної програми «Школа майбутнього» на 2007-2010 роки» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [zakon.rada.gov.ua/laws/show/1071-2007-п](http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1071-2007-п).

321. Поташник М. М. Диссертации по управлению образованием: состояние, проблемы, современные требования: Пособие в помощь авторам диссертаций по управлению в сфере образования / М. М. Поташник, А. М. Моисеев. – М. : Нов. шк., 1998. – 176 с.

322. Поташник М. М. Как оптимизировать процесс воспитания / М. М. Поташник. – М. : Знание, 1984. – 80 с.

323. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт / Поташник М. М. – К. : Рад. Школа, 1998. – 187 с.

324. Поташник М. М. Управление современной школой (В вопросах и ответах): Пособие для руководителей образов. учреждений и органов образования / М. М. Поташник, А. М. Моисеев. – М. : Нов. шк., 1997. – 352 с.

325. Правила о порядке организации реабилитационного центра [Електронний ресурс]. – Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан – Режим доступу : [http://adilet.zan.kz/rus/docs/V040003128\\_](http://adilet.zan.kz/rus/docs/V040003128_).

326. Приходько В. М. Моніторинг якості освіти і виховної діяльності навчального закладу / В. М. Приходько. – Запоріжжя, 2007. – 188 с.

327. Приходько В. М. Моніторинг якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу: педагогічні основи й управлінський аспект: монографія / В. М. Приходько. – Запоріжжя, 2011. – 460 с.

328. Про затвердження Положення про навчально-реабілітаційний центр [Електронний ресурс]. – Сайт Osvita.ua. Видавництво «Плеяди», 1998-2012. – Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/31118/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/31118/).

329. Про Національну програму виховання дітей та учнівської молоді в Україні. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ua-info.biz/legal/baseeee/ua-amtwit/str3.htm>.

330. Программа социальной практики обучающихся 10-х классов [Электронный ресурс]. – Режим доступу : <http://86sch3-yugorsk.edusite.ru/DswMedia>.

331. Просяник В. В. Формування соціально зрілої особистості. Матеріали з досвіду роботи класного керівника [Електронний ресурс]. – Режим доступу до публікації : [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/upbring/12584/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/12584/).

332. Психологія і педагогіка життєтворчості : Навч.-метод. посібник / Ред. рада: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К., 1996. – 792 с.

333. Пугачева Г. В. Конкурс как мотивационная среда профессионального и личностного развития педагогов / Г. В. Пугачева // Методист. – 2006. – № 6. – С. 22-26.

334. Пугачева Н. Б. Управление образовательным учреждением инновационного типа : дисс. доктора. пед. наук : 13.00.01 / Пугачева Наталья Борисовна. – Казань, 2003. – 416 с.

335. Пульбере А. И. Система мониторинга как средство управления качеством непрерывного технического образования : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Пульбере Александр Иванович. – Ростов-н/Д., 2006. – 441 с.

336. Равен Д. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Д. Равен // Школьные технологии. – 1999. – № 3. – С. 90-97.

337. Равен Д. Фрагмент книги «Компетентность в современном обществе» / Д. Равен // Психол. журн. – 2001. – Т. 22. – С. 102-106.

338. Реабилитационные центры для детей и подростков с ограниченными возможностями СП 35-116-2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.complexdoc.ru/ntdtext/543533/2>.

339. Реабилитационный Центр при Мохсоголлохской средней школе [Электронный ресурс]. – Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/212182/>.

340. Ребуха Л. З. Психологічна експертиза інноваційної діяльності педагогічного колективу школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. З. Ребуха. – Хмельницький, 2006. – 20 с.

341. Революция в обучении: Пер. с англ. / Гордон Драйден, Джанетт Вос. – М. : ООО «ПАРВИНЭ», 2003. – 672 с.

342. Репкин В. В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении педагогической деятельности / В. В. Репкин, Г. В. Репкина, Е. В. Заика // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 13-24.

343. Решетников Н. Н. Место педагогической диагностики в структуре деятельности руководителя в сфере образования (методический аспект) / Н. Н. Решетников // Информационный бюллетень. – Самара: СИПКРО, 1997. – № 8. – С. 58-59.

344. Рибальченко Д. Управління якістю освітніх послуг / Д. Рибальченко // Директор школи. – 2011. – № 33. – С. 6-12.

345. Рівненський обласний центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів м. Кузнецовськ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.rv.gov.ua/siteweb/main/ua/publication/content/10675>.

346. Родда М. Громадянське суспільство, Канада, Україна і проблеми освіти глухих / М. Родда // Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-Канадський досвід): Матеріали Міжнар. конф., Київ, 25-26 травня 2004 р. / За ред. : В. І. Бондаря, Р. Петришина. – К. : Наук. світ, 2004. – 200 с.

347. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Х. : Видав. група «Основа», 2005. – 96 с.
348. Розанова В. Функції управління / В. Розанова // Підручник для директора. – 2010. – № 11. – С. 12-31.
349. Российский реабилитационный центр «Детство» [Електронний ресурс]. – Национальная ассоциация организаций по реабилитации детей-инвалидов. – Режим доступа : <http://naordi.ru/members/detstvo>.
350. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб : Изд-во «Питер», 2002. – 720 с.
351. Рябова З. В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів 6-7 річного віку (управлінський аспект) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Рябова Зоя Вікторівна. – Київ, 2004. – 214 с.
352. Сазоненко Г. Виховання як цілісна система [Електронний ресурс]. – Г. Сазоненко // Режим доступа до публікації : <http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=732>.
353. Сазоненко Г. С. Освіта майбутнього: Наук.-метод. посіб. / Сазоненко Г. С. – К. : Основа, 2008. – 368 с.
354. Сазоненко Г. С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею) / Сазоненко Г. С. – К. : Гнозис, 2004. – 684 с.
355. Саламанкская Декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.un.org/russian/document/declarat/salamanka.pdf>.
356. Сбоева Л. Моніторинг якості освіти / Л. Сбоева // Директор школи. – 2009. – № 23. – С. 16-27.
357. Сбруева А. А. Інноваційні моделі управління навчальним закладом: аналіз зарубіжних досліджень / А. А. Сбруева, О. Г. Козлова // Інновації в сучасній школі у контексті діалогу педагогічних культур: Практико-орієнтований посібник / І. Г. Єрмаков, Д. І. Петренко; ред. І. Г. Єрмаков, Д. І. Петренко. – К. : ПП «Р.К. Майстер-принт», 2012. – С. 34-43.

358. Святченко І. Моніторинг професійної компетентності педагога / І. Святченко // Відкритий урок. – 2010. – № 3. – С. 66-70.
359. Сгадова В. В. Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності / В. В. Сгадова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : Зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Запоріж. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти. – К., Запоріжжя, 2001. – Вип. 19. – С. 64-67.
360. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
361. Семейкина Т. В. Становление воспитательной системы детского реабилитационного центра : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Семейкина Татьяна Владимировна. – Иркутск, 2004. – 219 с.
362. Семенюк Т. Оцінювання діяльності середнього загальноосвітнього закладу / Т. Семенюк // Освіта і управління. – 1998. – № 1. – С. 55-62.
363. Серганова Т. И. Как победить детский церебральный паралич. Разумом специалиста, сердцем матери / Т. И. Серганова. – СПб. : ТАС, 1995. – 192 с.
364. Сергеева В. П. Проектно-организаторская компетентность учителя в воспитательной деятельности : Учеб.-метод. пособие / В. П. Сергеева. – М. : Перспектива, 2007. – 96 с.
365. Сергеева Е. В. Мониторинг учебных достижений студентов в системе управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. В. Сергеева. – Волгоград, 2011. – 27 с.
366. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2003. – 350 с.
367. Сидоренко О. Зміст та організація науково-методичної роботи в школах нового типу / О. Сидоренко // Освіта і управління. – 1998. – № 4. – С. 21-30.

368. Силиванова Н. Л. Современные представления о воспитательном пространстве / Н. Л. Силиванова // Педагогика. 2000, № 6. – С. 35-39.
369. Синьов В. М. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. М. Синьов, А. Г. Шевцов // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 6-11.
370. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість / Сисоєва С. О. – К. – Х. : «Каравела», 1998. – 151 с.
371. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 161-172.
372. Система роботи керівника закладу освіти щодо визначення рівня досягнень закладу методом моніторингових досліджень [Електронний ресурс]. – Режим доступу до публікації : <http://metodroom.com>.
373. Скульський Р. П. Підготовка майбутніх вчителів до педагогічної творчості / Р. П. Скульський. – К. : Вища шк., 1992. – 132 с.
374. Сластенин В. А. Професіоналізм педагога: акмеологічний контекст / В. А. Сластенин // Педагогічне образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 4-9.
375. Словарь-справочник по теории воспитательных систем / Сост. П. В. Степанов. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 230 с.
376. Смирнов В. И. Общая педагогика: Учебное пособие / Смирнов В. И. – М. : Логос, 2002. – 304 с.
377. Созонов В. П. Воспитательная система на основе потребностей школьника как фактор гуманизации образовательного процесса школы : – дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Созонов Валерий Петрович. – Ижевск, 2006. – 179 с.
378. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології: навчально-методичний посібник для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО / Сорока Г. І. – Харків, 2002. – 128 с.

379. Соснюк О. П. Формування психологічної готовності особистості до інноваційної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О. П. Соснюк. – Харків, 2006. – 17 с.

380. Софій Н. Включення дітей з особливими потребами у традиційні групи / Н. Софій, Л. Чернявська // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.-метод. зб. / Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник автор. колективу і наук. редактор) та ін. – К. : Контекст, 2000. – С. 278-281.

381. Сохань Л. В. Життєва компетентність у технології життєздійснення / Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.-метод. зб. / Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник автор. колективу і наук. редактор) та ін. – К. : Контекст, 2000. – С. 82-86.

382. Социальная практика как способ формирования ценностных ориентаций личности учащихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа к публикации : [eurekanet.ru/res\\_ru/0\\_hfile\\_1995\\_1.doc](http://eurekanet.ru/res_ru/0_hfile_1995_1.doc).

383. Социальные практики и стажировки [Электронный ресурс]. – Режим доступа к публикации : <http://www.schools.keldysh.ru/schop/ChtoEst/Masterskie.htm>.

384. Соціальна і життєва практика учнів 12-річної школи: Практико зорієнтований збірник / За редакцією І. Г. Єрмакова, Г. Г. Ковганич. – Запоріжжя: Центріон, 2006. – 405 с.

385. Специальная дошкольная педагогика : Учебное пособие / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова и др. ; Под ред. Е. А. Стребелевой. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 312 с.

386. Спіжева Д. Старшокласники в проєктній діяльності / Д. Спіжева // Завуч. – 2006. – № 22 (280). – С. 18.

387. Спіжева Д. Учніське самоврядування / Д. Спіжева // Завуч. – 2006. – № 22 (280). – С. 21-22.



388. Стандартні правила щодо зрівняння можливостей інвалідів. – Львів : товариство «Надія», 1998. – 47 с.
389. Стеновая защита «Социальные практики» [Электронный ресурс]. – / Режим доступа к публикации : <http://uoирбит.рф/library/tom-5>.
390. Степухович С. В. Социальная идентификация инвалидности : дисс. канд. соц. наук : спец. 22.00.04 / Степухович Светлана Вадимовна – Саратов, 1999. – 139 с.
391. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство / Т. А. Стефановская. – М. : Совершенство, 1998. – 356 с.
392. Сураева Л. М. Концепция воспитательной системы МОУ Гимназии № 35 «Гармония здоровья» / Л. М. Сураева, З. Я. Жигалова, Т. А. Замотина // Методист. – 2007. – № 3. – С. 37.
393. Сухович Г. А. Моніторинг розвитку загальноосвітнього навчального закладу на основі комп'ютерних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» / Г. А. Сухович. – Київ, 2008. – 20 с.
394. Сучасний словник іншомовних слів: [близько 20 тис. слів і словосполучень / уклали: О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк]. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.
395. Сучасні інновації в реабілітаційній педагогіці (з досвіду роботи Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру м. Запоріжжя). – Запоріжжя : Прем'єр, 2002. – 184 с.
396. Сущенко Л. О. Науково-педагогічний супровід професійного зростання освітян: теорія і практика: монографія / Лариса Олександрівна Сущенко. – Запоріжжя : КПУ, 2011. – 148 с.
397. Темненков В. В. Теоретичні засади, цілі та завдання моніторингу якості освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу до публікації : <http://www.ipro.if.ua/index.php?option>.
398. Теорія і практика розвитку соціальної компетентності школярів: науково-методичний посібник / За науковою редакцією кандидата історичних

наук І. Г. Єрмакова, кандидата педагогічних наук В. В. Нечипоренко. – Запоріжжя : Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2011. – 186 с.

399. Тернопільський обласний навчально-реабілітаційний центр [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.reabcenter.te.ua](http://www.reabcenter.te.ua).

400. Тимофеева И. В. Комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов) в условиях специализированной школы : Дисс. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / Тимофеева Ирина Владимировна. – Екатеринбург, 2004. – 198 с.

401. Толочкін Ю. Організаційна діяльність керівництва школи / Ю. Толочкін // Директор школи. – 2012. – №9. – С. 4-9.

402. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под ред. В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой и др. – М. : Пед. общество России, 1999. – 264 с.

403. Управление школой: Теоретические основы и методы. Учеб. пособие / Под ред. В. С. Лазарева. – М. : Центр соц. и эконом. исследований, 1997. – 336 с.

404. Урсова О. В. Развитие ИКТ-компетентности учителя-предметника как условие успешной реализации профильного обучения / О. В. Урсова // Профильная школа. – 2006. – № 5. – С. 29-35.

405. Фатыхова А. Социально-перцептивная компетентность педагога / А. Фатыхова // Высшее образование в России. – 2005. – № 7. – С. 159-168.

406. Федоров В. И. Принципы организации и функционирования живых систем: учебное пособие по специальности «Основы функционирования биологических систем» для IV курса ФТФ / В. И. Федоров ; Новосиб. гос. техн. ун-т. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2003. – Ч. 2. – 142 с.

407. Харисова А. Т. Комплексный педагогический мониторинг на бинарно-рефлексивной основе как средство повышения качества образования в школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харисова Альбина Тагировна. – Казань, 2007. – 206 с.

408. Химинець В. В. Інноваційна діяльність. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 360 с.
409. Хлебнікова Т. М. Здійснення особистісно орієнтованого підходу в процесі підвищення професійної компетентності педагога / Т. М. Хлебнікова // Особливості управління сільською школою на сучасному етапі розвитку суспільства / Зб. матеріалів конференції / Ред. кол.: В. Я. Ястребова (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2007. – С. 254-260.
410. Хмель Н. Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. – дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 // Хмель Н. Д. – К., 1986. – 375 с.
411. Холостова Е. И. Социальная реабилитация: Учеб. пособие / Е. И. Холостова, Н. Ф. Дементьева. – М. : Изд.-торг. корпорация «Дашков и К<sup>0</sup>», 2002. – 340 с.
412. Храмцова А. Б. Формирование коммуникативной компетентности студентов – будущих юристов в процессе профессиональной подготовки. – Автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.08 / А. Б. Храмцова. – Самара, 2009. – 20 с.
413. Храпылина Л. П. Основы реабилитации инвалидов / Храпылина Л. П. – М., 1996. – 239 с.
414. Хриков Є. Внутрішкільний контроль / Є. Хриков // Рідна школа. – 1996. – № 5-6. – С. 69-71.
415. Хриков Є. М. Управління інформатизацією навчального закладу / Є. М. Хриков // Комп'ютер в школі та сім'ї. – 2003. – № 3. – С. 85-92.
416. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.
417. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
418. Хуторской А. В. Творческий учитель / А. В. Хуторской // Школьные технологии. – 1999. – № 3. – С. 90-97.

419. Центр реабилитации инвалидов детства «Наш солнечный мир» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.solnechnymir.ru/>.
420. Центр реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи та дітей-інвалідів Волинського обласного дитячого територіального медичного об'єднання (ВОДТМО) [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dcp.org.ua/parents/reabcenter/volyn/5980.html>.
421. Чепурышкин И. П. Моделирование воспитательного пространства школ-интернатов для детей с ограниченными возможностями : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Чепурышкин Игорь Петрович. – Казань, 2006. – 247 с.
422. Черкашенко В. С. Формування виховної системи школи / Черкашенко В. С. – Харків : «Освіта», 2004. – 112 с.
423. Черновецький обласний навчально-реабілітаційний центр № 1 [Електронний ресурс]. – Режим доступа : [http://cvnrc.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=47&Itemid=34](http://cvnrc.com/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=34).
424. Чуприков А. П. Клинические особенности течения, асимметрии поражения головного мозга и иммунобиологическая реактивность при эпилепсии : дисс. ... доктора мед. наук / Анатолий Павлович Чуприков. – М., 1975. – 426 с.
425. Шамардин В. Н. Диагностика и оценка качества образовательных систем / В. Н. Шамардин // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 36-41.
426. Шамова Т. И. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление / Т. И. Шамова, Г. Н. Шибанова. – М. : ЦГЛ, 2003. – 200 с.
427. Шапран О. І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. І. Шапран. – Луганськ, 2009. – 40 с.
428. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : [монографія] / Андрій Гаррійович Шевцов. – К. : «МП Леся», 2009. – 484 с.

429. Шевцов А. Г. Системне моделювання комплексних реабілітаційних процесів / Андрій Гаррійович Шевцов // Соціальний захист. – 2009. – № 1. – С. 11-14.
430. Шевцов А. Г. Еволюція парадигми соціальної реабілітації людей з інвалідністю / А. Г. Шевцов // Соціальний захист. – 2001. – № 1. – С. 34-36.
431. Шевцов А. Г. Сучасні проблеми освіти і професійної реабілітації людей з вадами здоров'я : Монографія. – К. : Соціонформ, 2004. – 200 с.
432. Шипицина Л. М. От сегрегации к интеграции / Л. М. Шипицина // Проблемы социальной и психолого-педагогической реабилитации инвалидов : Тез. докл. междунар. конф. по проблемам соц., мед. и психолого-педагогической реабилитации инвалидов. – Тюмень, 1996. – С.14-17.
433. Шишов С. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Шишов // Дайджест пед. ідей та технологій. Школа-парк. – 2002. – № 3. – С. 20-21.
434. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Российское педагогическое агентство, 1998. – 350 с.
435. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.
436. Шпалінський В. В., Помазан К. А. Психологія управління: навчальний посібник для керівників навчальних закладів, практичних психологів, вчителів та вихователів. – Харків : Видавництво «Ранок», 2002. – 128 с.
437. Штуль С. Л. Науково-методичний супровід організації роботи педагогічних колективів над підвищенням компетентності педагогічних кадрів / С. Л. Штуль // Особливості управління сільською школою на сучасному етапі розвитку суспільства / Зб. матеріалів конференції / Ред. кол.: В. Я. Ястребова (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2007. – С. 267-274.

438. Щекатунова Г. Д. Алгоритм інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу / Г. Д. Щекатунова, А. Д. Цимбалару // Інновації в сучасній школі у контексті діалогу педагогічних культур: Практико зорієнтований посібник / І. Г. Єрмаков, Д. І. Петренко; ред. І. Г. Єрмаков, Д. І. Петренко. – К. : ПП «Р.К. Майстер-принт», 2012. – С. 34-43.

439. Щербакова А. М. Формирование социальной компетентности у учащихся старших классов специальных образовательных учреждений VIII вида : Метод. рекомендации / А. М. Щербакова, Н. В. Москоленко // Дефектология. – 2001. – № 3. – С. 19-34.

440. Юдин Б. Г. От этической экспертизы к экспертизе гуманитарной / Б. Г. Юдин // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 2. – С. 126-135.

441. Якиманская И. С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 30-47.

442. Ялалов Ф. Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>.

443. Янушанец Н. Ю. Состояние и пути оптимизации медицинской реабилитации детей с ограниченными возможностями вследствие заболевания нервной системы : дисс. ... канд. мед. наук : 14.00.33 / Янушанец Никита Юрьевич. – СПб., 2007. – 149 с.

444. Ящук І. П. Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». – 2001. – 20 с.

445. Abraham Ariel. Education of children and adolescents with learning disabilities. – New York, 1992. – 624 p.

446. Angoff W. H. Scales, norms and equivalent scores // Thorndike R. L. (Ed.) Educational Measurement. – Washington, DC : American Council on

Education, 1971. – P. 508-600 / [Electronic resource]. – URL : <http://www.ets.org/Media/Research/pdf>.

447. Barton V. Inspection and school self-evaluation: a practical guide for school governors / Vivienne Barton. – Abingdon : Adamson Publishing, 2005. – 48 p.

448. Bouvier A. Management et projet des établissements scolaires. – Paris. – 1994.

449. Bredänge G. Teacher Education in Sweden: An Intercultural Perspective / G. Bredänge // Teacher Education in Plural Societies: An International Review / M. Craft (Ed.). – London & Washington, D. C. : Falmer Press, 1996. – P. 116-129.

450. Bunderson C. V., Inouye D. K., Olsen J. B. The four generations of computerized educational measurement / In R.L. Linn (Ed.) Educational measurement (3 rd ed.). – N.Y. : Macmillan, 1989. – P. 367-407.

451. Bush T. Theories of educational management. – Lnd., 1986.

452. Callahan R. E. Education and the Cult of Efficiency. – Chicago: University of Chicago Press, 1962. – 283 p.

453. Child Development & Rehabilitation Center / Oregon Health & Science University is dedicated to improving the health and quality of life for all Oregonians through excellence, innovation and leadership in health care, education and research. © 2001-2013 Oregon Health & Science University OHSU is an equal opportunity affirmative action institution [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ohsu.edu/xd/health/child-development>.

454. Children with disabilities / Edited by Mark L. Batshaw; – 4<sup>th</sup> ed. – Baltimore : Paul Brookes Publishing Co., 1999. – 452 p.

455. Children's Evaluation & Rehabilitation Center / Albert Einstein College of Medicine / Jack and Pearl Resnick Campus [Електронний ресурс] / Режим доступу до публікації : <http://www.einstein.yu.edu/centers>.

456. Children's Vision Rehabilitation Program / Robert C. Byrd Health Sciences Center / 2011 West Virginia University / Affirmative Action Institution

[Електронний ресурс]. – Режим доступу до публікації : <http://www.hsc.wvu.edu/Eye/Child-Vision-Rehab>.

457. Cizek G. J., Bunch M. B., Koons H. Setting performance standards: Contemporary methods. An NCME instructional module. Educational Measurement : Issues and Practice // [Electronic resource]. – URL : [http://www.uiowa.edu/~counpsy/faculty/7p331\\_05/March7](http://www.uiowa.edu/~counpsy/faculty/7p331_05/March7).

458. Crane E., Phoebe W. Setting Coherent Performance Standards. – Council of Chief State School Officers / [Electronic resource]. – URL : [http://www.pacificmetrics.com/white-papers/Setting\\_Coherent\\_Performance\\_Standards.pdf](http://www.pacificmetrics.com/white-papers/Setting_Coherent_Performance_Standards.pdf).

459. Cronbach L. J. Research for tomorrow's schools: disciplined inquiry for education. – New York, Macmillan, 1962. – P. 37-44.

460. Dale N. Working with families of children with special needs: partnership and practice / N. Dale. – London : Routledge, 1996. – 220 p.

461. Davis B. and Ellison L. School development planning. – Lnd., 1992.

462. Dillon J. Becoming a teacher: issues in secondary teaching / Justin Dillon, Meg Maguire. – L. : Open University, 2001. – 297 p.

463. Educational Measurement / Ed. by R.L. Linn. – N.-Y. : Macmillan, 1989. – 609 p.

464. Evaluating occupational education and training programs / Tim L. Wenting, Tom E. Lauson. – USA, Boston, 1975. – 355 p.

465. Foster W. Paradigms and promises. New approaches to educational administration. – Buffalo (N. Y.), 1986.

466. Fulton S. Teacher training and community relations in Northern Ireland / S. Fulton, A.Gallagher // Teacher education in plural societies: an international review / M. Craft (Ed.). – London & Washington, D. C. : Falmer Press, 1996. – P. 82-94.

467. Ghosh R. Multicultural teacher education in Canada / R. Ghosh // Teacher education in plural societies: an international review / M. Craft (Ed.). – London & Washington, D. C. : Falmer Press, 1996. – P. 45-56.



468. Gue L. R. An introduction to educational administration in Canada. – Toronto. – 1985.
469. Harvey L. External quality monitoring in the market place / L. Harvey // Tertiary Education and management. – 1997. – Vol. 3. № 2. – P. 133-143.
470. Heywood J. Assessment in higher education London: Wiley cop., 1977. – XI 1. – 289 p.
471. Horn C., Ramos M., Blumer I., Madaus G. Cut scores: Results may vary (NBETPP Monograph Vol. 1, No. 1) // [Electronic resource]. – URL : <http://www.bc.edu/research/nbetpp/reports.html>.
472. Huynh H., Schneider C. Vertically moderated standards: Background, assumptions, and practices // Applied Measurement in Education. – 2005. – № 18 (1). – P. 99-113.
473. Jinan tomorrow children rehabilitation center / Режим доступу до публікації: <http://www.guduzh.org.cn/tabid/399/language/en-US/Default.aspx>.
474. Jones M. An approach to occupational therapy / M. Jones / London: Butterworths, 1964. – 415 p.
475. Keeves J.P. Educational research. Methodology and Measurement: An International Handbook. – Oxford: Pergamon Press, 1988. – 620 p.
476. Kerr S. Your child with special needs. A parent's handbook / S. Kerr. – London: Hodder and Stoughton, 1993. – 239 p.
477. Krupa T. Theory of occupational therapy / T. Krupa, T. Parker. – Kingstone: Kingstone Publishing, 1997. – 415 p.
478. Linn R. and Gronlund N. Measurement and evaluation in teaching. – New York. Macmillan, 1994. – 457 p.
479. Lissitz R. W., Huynh H. Vertical equating for state assessments: issues and solutions in determination of adequate yearly progress and school accountability // Practical Assessment, Research & Evaluation. – 2003. – №8 (10) / [Electronic resource]. – URL : <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=10>.

480. Little J. W. Norms of ollegiality and experimentation: workplace conditions of school success / Judith Warren Little // *American Educational Research Journal*. – 1982. – № 19. – P. 325-340.

481. Lord F. M. Applications of item response theory to practical testing problems. Hillsdale. – N.-J.: Lawtrence Erlbaum Ass. Publ, 1980. – 266 p.

482. Macdonald E. Occupational therapy in rehabilitation / E. Macdonald. – London; Bailliere, Tindall and Cassel, 1967. – 434 p.

483. Malley M. Developing culturally competent programs for families of children with special needs / M. Malley, R. Roberts. – Washington: Catlett & Winton, 1995. – 135 p.

484. Martens D. Schlüssel-qualifikation / Verlag W. Kohlhamer. – Stuttgart; Koln; Mainr, 1994. – 73 p.

485. Matthews P. Improvement through inspection: an evaluation of the impact of Ofsted's work / Peter Matthews, Pam Sammons. – L. : Office for Standards in Education (England), University of London, Institute of Education, 2004. – 199 p.

486. Measurement and Evaluation in the Schools. Blaine R. Worthen, Walter R. Borg, Karl R. White. – USA, New York, 1992. – 680 p.

487. Measuring the effectiveness of social rehabilitation services for children delayed development in the Dominican Republic [Електронний ресурс] / Режим доступу до публікації: <http://internationalchildcare.org/sites>.

488. Mountain G. Occupational therapy in social services: a review of the literature / G. Mountain. – London: COT, 2000. – 68 p.

489. National rehabilitation center for children with disabilities [Електронний ресурс] / Copyright 1997-2012 National Rehabilitation Center for Children with Disabilities – Режим доступу до публікації : <http://www.ryouiku-net.com/introduction/english.html>.

490. No Child Left Behind Act of 2001: Public Law 107–110. 115 Stat. – Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office, 2002. – P. 1425-2094.

491. Payne M. Social work in England / M. Payne, S. Shardlow // Social work in the Britain Isles / Ed. by M. Payne, S. Shardlow. – London : Jessica Kingsley Publisher, 2002. – 318 p.
492. Perie R. Organisation et gestion de l'éducation nationale. – Paris, 1994.
493. Phillip C. Schlechty. Schools for the 21-st century. Leadership imperatives for educational reform. – San Francisco, 1990. – 46 p.
494. Pincus A. Social work practice: Model and method / A. Pincus, A. Minahan. – Illinois : Book Publishing, 1977. – 387 p.
495. Promoting the development of young children palsy. A Guide For Mid. – Level rehabilitation workers. – Geneve : World Health Organization, 1993. – 80 p.
496. Rasch G. On Specific Objectivity: An attempt of formalizing the generality and validity of scientific statements // Danish Yearbook of Philosophy. – 1997. – V. 14. – P. 58-94.
497. Raymond M. R., Reid J. B. Who made thee a judge? Selecting and training participants for standard setting // Cizek G. J. (Ed.) Setting performance standards: Concepts, methods, and perspectives. – Mahwah, NJ: Erlbaum, 2001. – P. 119-158.
498. Rebore R. W. Educational administration (at the local level): a management approach. – Englewood Cliffs (Ca), 1985.
499. Riley J. The integration of occupational therapists into the new social services: a dilemma for the profession / J. Riley. – Cardiff: University of Wales, 1999. – 133 p.
500. Ryan J. M. and Miyasaka J. R. Current practices in testing and assessment: what is driving the changes? Bulletin. National Association of Secondary School Principals. October, 1995, New York. – 122 p.
501. Ryan J. E. The perverse incentives of the no child left behind act. – New York University Law Review. – 2004. – № 79 (3). – P. 932-989.
502. Sandbrook I. Making sense of primary inspection / Ian Sandbrook. – L. : Open University Press, 1996. – 148 p.

503. Schulz E. M., Lee W.-C., Mullen K. A domain-level approach to describing growth in achievement // *Journal of Educational Measurement*. – 2005. – № 42 (1). – P. 1-26.
504. Scriven Michael. Beyond formative and summative evaluation in education. In *evaluation and education: At Quarter Century* / M. W. Mc. Laughlin and D. C. Philips. – Chicago, 1991. – P. 19-64.
505. Senter for competence on child neurologi and rehabilitation [Електронний ресурс] / Kyrre Greppsgate 11, 0481 Oslo – Режим доступу до публікації : <http://translate.google.com.ua/translate>.
506. Silver P. F. Educational administration. Theoretical perspectives of practice and research. – N.Y., 1983.
507. Trost G. Pädagogische Diagnostik beim Hochschulsugang, dargestellt am Beispiel der Zulassung zu medizinischen Studiengängen. In R.S. Jager, R. Horn & K. Ngenkamp. *Tests und Trends*. – Weinheim: Beltz, 1985. – S. 41-81.
508. Turner S. The social theory of practices: tradition, tacit knowledge and presuppositions / S. Turner. – Cambridge : Polity Press, 1994. – 123 p.
509. Visually-impaired children in Havana: challenges of education, rehabilitation and inclusion [Електронний ресурс] / *MEDICC Review*, January 2011, Vol 13, No 1. – Режим доступу до публікації: [http://www.medicc.org/mediccreview/articles/mr\\_176.pdf](http://www.medicc.org/mediccreview/articles/mr_176.pdf).
510. Zeichner K. Educating teachers for cultural diversity in the United States / K. Zeichner // *Teacher education in plural societies: an international review* / M. Craft (Ed.). – London & Washington, D. C.: Falmer Press, 1996. – P. 141-158.

**Додаток А. Рисунки і таблиці до розділу 1 «Стратегія інноваційного розвитку спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи»**

**Додаток А.1**

Таблиця 1.1.1.

Визначення орієнтирів стратегії розвитку спеціального закладу –  
Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру  
на основі аналізу впливу чинників макросередовища, актуальних  
для системи освіти України

Чинники макросередовища	Орієнтири стратегії розвитку навчально-реабілітаційного центру
Світові тенденції розвитку освіти	Посилення ролі інформаційно-комунікативних і проектних технологій в навчально-виховному процесі; утвердження моделі інноваційного, випереджального розвитку; демократизація та компетенізація освіти
Стан розвитку науки (зміни в науковій картині світу)	Формування інноваційної культури мислення школярів, яка ґрунтується на сучасних наукових знаннях, зокрема, на результатах відкриттів у молекулярній біології, квантовій фізиці та у сфері миттєвих засобів комунікації; системний підхід (як загальнонауковий принцип) до проектування та практичного забезпечення інноваційного розвитку закладу; домінанти полікультурності та компаративістики у гуманітарному пізнанні; організація роботи учнівського, медико-психолого-педагогічного та батьківського колективів з позицій синергетичної парадигми
Філософія освіти	Людиноцентризм, демократичність освіти, плекання дитини як творця та проектувальника свого життя, суб'єкт-суб'єктні стосунки між учасниками освітнього процесу

Чинники макросередовища	Орієнтири стратегії розвитку навчально-реабілітаційного центру
Особливості соціально-економічного розвитку країни	Забезпечення здатності та готовності учнів до постійного зміцнення власного здоров'я, успішної життєдіяльності в умовах ринкової економіки, опанування наукоємними технологіями, набуття професійної компетентності, особистісного та професійного саморозвитку в умовах інтенсифікації суспільних процесів, спрямування своєї діяльності в напрямі національного єднання українців
Особливості політичного розвитку країни	Забезпечення здатності та готовності учнів до громадянської активності; виховання школярів як громадян України, толерантних до інших націй і гуманістичних культур
Особливості культурного розвитку країни	Утвердження в навчально-виховному просторі закладу зразків високої культури; гармонійне співіснування (а не конфронтація) найкращих зразків національної та світової, класичної та модерної культури
Традиції в галузі освітньої діяльності	Використання перевірених часом технологій, методик, форм, методів і прийомів навчання та виховання, переосмислення методичного арсеналу етнопедагогіки в контексті сучасних соціокультурних умов
Освітня політика	Реалізація положень нормативно-правових документів у сфері освіти України (Конституції України, законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про мову», Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 р.р., Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Національної доктрини розвитку освіти, Державного стандарту базової і повної середньої освіти, указів Президента України, постанов і розпоряджень Кабінету Міністрів України, наказів Міністерства освіти і науки, молоді та спорту), які стосуються діяльності навчально-реабілітаційного центру

## Продовження таблиці 1.1.1.

Чинники макросередовища	Орієнтири стратегії розвитку навчально-реабілітаційного центру
Рівень розвитку психолого-педагогічної науки	Знайомство із сучасними психолого-педагогічними дослідженнями проблем ефективного навчання і виховання, розвитку життєвої компетентності дітей та молоді; освітнього менеджменту; організації роботи педагогічного колективу як єдиної команди; розвитку професійної компетентності педагогів; оптимізації шкільної культури, соціально-психологічного клімату закладу; ефективного використання освітніх ресурсів закладу

Додаток А.2

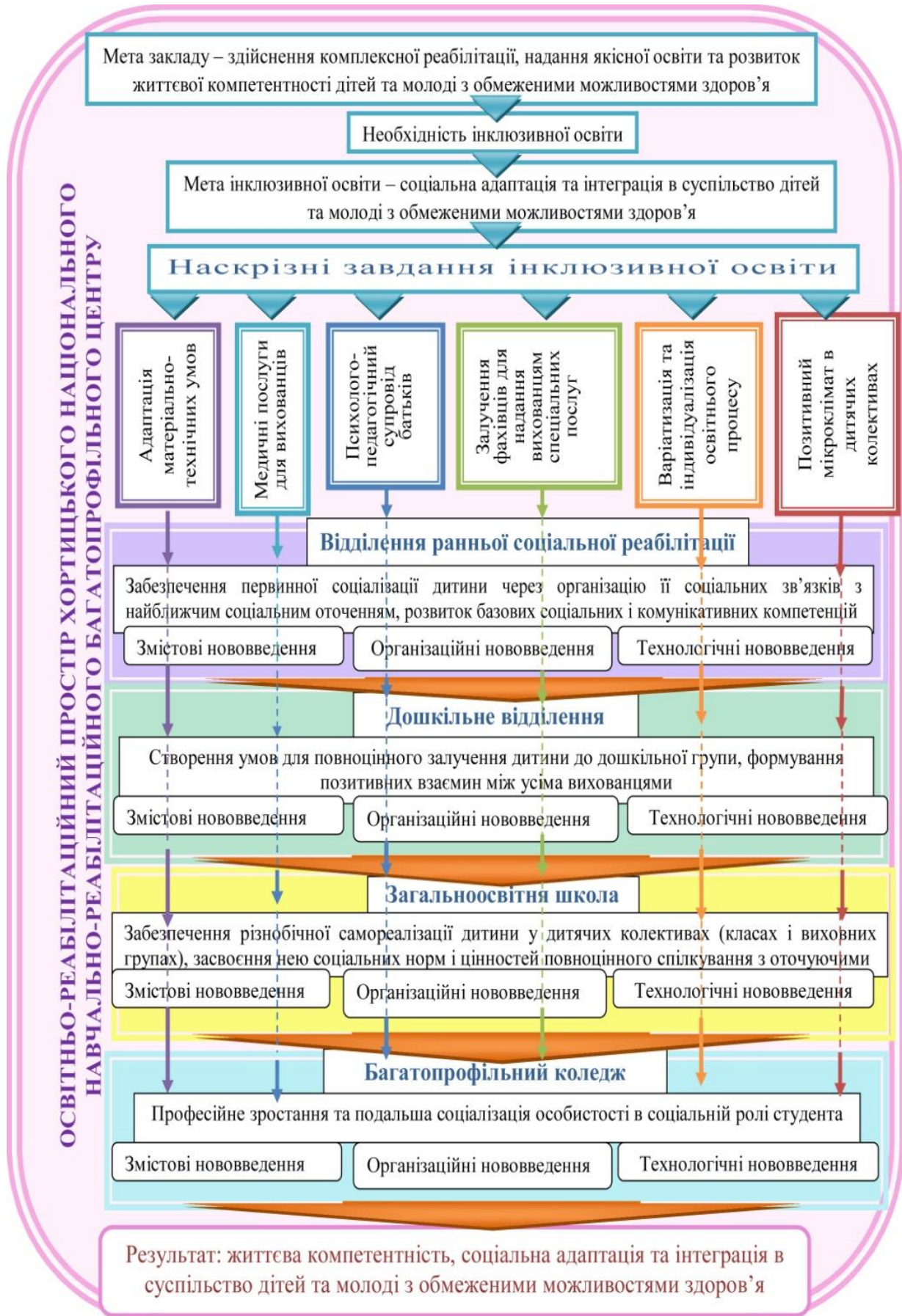


Рис. 1.1.1. Структурно-функціональна модель інклюзивної освіти в умовах Хортицького центру



## Додаток А.3

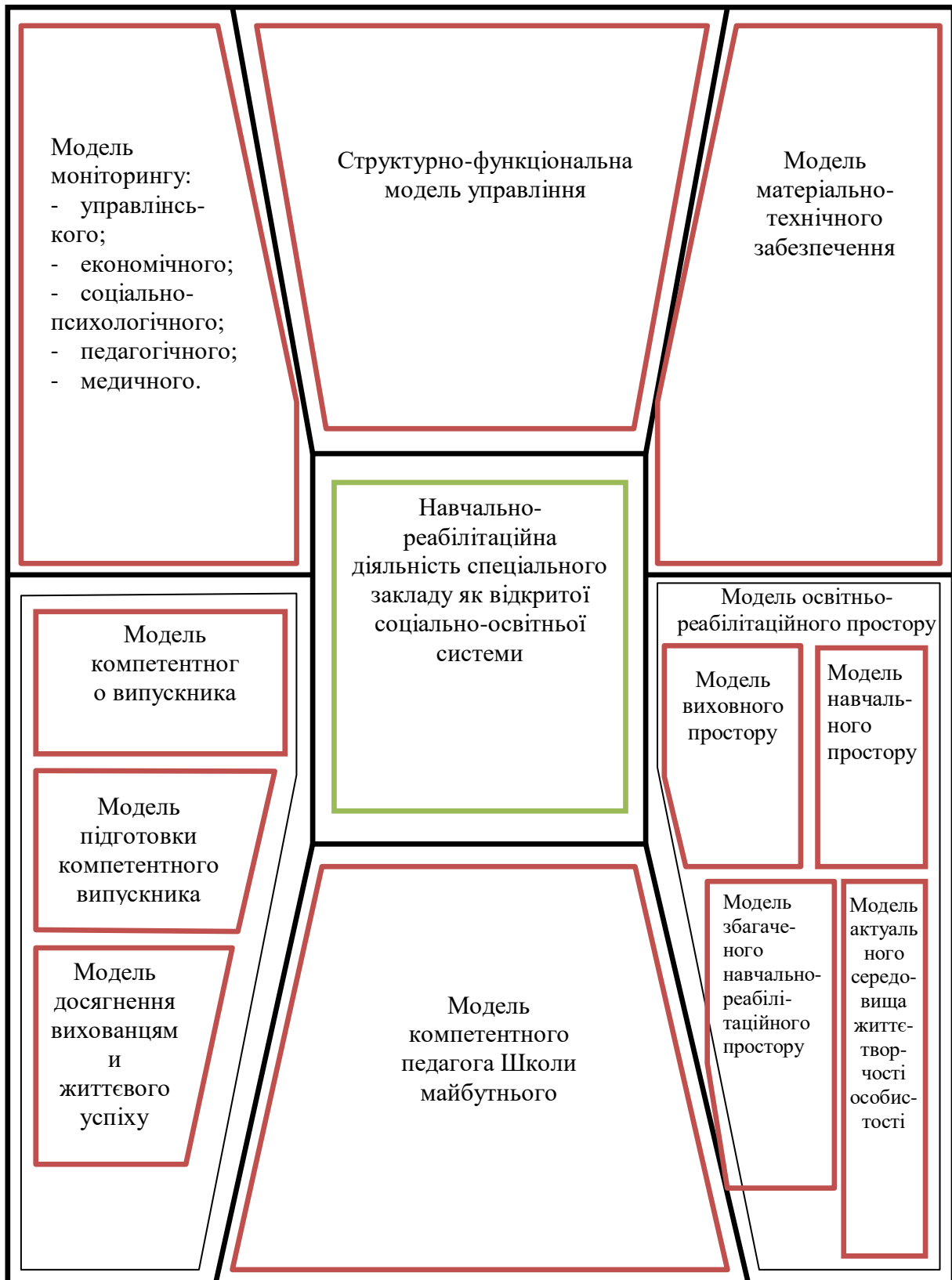


Рис. 1.2.1. Мета-модель «Навчально-реабілітаційна діяльність спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи: від проектування до інноваційної практики»

## Додаток А.4



Рис. 1.3.1. Взаємодія Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру з іншими структурами

## Додаток А.5

**Співпраця Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру з іншими установами на макрорівні та на мегарівні**

Таблиця 1.3.1.

Співпраця Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру з іншими установами на макрорівні

<b>Тип установи</b>	<b>Перелік установ</b>	<b>Предмет співпраці</b>
<b>Державні установи</b>	Запорізька обласна державна адміністрація	Сприяння реалізації учнівських проєктів
	Вільнянська районна державна адміністрація	Сприяння реалізації учнівських проєктів
	Запорізька обласна дитяча бібліотека «Юний читач»	Сприяння реалізації учнівських проєктів; участь у семінарах на базі бібліотеки
	Запорізький обласний історико-краєзнавчий музей	Сприяння реалізації учнівських проєктів
	Запорізьке обласне товариство охорони пам'яток історії та культури	Сприяння реалізації учнівських проєктів
	Запорізька обласна філармонія	Сприяння реалізації учнівських проєктів
	Управління у справах молоді Запорізької облдержадміністрації	Сприяння реалізації учнівських проєктів
	Запорізький обласний архів	Сприяння реалізації учнівських проєктів
	Обласна школа безпеки	Сприяння реалізації учнівських проєктів
	Комунальний заклад «Запорізька обласна академія післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради	Проведення семінарів для педагогів і психологів; обмін досвідом інноваційної діяльності
	Навчально-науковий комплекс «ЗІДМУ»	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Запорізька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів (с. Відрадне)	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів з поглибленим вивченням англійської мови №40	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізький загальноосвітній НВК «Мала гуманітарна академія»	Розповсюдження інноваційного досвіду

Продовження таблиці 1.3.1.

Тип установи	Перелік установ	Предмет співпраці
<b>Державні установи</b>	Комишуваська загальноосвітня школа I–II ступенів	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №41	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №94	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №39	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів гуманітарного профілю №25	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №78	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізький багатопрофільний навчально-виховний комплекс №106	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №32	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізький багатопрофільний навчально-виховний комплекс №108	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №33	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №41	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька гімназія №45	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізький навчально-виховний оздоровчий комплекс №110	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізький навчально-виховний комплекс естетичного профілю №103	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька гімназія №107	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №97	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №83	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізький колегіум «Елінт»	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька гімназія №47	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька гімназія №46	Розповсюдження інноваційного досвіду
Запорізький НВК №67	Розповсюдження інноваційного досвіду	

Продовження таблиці 1.3.1.

Тип установи	Перелік установ	Предмет співпраці
<b>Державні установи</b>	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №75	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька спеціалізована школа I-III ступенів №72 з поглибленим вивченням хімії та біології	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №54	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №49	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №24	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька гімназія №2	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізький колегіум №98	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №66	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька гімназія №31	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Багатопрофільний ліцей №62	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №86	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів № 92	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №51	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №29	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №87	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізький НВК I-III ступенів №82	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №81	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа №43	Сприяння реалізації учнівських проєктів
	Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат №5 для дітей із вадами зору	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва
	Новозапорізька загальноосвітня школа I-III ступенів (с. Нове Запоріжжя Запорізької області)	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва

Тип установи	Перелік установ	Предмет співпраці
Державні установи	Комунальний заклад «Запорізька загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів №4» Запорізької обласної ради	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва
	Комунальний заклад «Матвіївська ЗОШ інтернат I-III ступеню» Запорізької обласної ради	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва
	Кам'янська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат для слабочуючих та пізнооглухлих дітей (с. Кам'янське Запорізької області)	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва
	Комунальний заклад «Запорізька загальноосвітня санаторна школа-інтернат №7 I-II ступенів» Запорізької обласної ради	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва
	НВК «Січковий колегіум»	Сприяння реалізації учнівських проектів
	Запорізький навчально-виховний комплекс «Запорізька Січ» військово-спортивного профілю	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Багатопрофільний ліцей №99	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька гімназія №50	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізький навчально-виховний комплекс №30	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №89	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №73	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Школа «Хабар Любавич» (м. Запоріжжя)	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №69	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів №100	Розповсюдження інноваційного досвіду
	Недержавні установи	Єврейський обшинний центр «Мазаль Тов»
Запорізька обласна організація ветеранів Великої Вітчизняної війни		Сприяння реалізації учнівських проектів

Продовження таблиці 1.3.1.

<b>Тип установи</b>	<b>Перелік установ</b>	<b>Предмет співпраці</b>
<b>Недержавні установи</b>	Виставковий зал Запорізької обласної організації Спілки художників України	Сприяння реалізації учнівських проектів
	Запорізький обласний центр туризму та краєзнавства учнівської молоді	Сприяння реалізації учнівських проектів; обмін досвідом інноваційної діяльності
	Запорізька туристична агенція	Сприяння реалізації учнівських проектів
	Частний комплекс неперервного образования «Школа Эйдос»	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Класичний приватний університет	Обмін досвідом інноваційної діяльності

## Додаток А.5

## Співпраця Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру з іншими установами на макрорівні та на мегарівні

Таблиця 1.3.2.

Співпраця Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру з іншими установами на мегарівні

Тип установи	Перелік установ	Предмет співпраці
Державні установи	Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України	Наукове керівництво і консультування
	Інститут педагогіки НАПН України	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Інститут проблем виховання НАПН України	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Полтавський державний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кафедра методології освіти та управління	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Кафедра соціальної роботи Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Всеукраїнська молодіжна громадська організація «Служіння заради миру»	Сприяння реалізації учнівських проєктів
	ВОДГО «Центр розвитку дитини» (м. Луцьк)	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Ансамбль кримськотатарського танцю «Хоран» (Сімферопольського р-ну, Мазанського будинку культури)	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва
	Ансамбль сучасного і народного танцю «Рандеву» (с. Новоандріївка Сімферопольського району)	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва
	Буська районна асоціація інвалідів, реабілітаційно-спортивний клуб інвалідів «Вікторія» (м. Буськ Львівської області)	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва
	Відділення денного перебування для розумово відсталих інвалідів м. Києва, Голосіївського району	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва
	Санкт-Петербурзький державний заклад «Психоневрологічний диспансер №5» (м. Санкт-Петербург)	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва



## Продовження таблиці 1.3.2.

Тип установи	Перелік установ	Предмет співпраці
	Токмацька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат для дітей з вадами розумового розвитку (м. Токмак)	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва
	Театр «Подолання» Брестського обласного молодіжного суспільного об'єднання «Инвалид и среда» (м. Пінськ)	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва
	Миколаївський Державний комплекс реабілітації дітей-інвалідів «Надія»	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Гімназія «Консул» №86 (м. Київ)	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Чортківська школа-інтернат (Тернопільська обл.)	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Жіноча гімназія-інтернат №13 (м. Київ)	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Володарська загальноосвітня санаторна школа-інтернат (м. Володарка)	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Навчально-виховний комплекс №12 (м. Дніпропетровськ)	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Бердичівська міська гуманітарна гімназія №2 (м. Бердичів)	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	ЗОШ №134 (м. Київ)	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	ЗОШ ім. О. Кошового (м. Ржищів)	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	ЗОШ №35 (м. Дніпропетровськ)	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Скородистицька ЗОШ (Черкаська обл.)	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Дніпрорудненська гімназія «Софія» (Запорізька обл.)	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	ЗОШ №22 (м. Севастополь)	Обмін досвідом інноваційної діяльності
	Житомирська спеціальна ЗОШ-інтернат для глухих дітей (м. Житомир)	Обмін досвідом реабілітації та інклюзії засобами мистецтва
<b>Недержавні установи</b>	Всеукраїнський центр вивчення голокосту «Ткума»	Сприяння реалізації учнівських проєктів
	Компанія «Samsung Electronics Україна»	Сприяння реалізації учнівських проєктів
	Міжнародний фонд «Відродження»	Сприяння реалізації учнівських проєктів

### Додаток А.6



Рис. 1.3.2. Проективно-рефлексивний механізм програмно-цільового управління спеціальним закладом освіти в інноваційному режимі

Додаток А.7

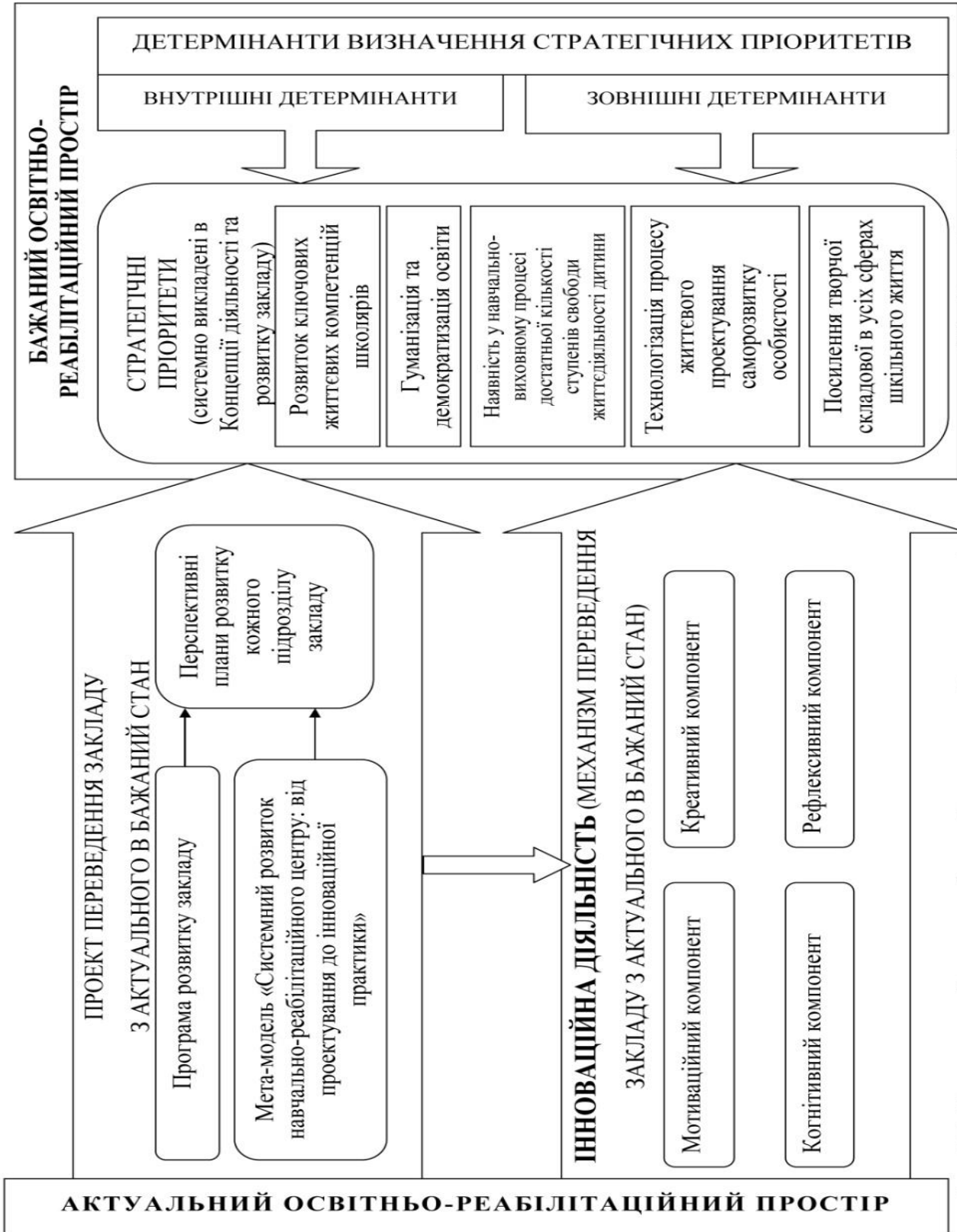


Рис. 1.3.3. Модель стратегії системного інноваційного розвитку Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру

**Додаток Б. Рисунок і таблиці до розділу 2 «Теоретико-методичні засади навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи»**

**Додаток Б.1**

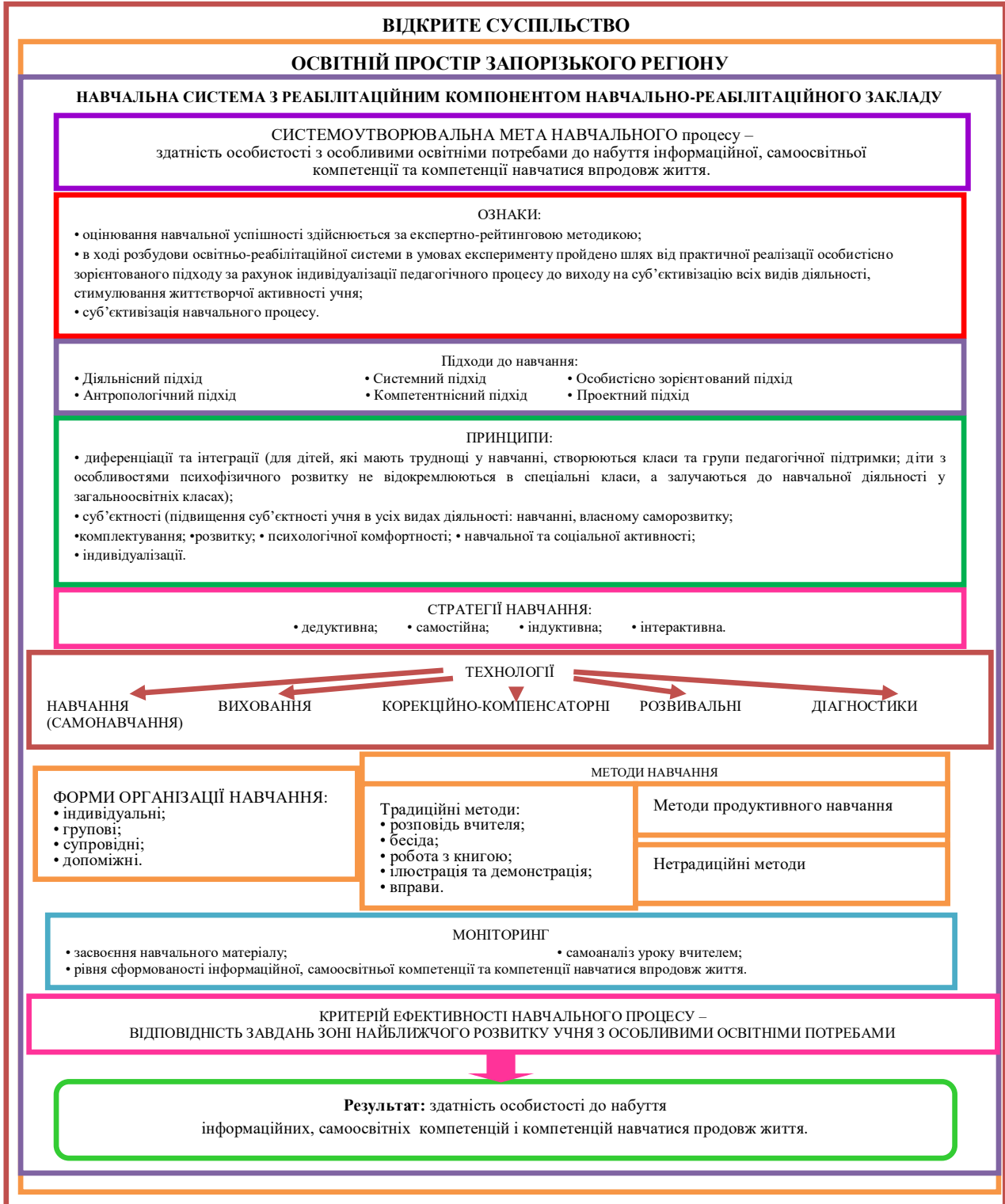


Рис. 2.1.1. Модель освітньої системи з реабілітаційним компонентом Хортицького центру

## Додаток Б.2

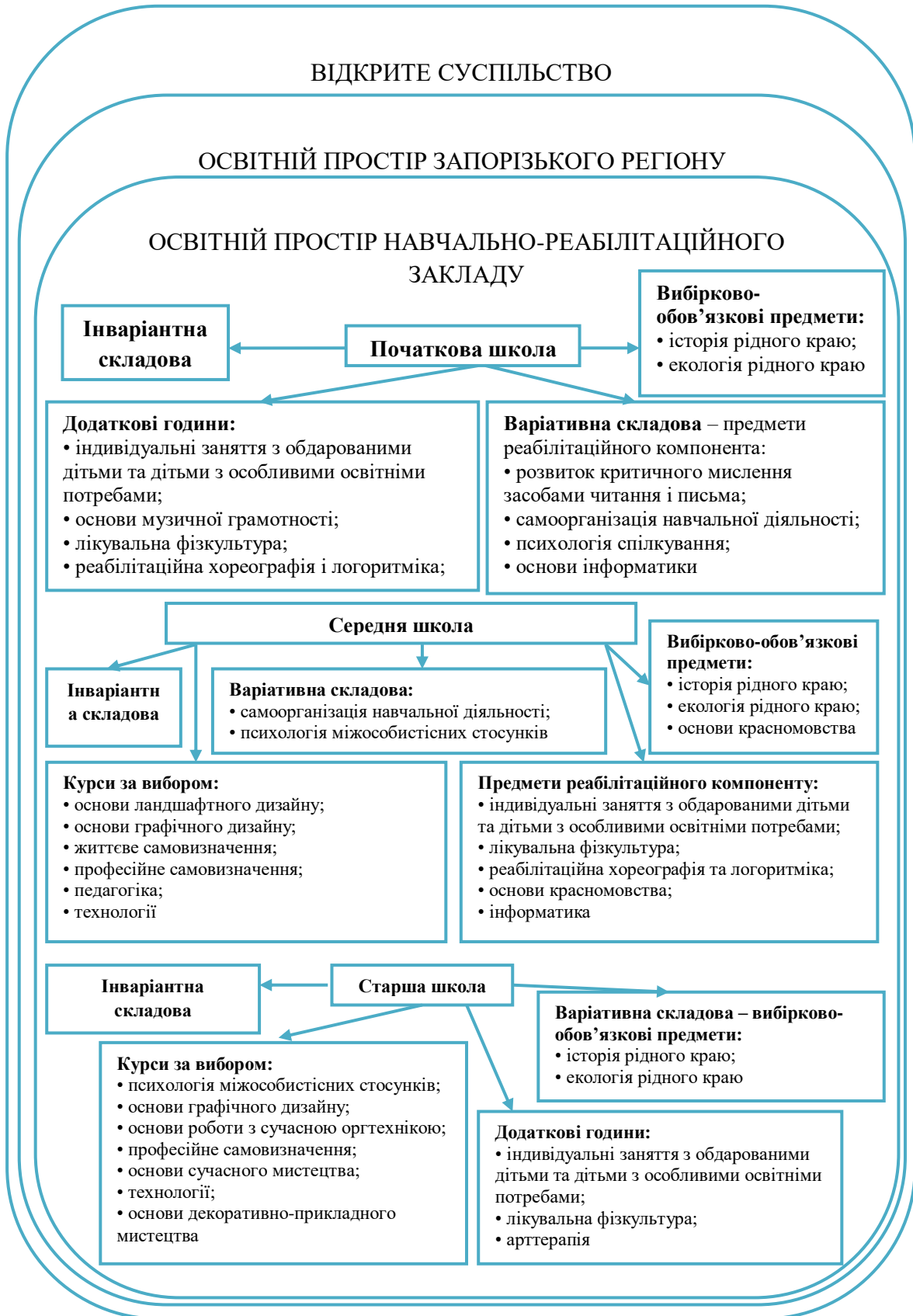


Рис. 2.1.2. Модель змісту освітньої системи з реабілітаційним компонентом

## Додаток Б.3

Таблиця 2.2.1.

Етапи розвитку виховної системи Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру (2006-2012 рр.)

Етап	Характеристика етапу	Зміст діяльності	Результат етапу
I етап (2006р.)	Підготовчий, період розвитку Хортицького центру на засадах ідей психології та педагогіки життєтворчості та впровадження ідей педагогічного проектування у виховну систему закладу	Період створення необхідних кадрових, методичних та інших умов для формування виховної системи Хортицького центру	Створення проблемно-пошукових лабораторій. Робота обласного постійно діючого проблемного семінару: «Виховні системи різних типів загальноосвітніх навчальних закладів життєтворчості і компетентнісні засади»
II етап (2006-2007рр.)	Становлення системи: формування цільової установки, головних орієнтирів у діяльності закладу; осмислення і прийняття педагогами і вихованцями Хортицького центру педагогічних ідей, положень, позицій системи	Створення виховної системи починається з цілепокладання, яке включає 3 основні компоненти: - обґрунтування і висування цілей; - визначення шляхів їх досягнення; - проектування очікуваного результату	- Формування концепції виховної системи, як сукупності основних педагогічних ідей; - виділення основних компонентів проектної діяльності; - формування матеріально-технічної бази; - забезпечення кадрами; - зв'язок з іншими видами діяльності; - розробка моделі виховної системи Хортицького центру

## Продовження таблиці 2.2.1.

Етап	Характеристика етапу	Зміст діяльності	Результат етапу
III етап (2007-2009рр.)	Відпрацювання змісту і структури системи, пріоритетних напрямків її функціонування: - відбір найефективніших форм і методів роботи; - розвиток єдиного колективу; - створення моделі випускника Хортицького центру; - створення моделі компетентного соціального педагога-вихователя; - виникнення нових традицій; - виникнення потреби у серйозній аналітичній діяльності і соціально-психологічній допомозі	Остаточо стверджуються системостворююча діяльність, набуті напрямки функціонування системи: діяльність ускладнюється зв'язками між різними її видами, інтенсивно відбуваються процеси створення колективу вихованців і педагогів. Ускладнюється діяльність вихованців у сфері самоврядування, розвиваються ініціатива і самодіяльність, створюються передумови колективної творчості	- Визначення критеріїв і показників ефективності виховного процесу; - розробка моделі випускника центру; - розробка моделі компетентного педагога; - організаційно-методичне забезпечення виховного процесу: • розробка цільових виховних програм; • розробка цільових життєтворчих програм; • розробка технології «Планування життєдіяльності дитячих колективів»; • розробка системи самоврядування; • розробка системи співробітництва з батьками; • розробка технології реабілітації мистецтвом; • розробка проектної технології; • розробка виховної інтерактивної технології «Океан життєвої компетентності»; • розробка технології медико-психолого-педагогічного консилиуму; • розробка технології організації моніторингу рівня життєвої компетентності вихованців
IV етап (2009-2011рр)	Період стабільного розвитку виховної системи, корекція програми розвитку.	- Визначення основних напрямків виховної діяльності; - узагальнення найкращого досвіду педагогів з проектування і вирішення виховних завдань; - розробка найпродуктивніших підходів до здійснення самоврядування на рівні дитячого колективу у Хортицькому центрі	- Оволодіння педагогами системою аналізу та прогнозу виховної діяльності; - розробка технологічних процедур моделювання ефективного виховного середовища; - розвиток проектної культури вихованців; - розвиток проектної культури педагогів Хортицького центру

## Продовження таблиці 2.2.1.

Етап	Характеристика етапу	Зміст діяльності	Результат етапу
V етап (2011-2012 рр.)	Оновлення виховної системи: активне введення інновацій в освітньо-реабілітаційний простір.	Посилюється пошук нового. Оновлення системи здійснюється за рахунок інновацій, що ведуть до зміни системи	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Взаємодія з ВНЗ, громадськими організаціями у вирішенні завдань творчого розвитку дитини;</li> <li>- розробка показників успішності роботи виховної системи Хортицького центру;</li> <li>- уточнення педагогами виховної мети та завдань, внесення корективів, розробка програми педагогічних дій щодо її реалізації з урахуванням пропозицій вихованців, батьків</li> </ul>



## Додаток Б.4

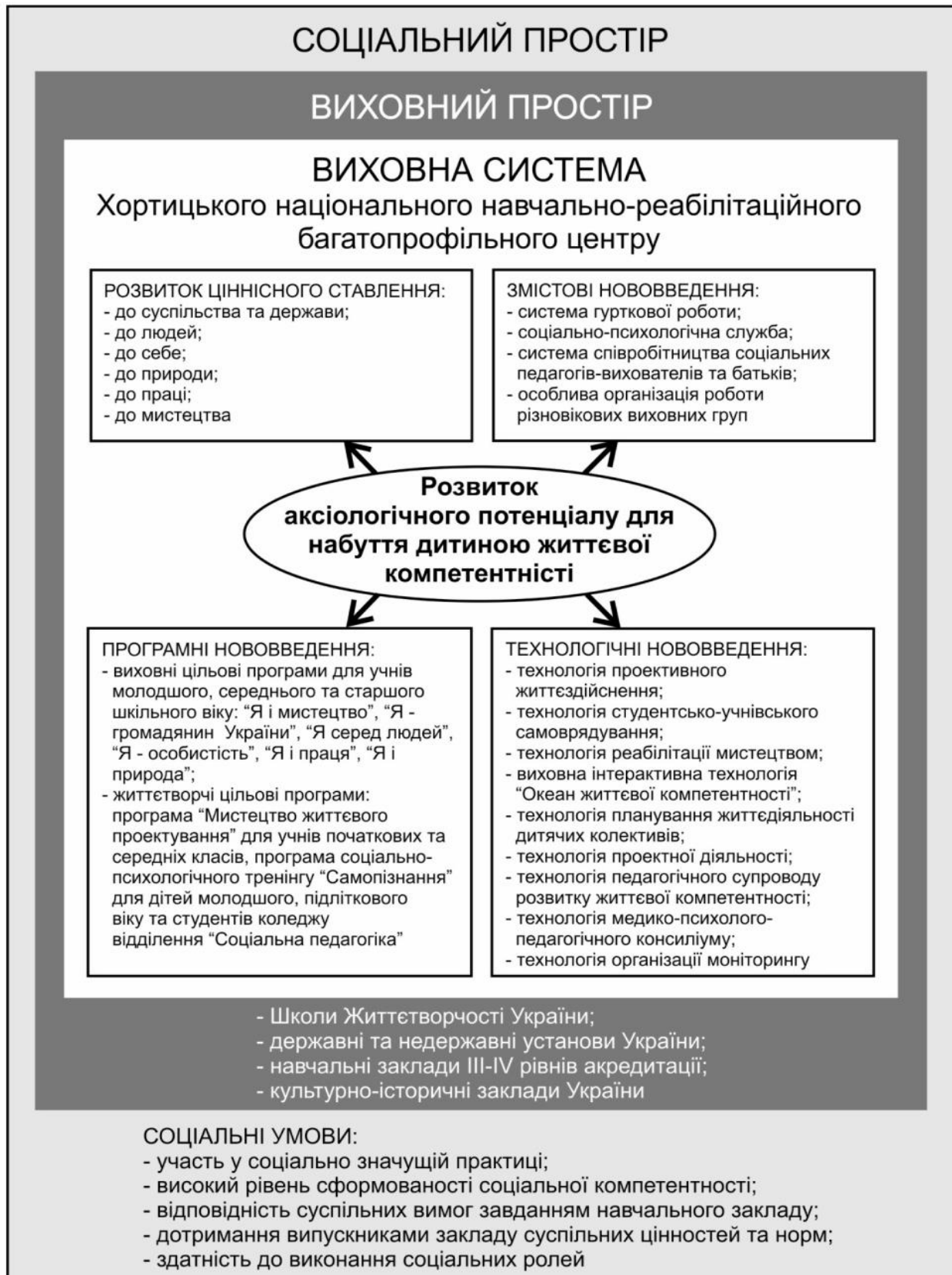


Рис. 2.2.1. Виховний простір Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру

## Додаток Б.5

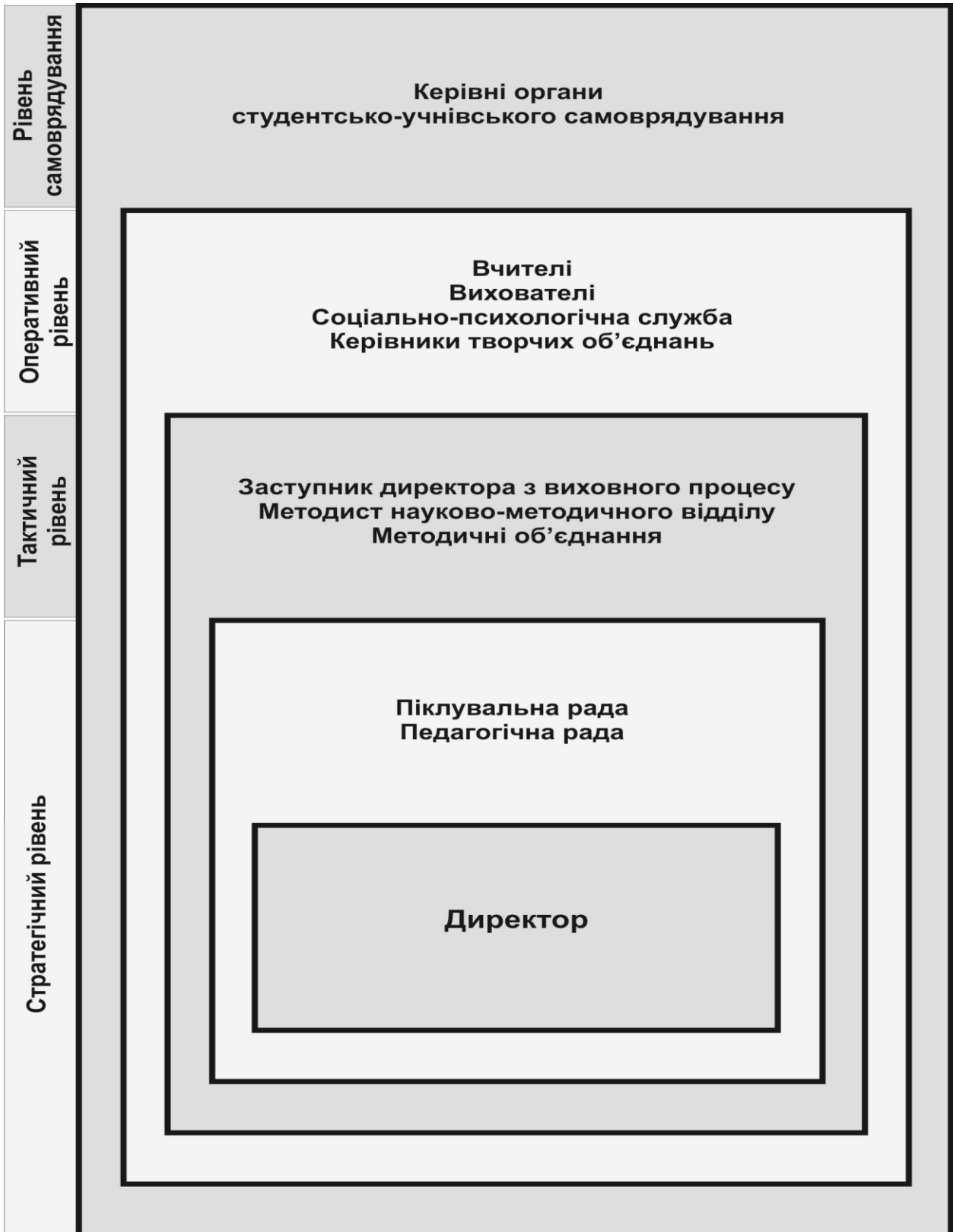


Рис. 2.2.2. Модель управління виховною системою Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру

## Додаток Б.6

Таблиця 2.3.1.

## Визначення поняття «соціальна практика»

Автор	Визначення
Н. Гайтан [80]	Соціальна практика – це організаційна форма виховного простору і водночас механізм залучення учнів до суспільного життя, соціальної творчості, суспільно корисної праці, продуктивної освіти. Вона стимулює та підтримує в школярів суспільну активність, виховує відповідальність, готує до вирішення життєвих завдань, із якими учні стикаються як у процесі навчання, так і після закінчення школи
С. Азаркіна, Г. Беспалова, Н. Виноградова [4]	Соціальна практика – це процес освоєння, відпрацювання соціальних навичок
Н. Логінова, С. Самсонова [205]	Соціальна практика – це вид діяльності старшокласників, спрямований на придбання позитивного соціального досвіду, в якому вони отримують навички соціальної компетентності та реальної дії в суспільстві
М. Гурьянова [230]	Соціальна практика – це суспільно корисна діяльність, спрямована на вирішення певної соціальної проблеми
Н. Перевознікова [300]	Соціальна практика – це активна громадянська діяльність дітей і підлітків
Г. Нікітіна [267], [266]	Соціальна практика – це соціально значуща діяльність, спрямована на вирішення соціальних проблем з метою отримання досвіду соціальної взаємодії. Соціальна практика – це особливий вид діяльності, спрямований на соціалізацію особистості
І. Гайле [383]	Соціальна практика – це певна кількість годин на рік, які учень повинен відпрацювати на користь соціуму (людям) та (в ідеалі) собі
Н. Мамінова [222]	Соціальна практика – це вид діяльності, в ході якої виникають ситуації, що сприяють придбанню підлітком соціального досвіду

## Продовження таблиці 2.3.1.

Автор	Визначення
Б. Юдин [440], І. Глушко [81], А. Жарова, Г. Чамовских [129]	Соціальна практика – вид практики, в ході якої конкретно-історичний суб’єкт, використовуючи суспільні інститути, організації та установи, впливаючи на систему суспільних відносин, змінює суспільство і розвивається сам
О. Базарова [25]	Соціальна практика – такий вид діяльності, в ході якої людина отримує позитивний соціальний досвід, стає соціально компетентною та може виконувати реальні дії в суспільстві
Муніципальний автономний загальноосвітній заклад «Ліцей №4» м. Перм [229]	Соціальна практика – це освітня діяльність учнів, спрямована на розвиток соціальної компетентності, соціальних навичок, формування та відпрацювання індивідуальної моделі соціальної поведінки, отримання досвіду соціальної дії (взаємодії), осмислення і привласнення теоретичних знань, отриманих в ході вивчення навчальних курсів суспільствознавчого змісту
А. Мудрова [249]	Соціальна практика – соціально значуща, суспільно корисна діяльність, в ході якої студенти отримують соціальні знання та досвід соціальної взаємодії, а також проявляють свою соціально-громадську активність, спрямовану на вирішення проблем
Муніципальний загальноосвітній заклад Староцурухайтуйська середня загальноосвітня школа Російської Федерації [310; 312]	Соціальна практика – це ситуації, в яких людина отримує певний соціальний досвід
Середня загальноосвітня школа №3 міста Югорська [330]	Соціальна практика – це спеціально організована навчально-пізнавальна діяльність учнів, в межах якої педагогічними працівниками та спеціалістами-професіоналами здійснюється психолого-педагогічна підтримка процесу вивчення структури та змісту конкретної професії

## Продовження таблиці 2.3.1.

Автор	Визначення
Н. Антонова [19]	Соціальна практика – це сукупність дій та взаємодій індивідів, груп, спільнот, організацій в часі та просторі, що забезпечує стійке функціонування соціальних інститутів
І. Попова [318]	Соціальна практика – це безпосередня предметно-практична діяльність, обумовлена реальними умовами життєдіяльності, спрямована інтересами дійових осіб та груп та є джерелом нових інтересів та соціальних уявлень
Г. Нусс [274]	Соціальна практика – це діяльність школярів, спрямована на перетворення соціального середовища з метою повноцінного розвитку школяра в цьому середовищі
І. Єрмаков, Д. Пузіков [126]	Соціальна практика – це технологія організації навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів, яка може здійснюватися в урочний (шляхом реалізації, наприклад, методу проектів) та позаурочний час
О. Заріпова [136]	Соціальна практика (соціально-трудова практика) – це форма реалізації співпраці школярів з соціальними суб'єктами, яка забезпечує продуктивне освоєння навколишнього середовища та створює особливий стиль відносин в суспільстві
І. Єрмаков, Д. Пузіков [120]	Соціальна практика – це організаційна форма виховного простору і водночас механізм залучення учнів до суспільного життя, соціальної творчості, суспільно корисної праці, продуктивної освіти
В. Просяник [331]	Соціальна практика – це організаційна форма виховного простору і водночас механізм залучення учнів до суспільного життя. Вона сприяє засвоєнню учнями основних норм суспільного життя, розкриттю творчих можливостей, самоорганізації й саморозвитку. Добровільне здійснення учнями невеликих справ на користь громади допомагає набутти позитивного досвіду громадської співучасті

## Додаток Б.7

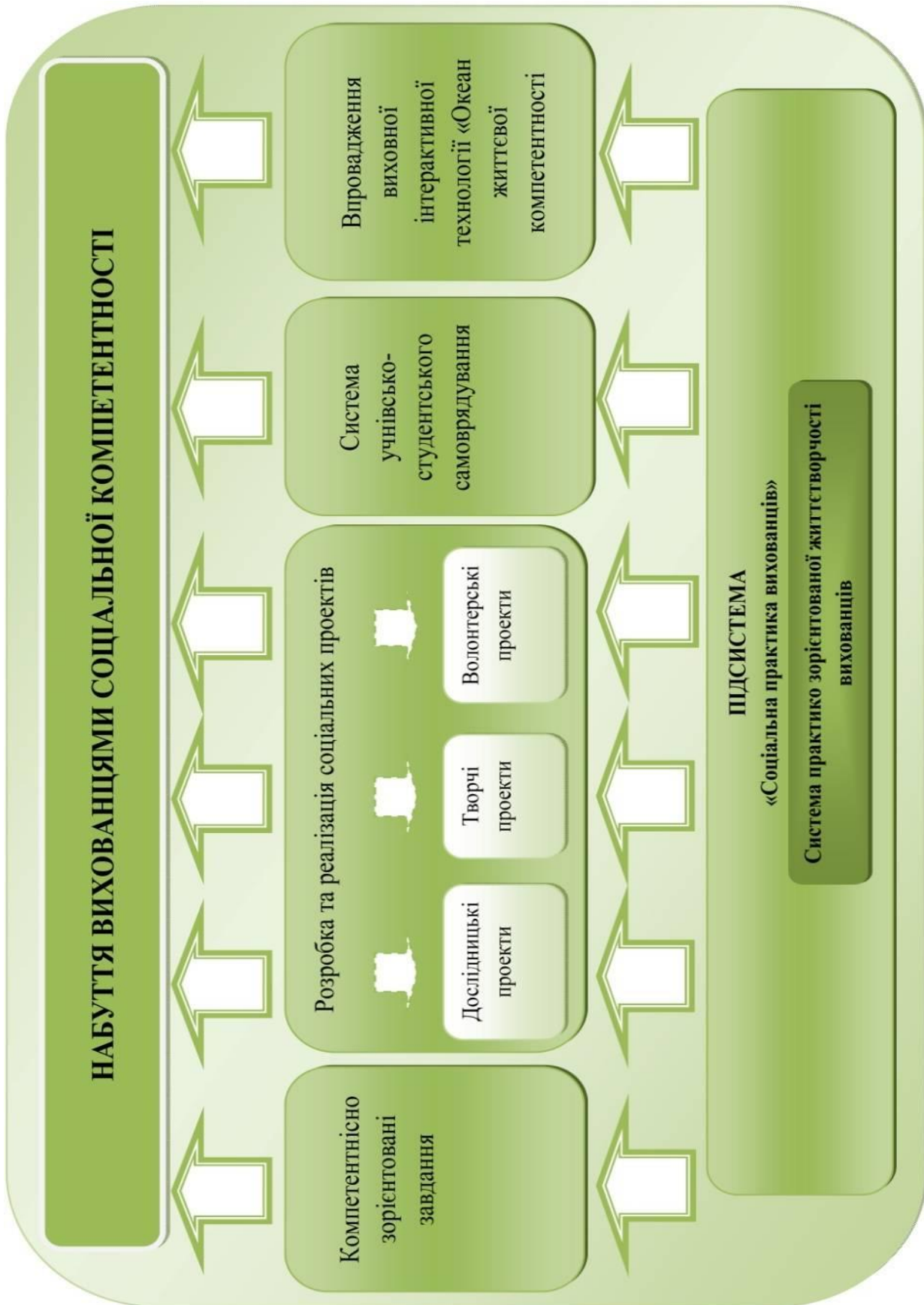


Рис. 2.3.1. Модель підсистеми «Соціальна практика вихованців»

## Додаток Б.8

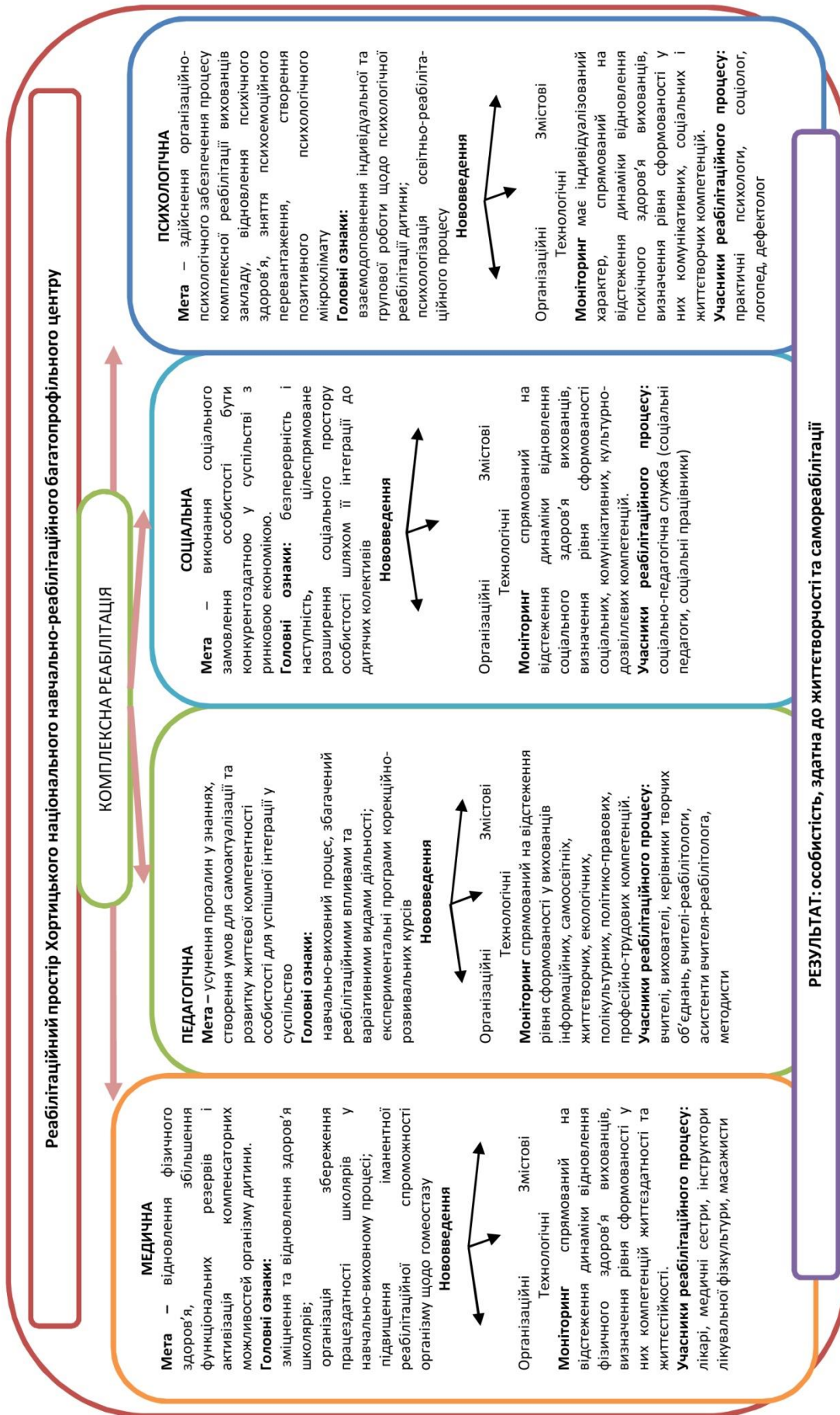


Рис. 2.4.2.1. Модель реабілітаційного простору Хортицького центру



## Додаток Б.9

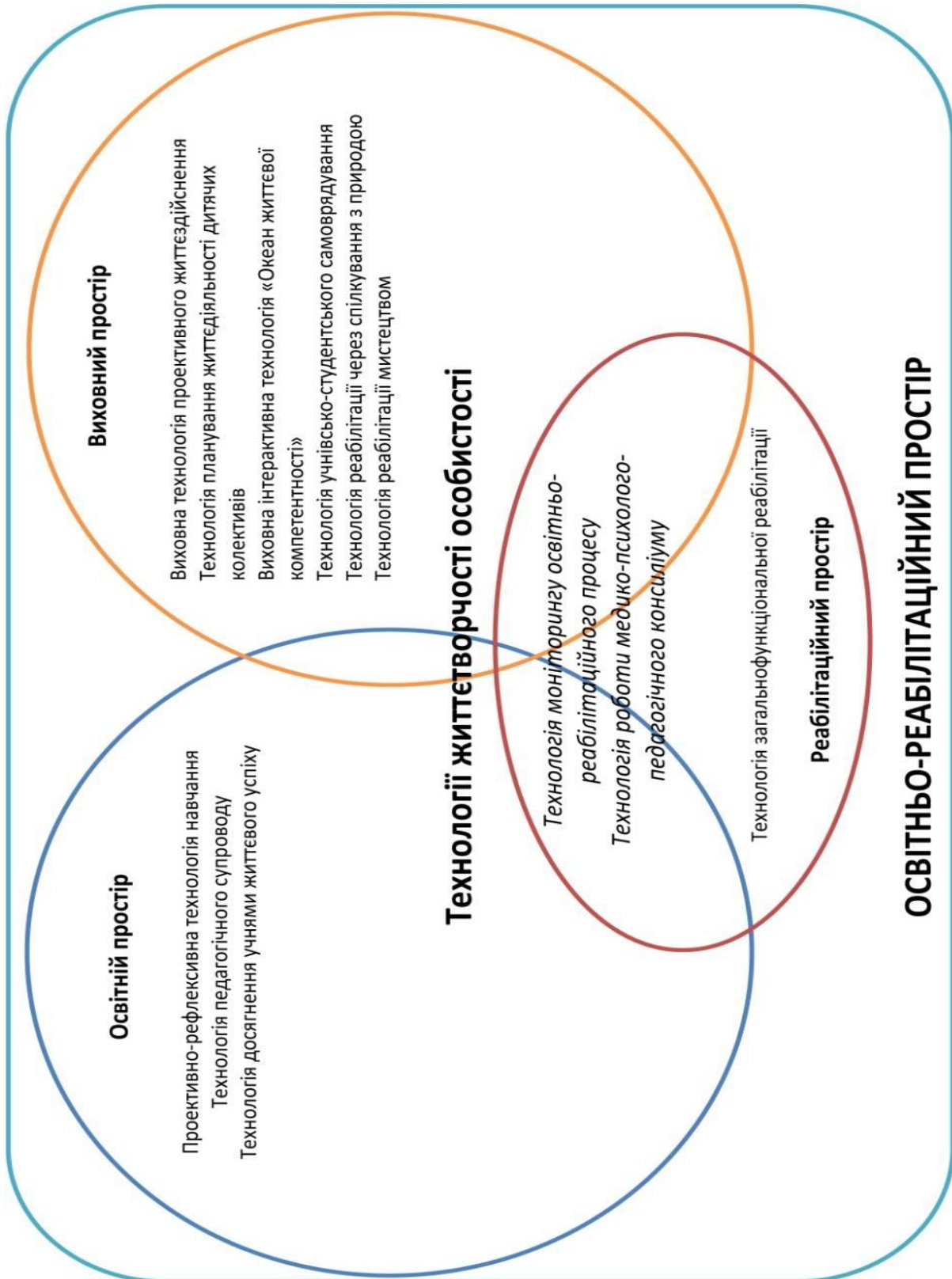


Рис. 2.4.3.1. Технологічне забезпечення освітньо-реабілітаційного процесу

Хортицького центру



## Додаток Б.10

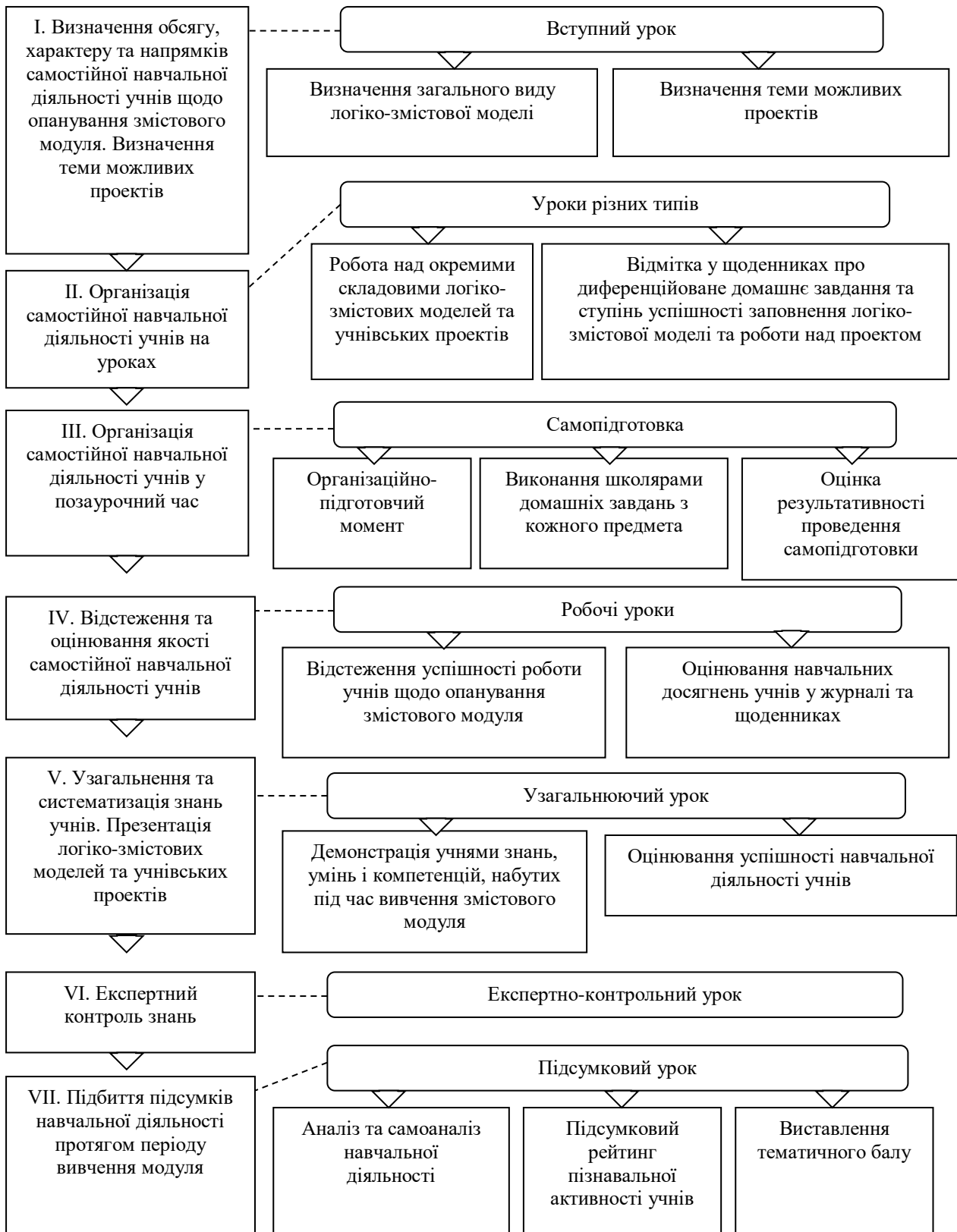


Рис. 2.4.3.2. Поетапна схема організації самостійної навчальної діяльності учнів за проєктивно-рефлексивною технологією, збагаченою елементами дидактичної багатомірної технології

## Додаток Б.11

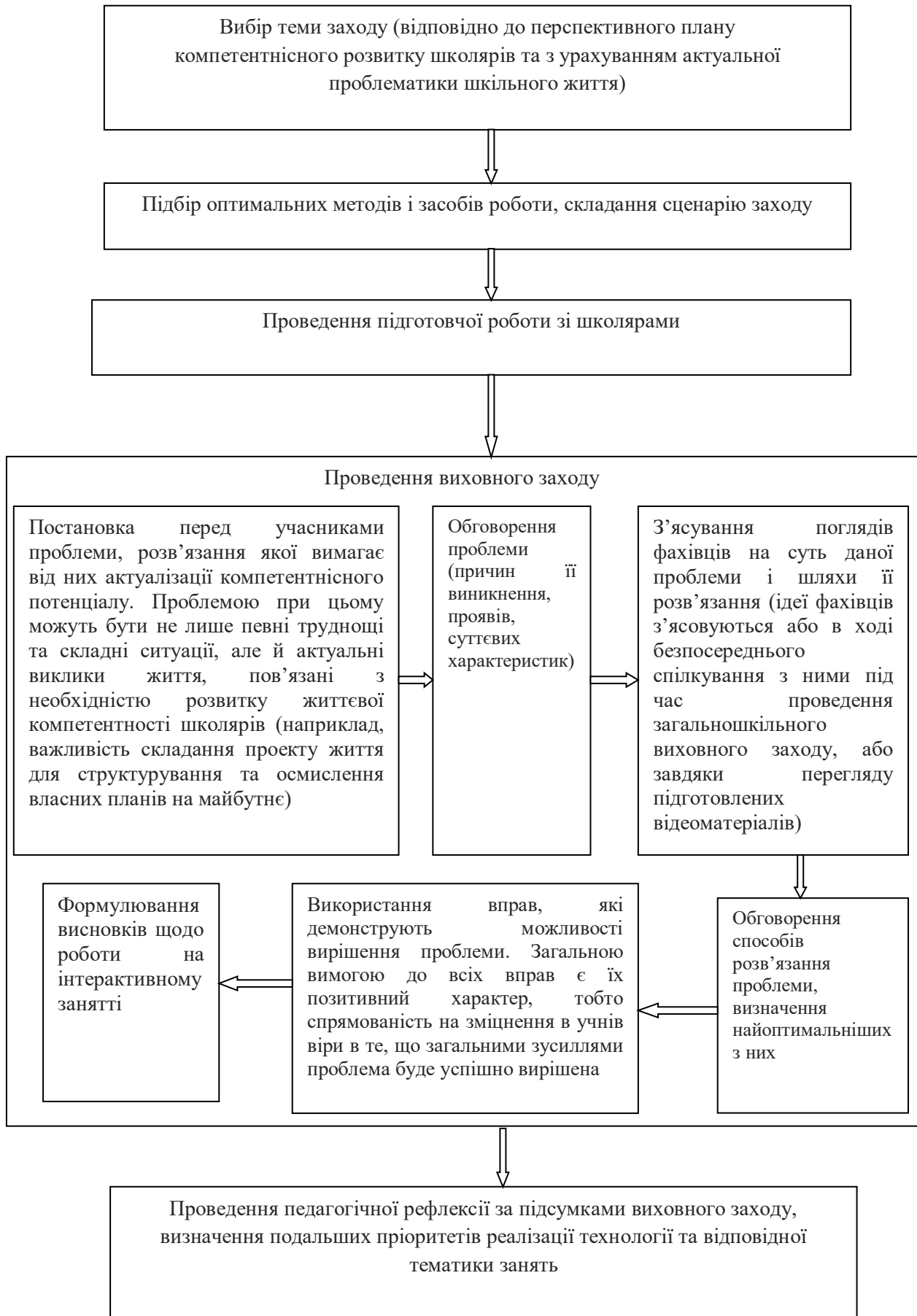
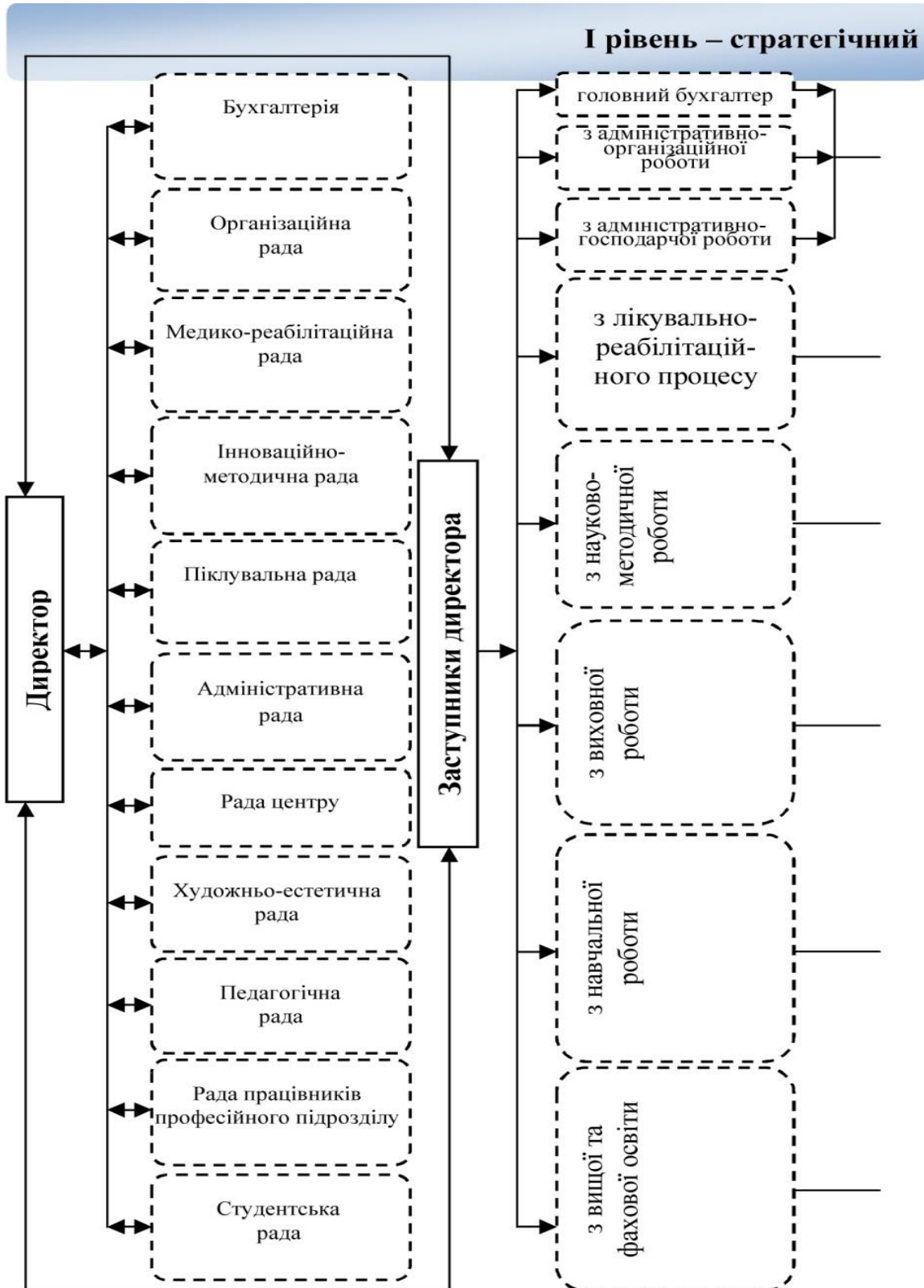


Рис. 2.4.3.3. Алгоритм підготовки та проведення виховних заходів за технологією «Океан життєвої компетентності»

**Додаток В. Рисунки і таблиці до розділу 3 «Управління навчально-реабілітаційною діяльністю спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи»**

**Додаток В.1**



## II рівень – тактичний

бухгалтерія
кадрова служба
їдальня
молодший обслуговуючий персонал
інформаційно-секретарська служба
господарча служба

відділення ранньої соціальної реабілітації
служба організації харчування
медична служба

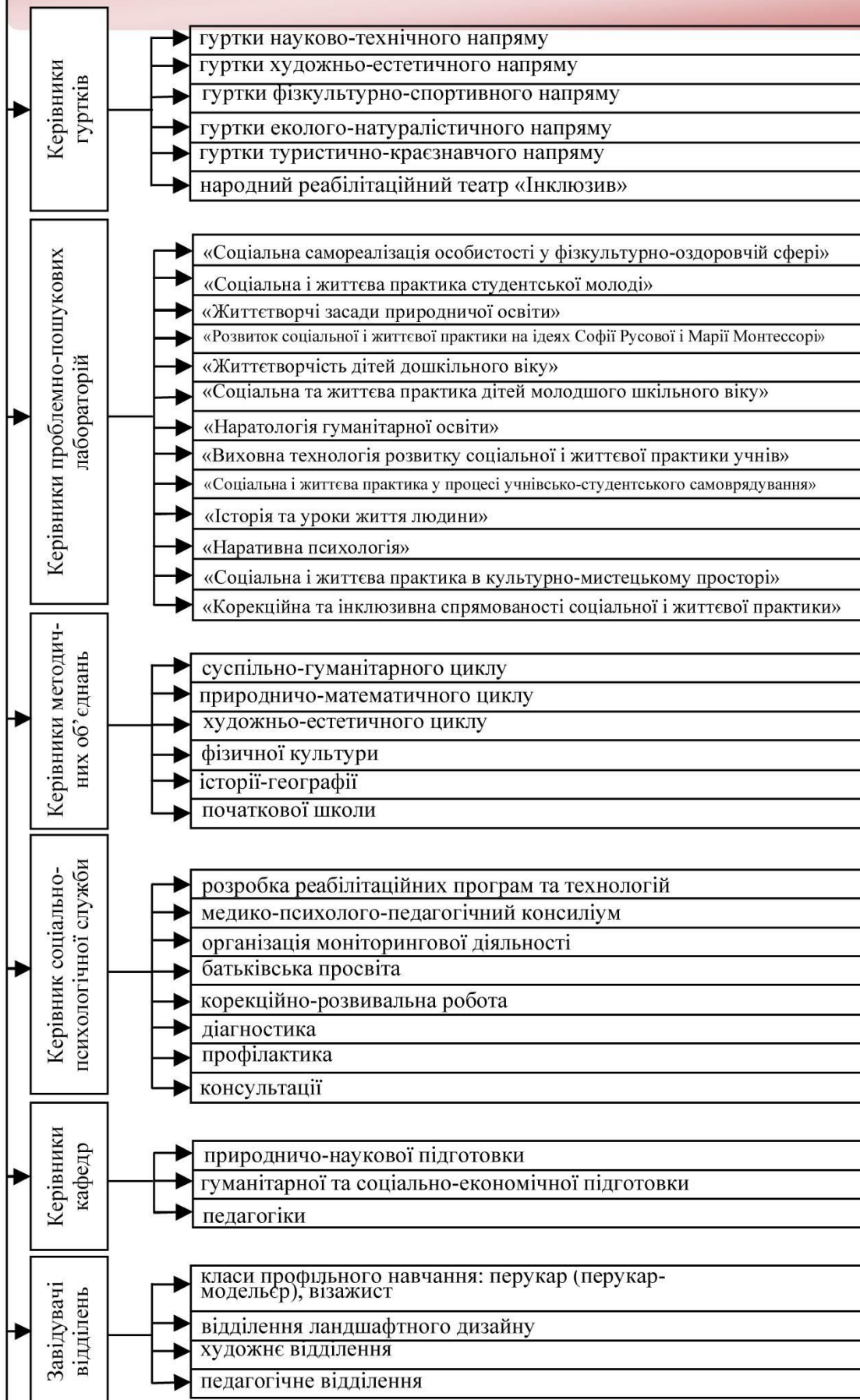
науково-методичний відділ
проблемно-пошукові лабораторії

клубно-студійний підрозділ
художньо-естетичний підрозділ
студентсько-учнівське самоврядування
методичне об'єднання соціальних педагогів-вихователів
соціально-педагогічний підрозділ

методичні об'єднання вчителів
бібліотека
соціально-психологічна служба
викладацький підрозділ
соціально-педагогічний підрозділ
дошкільний підрозділ
санаторна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів з дошкільними групами та класами профільного навчання

музей закладу
відділ міжнародних зв'язків
кафедри
видавництво Хортицького центру
студентсько-учнівське самоврядування
центр професійної реабілітації та працевлаштування
редакція Всеукраїнської газети «Майстер-клас»
професійні підрозділи

### III рівень – оперативний



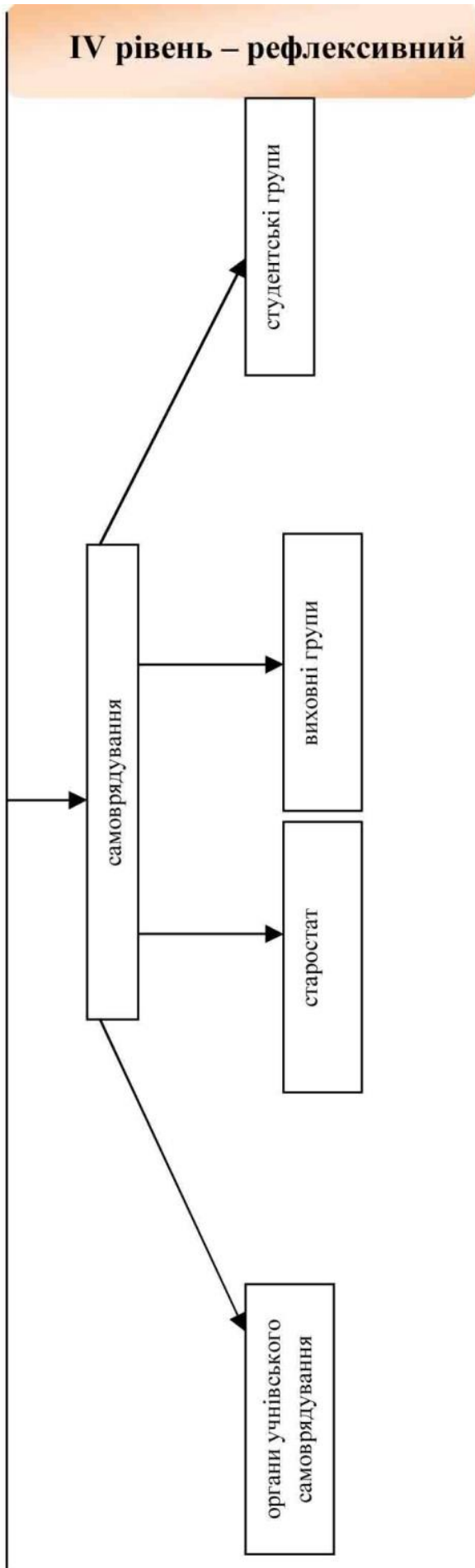


Рис. 3.2.1.1. Структурно-функціональна модель системного управління Хортицьким національним навчально-реабілітаційним багатопрофільним центром

## Додаток В.2



Рис. 3.2.3.1. Модель управлінського моніторингу в Хортицькому національному навчально-реабілітаційному багатопрофільному центрі







Додаток В.4

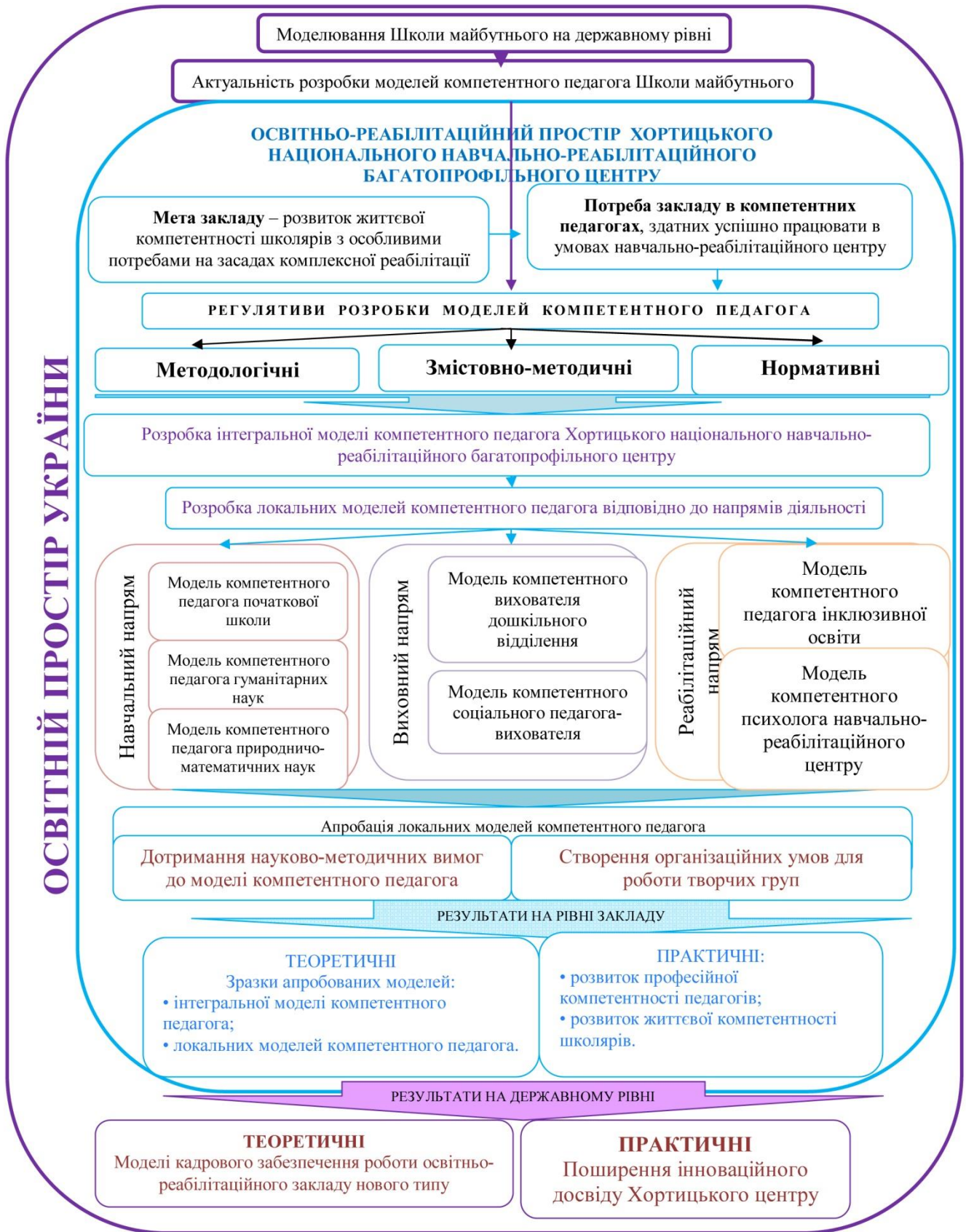


Рис. 3.3.1.1. Мета-модель «Моделювання структури та напрямів розвитку професійної компетентності педагогів Хортицького центру»

## Додаток В.5



Рис. 3.3.2.1. Блок «Професійна компетентність педагога» інтегральної моделі компетентного педагога Хортицького центру

## Додаток В.6



Рис. 3.3.2.2. Блок «Професійне здійснення педагогічної діяльності» інтегральної моделі компетентного педагога Хортицького центру

## Додаток В.7

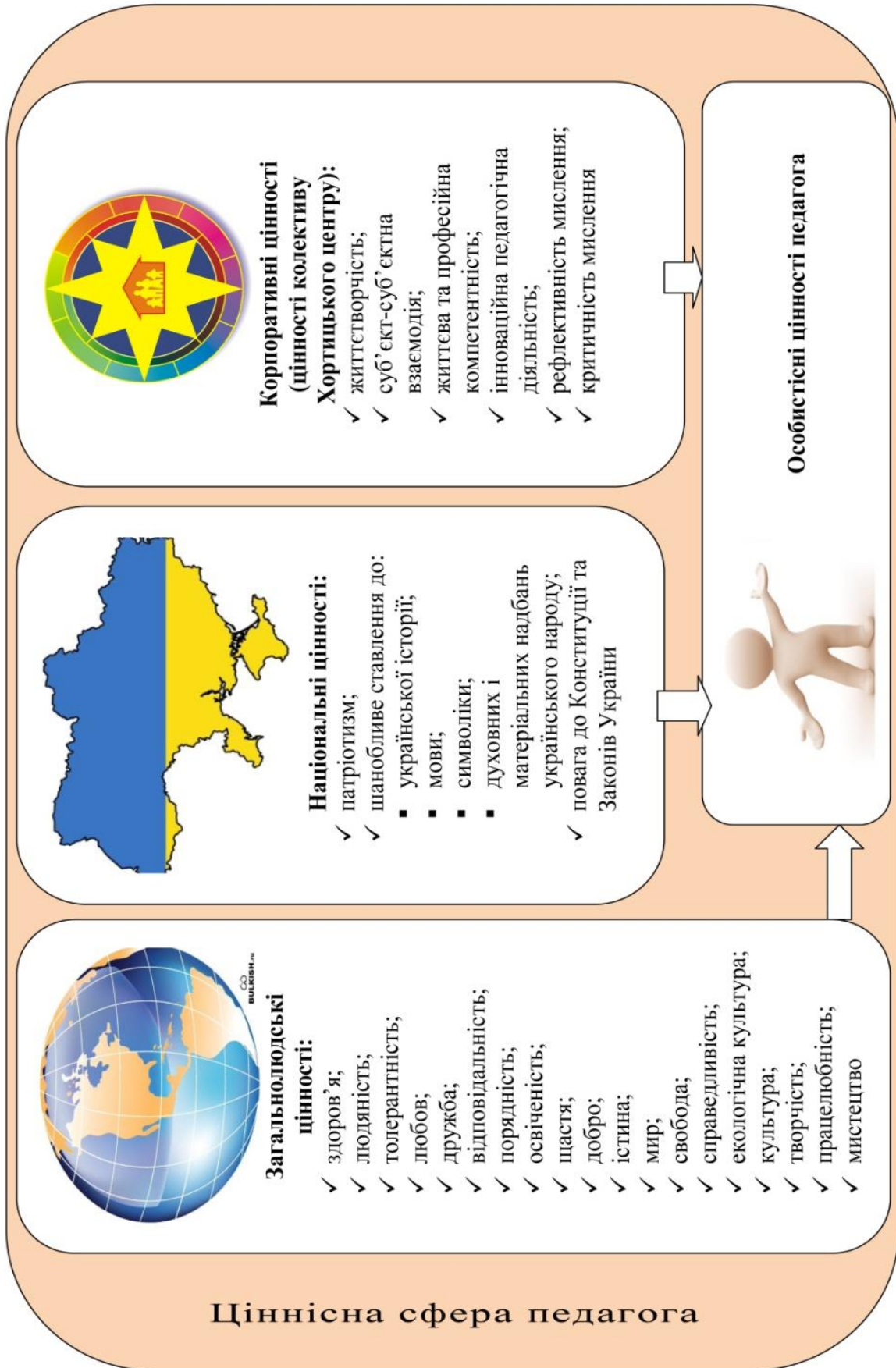


Рис. 3.3.2.3. Структура ціннісної сфери педагога Хортицького центру



## Додаток В.8

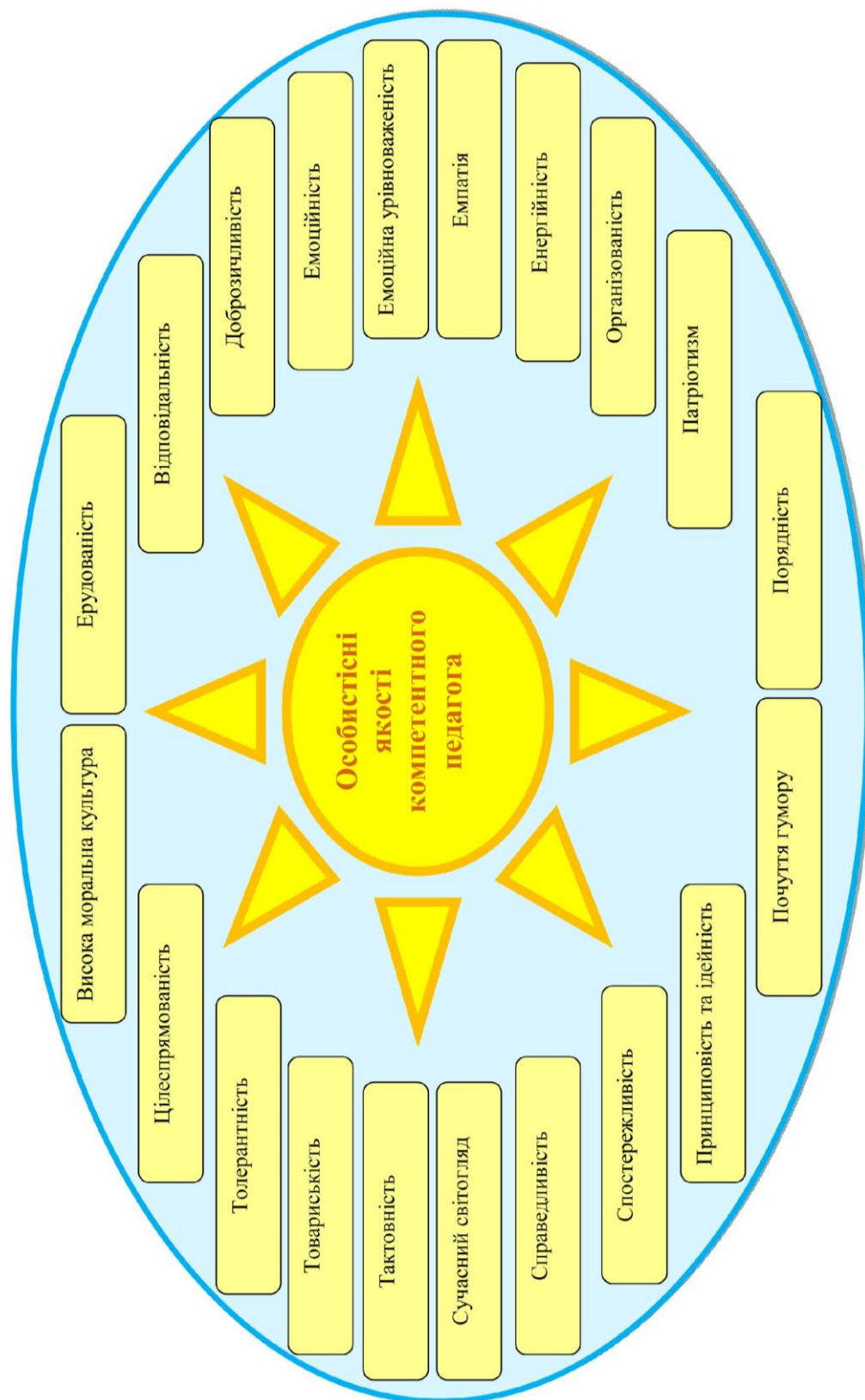


Рис. 3.3.2.4. Перелік особистісних якостей компетентного педагога Хортицького центру

## Додаток В.9



Рис. 3.3.2.5. Перелік професійних якостей компетентного педагога Хортицького центру

## Додаток В.10

Таблиця 3.3.2.1.

## Перелік ключових компетенцій педагога Хортицького центру

№ з/п	Назва компетенції	Зміст компетенції
1.	Загально-наукова	Здатність використовувати останні наукові дані для вирішення різноманітних наукових завдань
2.	Загально-культурологічна	Здатність орієнтуватися у світовому культурному різноманітті, спиратися на найкращі зразки культури різних народів у навчально-виховній роботі
3.	Методологічна	Розуміння та застосування філософських, загальнонаукових і власне педагогічних принципів і підходів до організації освітнього процесу
4.	Пошуково-дослідницька	Здатність до розв'язання педагогічних проблем через проведення пошуково-дослідницької роботи, передусім – педагогічного експерименту
5.	Нормативно-правова	Знання основних нормативно-правових актів, які регламентують діяльність педагога (міжнародних документів у сфері освіти; Законів України; Указів Президента України; Постанов Кабінету Міністрів України; наказів Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України)
6.	Діагностична	Знання принципів і основних методик педагогічної діагностики, їх використання для вивчення педагогічних явищ; володіння спеціальними діагностичними методиками, які відносяться до певної сфери педагогічної діяльності)
7.	Технологічно-методична	Обізнаність щодо класичних та передових технологій і методик педагогічної діяльності, здатність їх використовувати в оптимальному порядку для досягнення поставлених освітніх цілей
8.	Проективна	Здатність застосовувати метод проектів відповідно до сфери педагогічної діяльності

## Продовження таблиці 3.3.2.1.

№ з/п	Назва компетенції	Зміст компетенції
9.	Управлінська	Ефективне управління дитячим колективом на основі принципів психології управління та гуманістичної педагогіки, з урахуванням соціально-психологічних характеристик колективу та індивідуальних психологічних особливостей кожної дитини
10.	Організаційна	Здатність підбирати та реалізовувати оптимальні форми педагогічної роботи у відповідності до наявних параметрів (часу, кількості дітей, загального плану роботи закладу) освітньо-реабілітаційного процесу
11.	Життєтворча	Здатність самостійно, свідомо і творчо визначати (проекувати) і здійснювати власне життя
12.	Здоров'я-збережувальна	Готовність і здатність системно впроваджувати в умовах освітньо-реабілітаційного процесу принципи та технології збереження і зміцнення здоров'я вихованців
13.	Корекційно-реабілітаційна	Ефективне проведення корекційної та реабілітаційної роботи для оптимальної актуалізації навчальних і особистісних можливостей дитини
14.	Соціальна	Здатність і готовність до соціальної дії, соціальної активності та мобільності, набуття і виконання пов'язаних з ними соціальних ролей
15.	Інформаційна	Сукупність здатностей шукати, опрацьовувати, використовувати, зберігати та передавати різноманітну інформацію; окремими проявами даної компетенції є володіння мовами (лексичний аспект), вміння користуватися комп'ютерною технікою, інформаційною мережею Інтернет, бібліотеками, архівами
16.	Самоосвітня	Готовність і здатність ефективно використовувати та швидко поповнювати, розширювати, інтегрувати власний досвід (в т. ч. знання, вміння, навички) для вирішення нестандартних життєвих завдань, розв'язання проблемних життєвих ситуацій, не схожих на ті ситуації, в яких актуальний досвід особистості набувався та виявлявся



№ з/п	Назва компетенції	Зміст компетенції
17.	Психологічна	Психологічно грамотна реалізація педагогічного процесу, розуміння та врахування в педагогічному процесі індивідуальних психологічних особливостей вихованців
18.	Фасилітативна	Здатність здійснювати системний педагогічний супровід навчання, особистісного зростання та соціалізації вихованців згідно з пріоритетами особистісно зорієнтованого підходу
19.	Комунікативна	Сукупність здатностей, пов'язаних з ефективним спілкуванням, а саме: володіння рідною та іноземними мовами; знання, вміння та навички, пов'язані із застосуванням засобів комунікації; наявність вмінь, пов'язаних з розумінням психологічних особливостей спілкування, здатність та готовність до реалізації навичок уникнення та розв'язання конфліктів, володіння навичками самопрезентації
20.	Політична (політико-правова) компетенція	Сукупність здатностей, які визначають рівень політичної та правової культури педагога, його правову освіченість, міру та успішність політичної активності, відповідність його життєдіяльності правовим принципам, встановленим державою; здатність розвивати у вихованців ціннісне ставлення до суспільства та держави
21.	Екологічна	Дбайливе ставлення до природи, яке виражається у діях щодо її збереження; здатність виховувати у дітей ціннісне ставлення до природи
22.	Рефлексивна	Здатність критично переосмислювати власну педагогічну позицію та діяльність з метою їх постійного удосконалення

## Додаток В.11

## Професійне здійснення педагогічної діяльності

<p><b>Загальнопедагогічні принципи (принципи організації і функціонування педагогічного процесу):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• принцип цілеспрямованості;</li> <li>• принцип природовідповідності;</li> <li>• принцип культуровідповідності;</li> <li>• принцип інтеграції та диференціації спільної діяльності педагогів і вихованців;</li> <li>• принцип послідовності і систематичності в навчанні та вихованні;</li> <li>• принцип єдності та адекватності управління та самоуправління в педагогічному процесі;</li> <li>• принцип постійної оптимізації педагогічного процесу;</li> <li>• врахування вікових та індивідуальних особливостей школярів;</li> <li>• єдність педагогічних вимог школи, сім'ї та громадськості</li> </ul>	<p><b>Дидактичні принципи:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• принцип науковості;</li> <li>• принцип доступності, дохідливості викладання;</li> <li>• принцип зв'язку навчання з життям, практичною діяльністю;</li> <li>• принцип свідомості, активності та самостійності учнів;</li> <li>• принцип наочності;</li> <li>• принцип міцності знань, умінь і навичок;</li> <li>• принцип індивідуального підходу до учнів;</li> <li>• принцип емоційності навчання;</li> <li>• принцип диференціації навчального процесу</li> </ul>	<p><b>Принципи виховання:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• принцип цілісного підходу до виховання;</li> <li>• принцип безперервності виховання;</li> <li>• принцип виховання в діяльності і в колективі;</li> <li>• поєднання педагогічного керівництва з ініціативою вихованців;</li> <li>• повага до особистості дитини, поєднана з об'єктивною вимогливістю до неї;</li> <li>• опора на позитивне в людині;</li> <li>• принцип народності;</li> <li>• принцип гуманізації;</li> <li>• принцип демократизації;</li> <li>• принцип етнізації;</li> <li>• принцип єдності виховання і життєдіяльності</li> </ul>	<p><b>Принципи корекційно-педагогічної діяльності:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• принцип системності корекційних, профілактичних і розвивальних завдань;</li> <li>• принцип єдності діагностики та корекції;</li> <li>• принцип урахування індивідуальних і вікових особливостей дитини в контексті нормативності розвитку особистості;</li> <li>• діяльнісний принцип корекції;</li> <li>• принцип комплексного використання методів і прийомів корекційно-педагогічної діяльності;</li> <li>• принцип інтеграції зусиль найближчого соціального оточення;</li> <li>• генетичний принцип;</li> <li>• принцип корекції та компенсації;</li> <li>• принцип раннього початку корекційно-педагогічного впливу</li> </ul>
--	---	--	--

Рис. 3.3.2.6. Принципи професійного здійснення педагогічної діяльності

## Додаток В.12

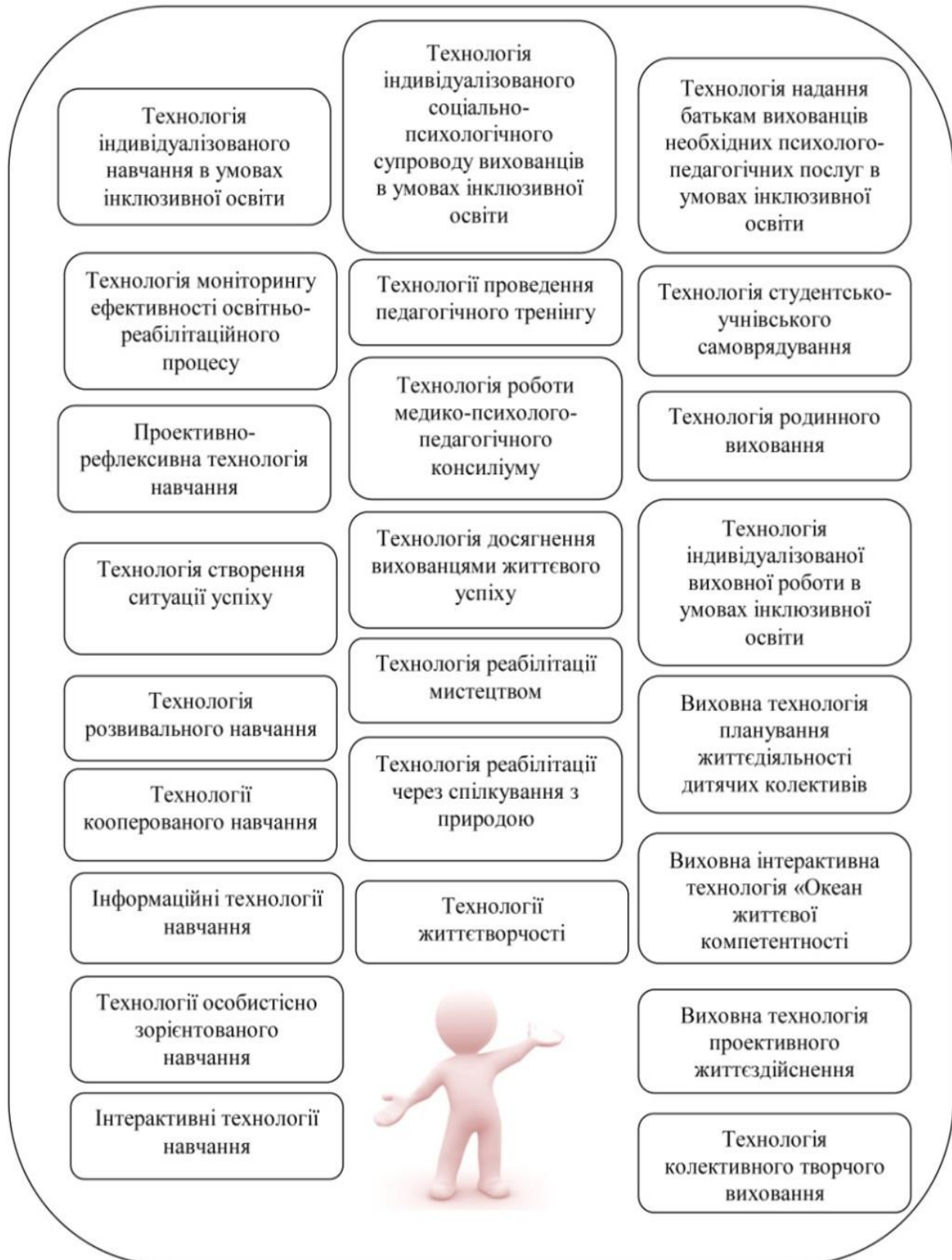


Рис. 3.3.2.7. Інноваційні технології професійної діяльності педагога Хортицького центру

## Додаток В.13

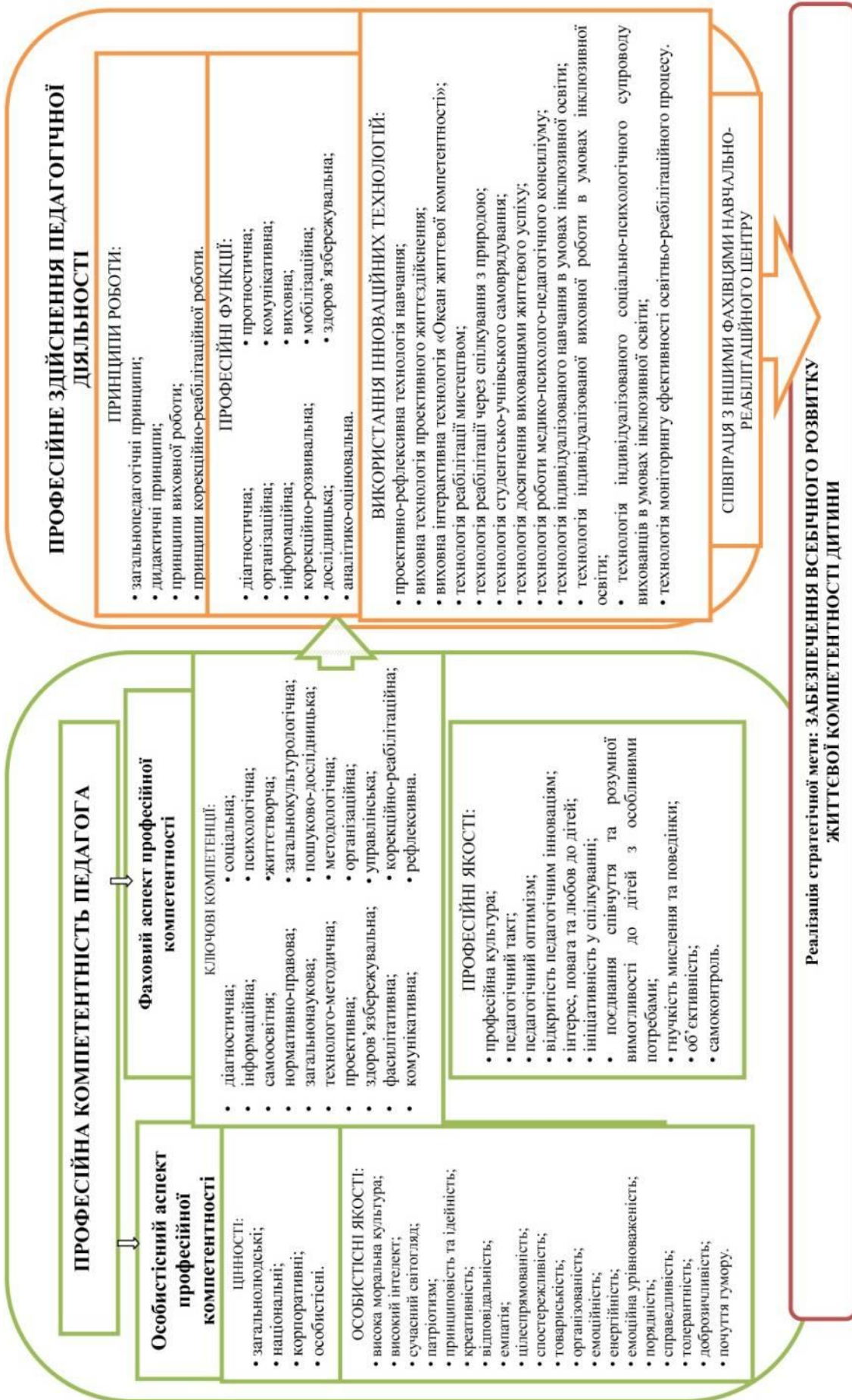


Рис. 3.3.2.8. Інтегральна модель компетентного педагога Хортицького центру

## Додаток В.14

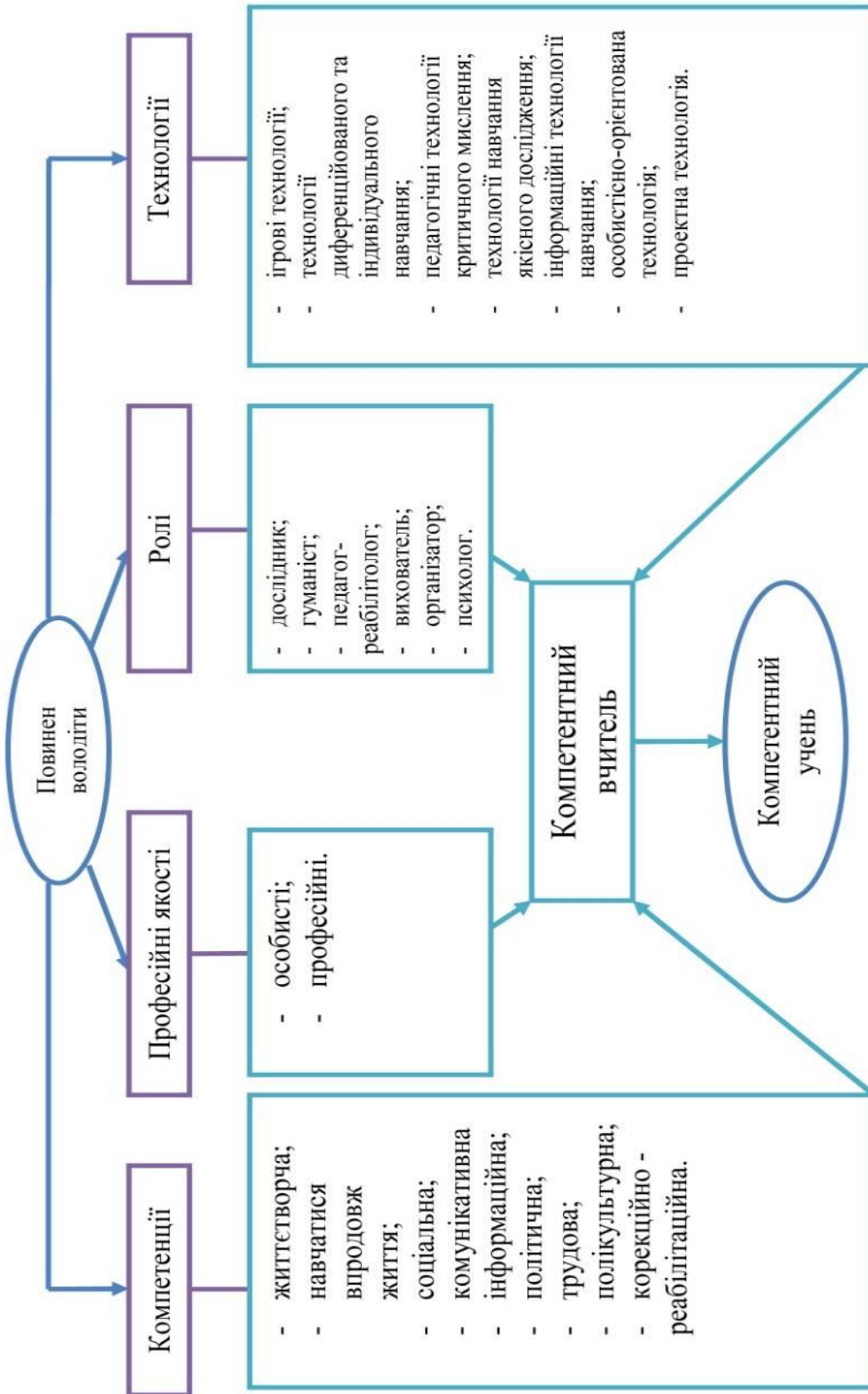


Рис. 3.3.2.9. Модель компетентного педагога початкової школи Хортицького центру



## Додаток В.15



Рис. 3.3.2.10. Модель компетентного педагога гуманітарних наук Хортицького центру

## Додаток В.16

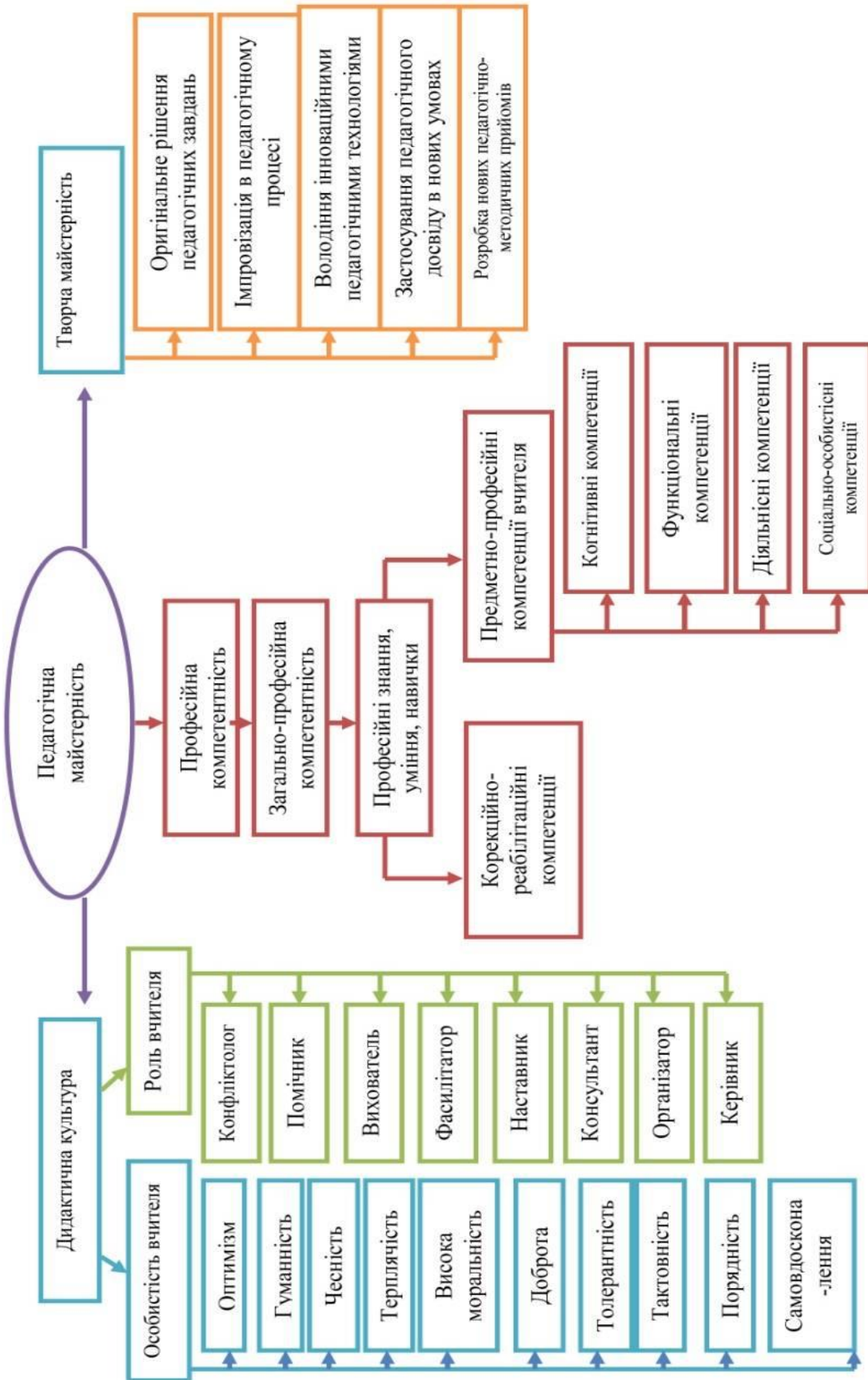


Рис. 3.3.2.11. Модель компетентного педагога природничо-математичних наук Хортицького центру

## Додаток В.17

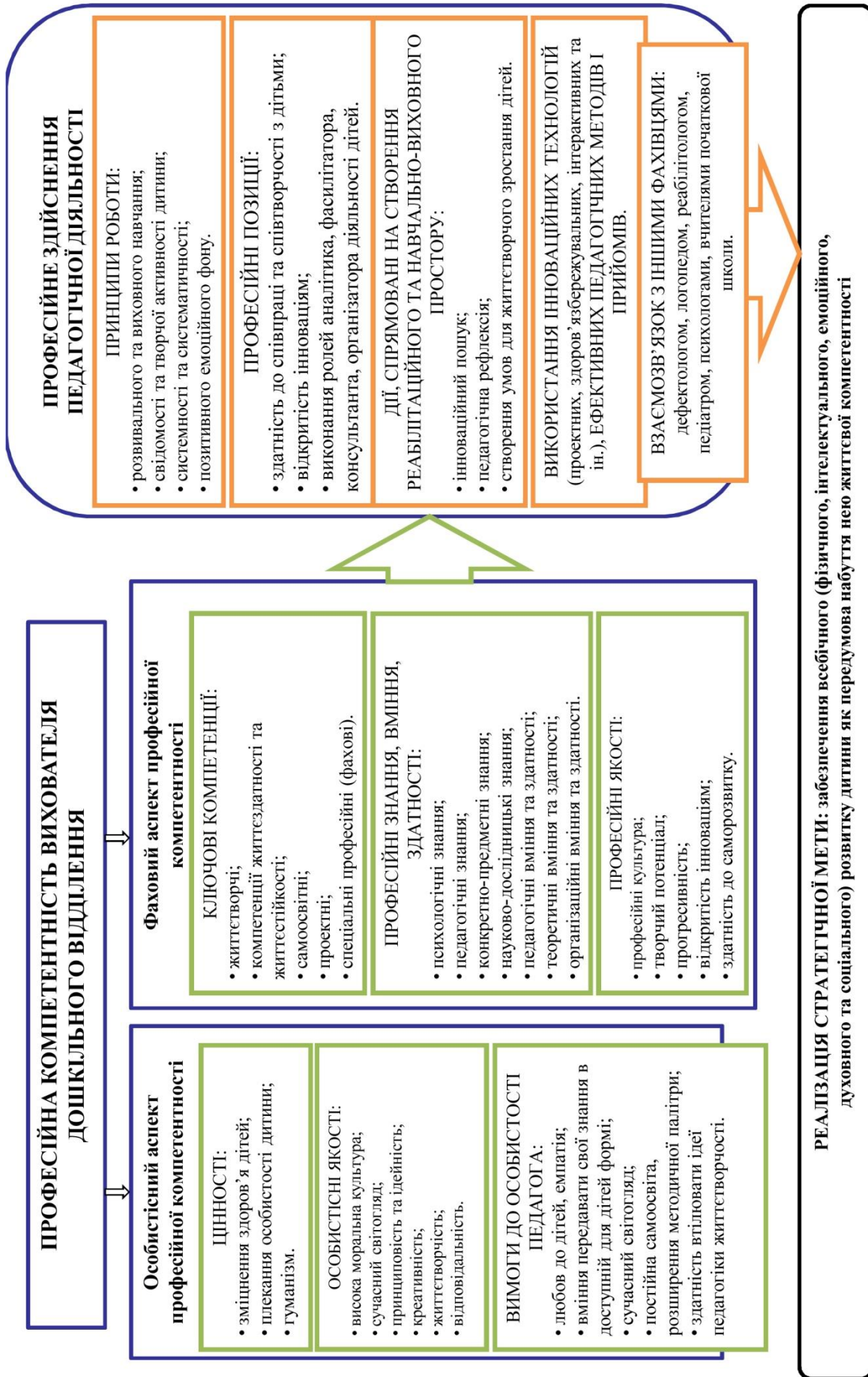


Рис. 3.3.2.12. Модель компетентного вихователя дошкільного відділення Хортицького центру



Додаток В.18

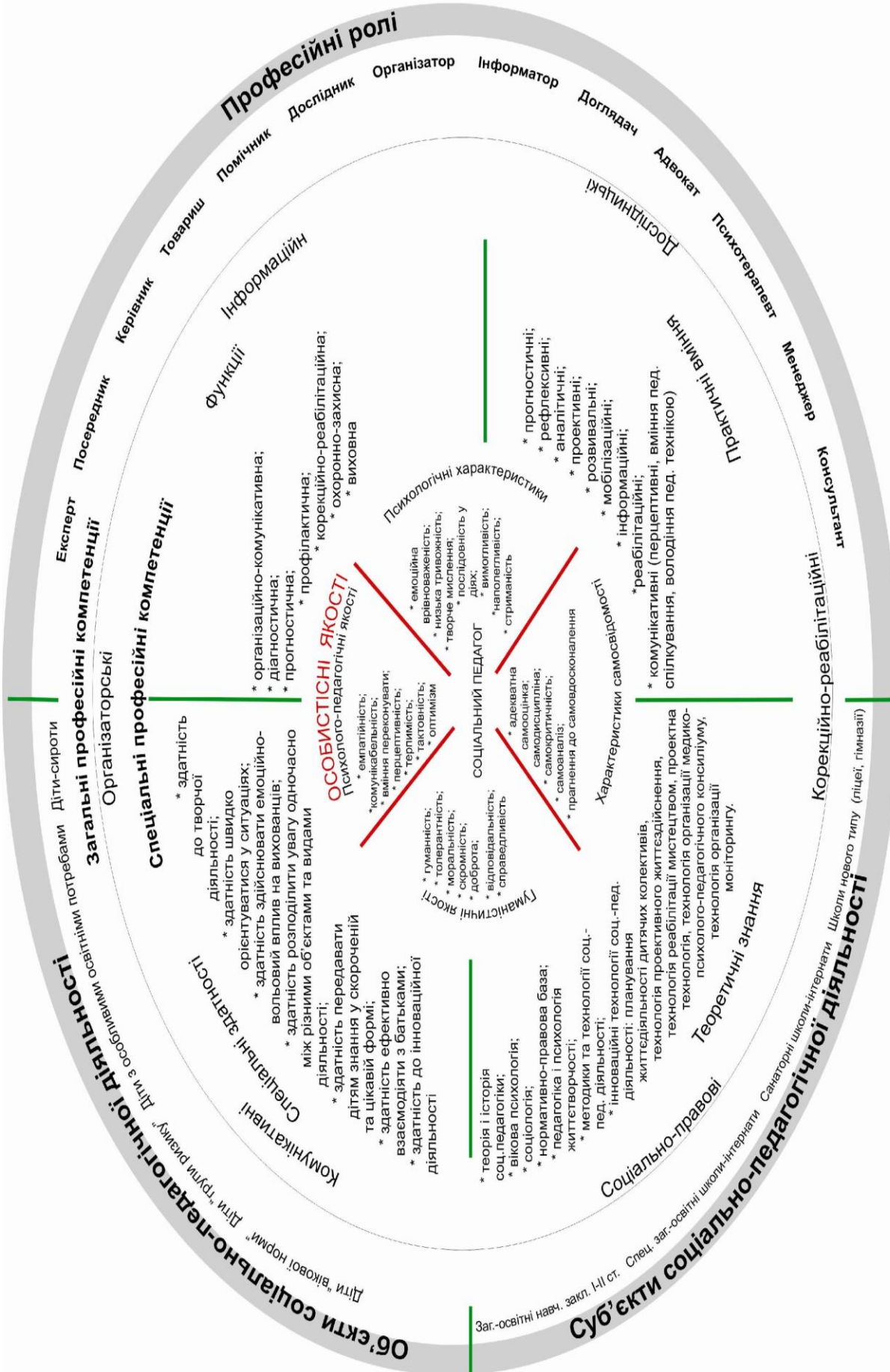


Рис. 3.3.2.13. Модель компетентного соціального педагога-вихователя Хортицького центру

## Додаток В.19

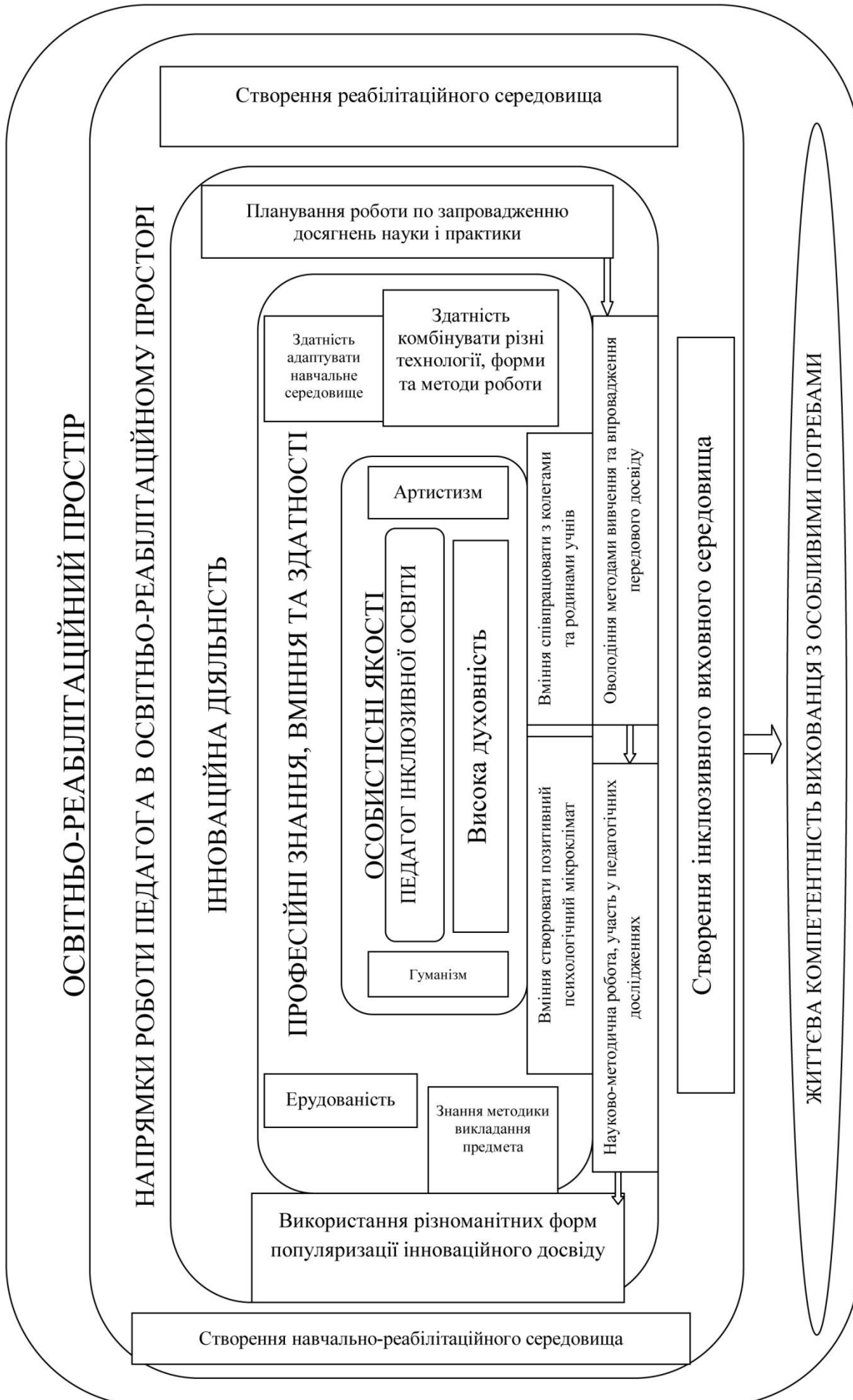


Рис. 3.3.2.14. Модель компетентного педагога інклюзивної освіти Хортицького центру

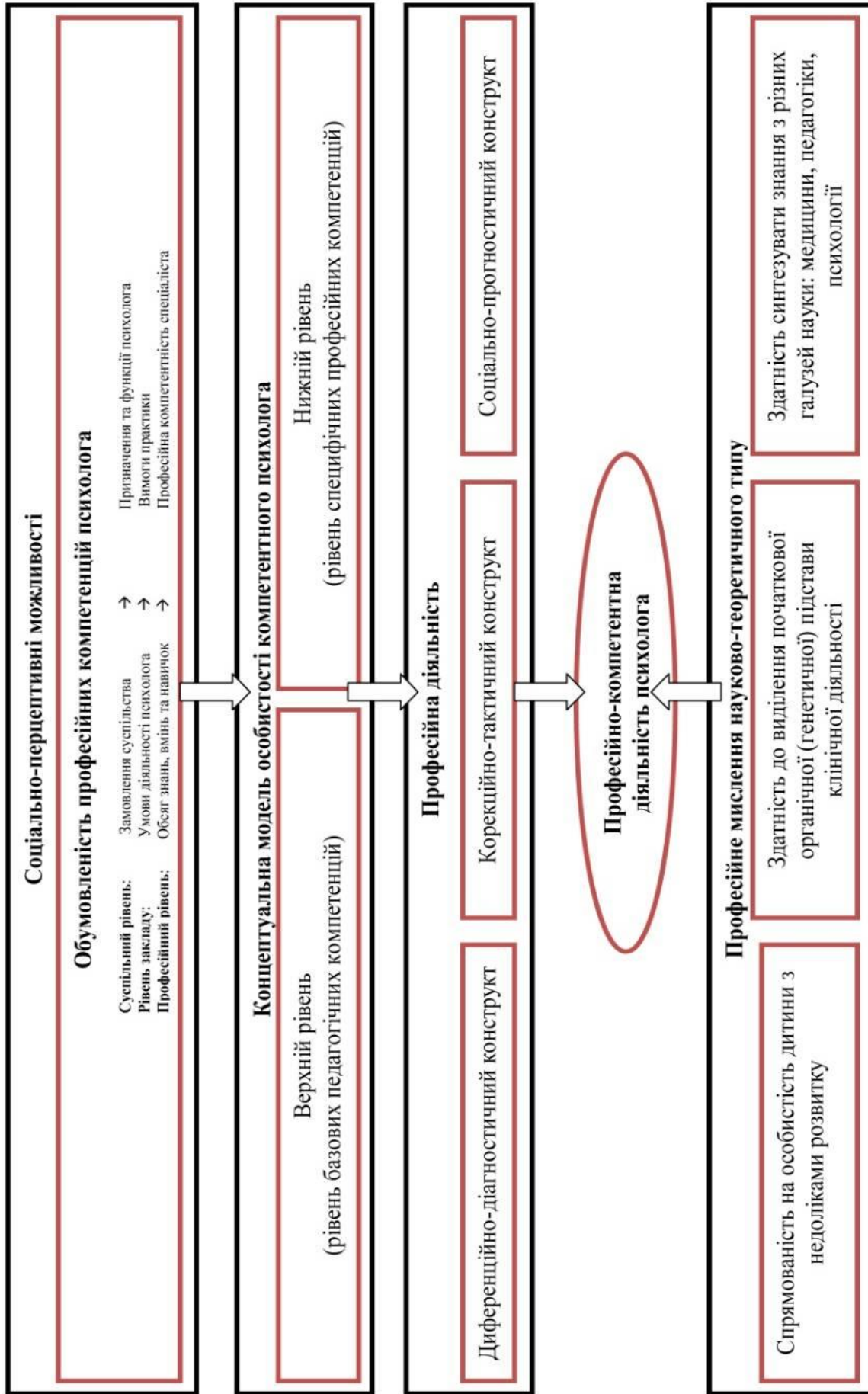


Рис. 3.3.2.15. Модель компетентного психолога Хортицького центру

## Додаток В.21

Таблиця 3.3.2.2.

Критерії та показники визначення  
ефективності моделей компетентного педагога

Загальні критерії щодо визначення ефективності впровадження моделі	Загальні показники щодо визначення ефективності впровадження моделі	Характеристика показників
I. Теоретичний аспект розробленої моделі		
1. Актуальність і перспективність	1.1. Наукова обґрунтованість та достовірність	Модель повинна відповідати вимогам наук, в межах яких вона розроблена. У нашому випадку – педагогічна та психологічна. Якщо ж вона вступає з ними в протиріччя, то це потрібно науково обґрунтувати
	1.2. Наявність елементів новизни	Автор моделі – це завжди творча людина, яка вносить щось значне й обов'язково своє. До ознаки новизни слід підходити діалектично, залежно від потреб практики; те, що не є новим для означеної галузі, може розглядатися як нове на загальношкільному, обласному або всеукраїнському рівні
	1.3. Наявність елементів оригінальності	Визначається тим, що модель повинна бути такою, яка ще не застосовувалась в практиці роботи даного педагога, педагогічного колективу та в умовах сучасного освітнього закладу. Педагог повинен розробляти її самостійно
2. Структурність	2.1. Логічність	Полягає у послідовності думки, в її суворій відповідності законам і вимогам формальної логіки. Якщо в структурі моделі виявлено логічні суперечності, це є підставою вважати її помилковою. Логічною вважають модель, в якій представлені послідовні варіанти вибору дій на основі зроблених висновків та аналізу умов
	2.2. Концептуальна цілісність	Полягає в забезпеченні правильності і точності даних, які використовують при створенні моделі. Якщо існує протиріччя між використаними даними, то це свідчить про недостатню цілісність. Модель повинна бути такою, що відбиває всі істотні характеристики зображуваного явища без їх руйнування, але в той же час абстрагує їх до рівня, доступного для аналізу. Концептуальна цілісність сприяє відображенню повноти описів елементів моделі і зв'язків між ними

## Продовження таблиці 3.3.2.2.

Загальні критерії щодо визначення ефективності впровадження моделі	Загальні показники щодо визначення ефективності впровадження моделі	Характеристика показників
	2.3. Повнота відображення об'єкту	Досягається лише в тому випадку, якщо в структуру моделі входить весь спектр характеристик, якостей тощо, які повинні бути розглянуті. Модель повинна бути відображена таким чином, щоб не виникало запитань, чому одна характеристика має місце, а інша, яка є її невід'ємною частиною – ні
	2.4. Чіткість	Результативні показники мають бути точними і чіткими та не повинні викликати сумніву стосовно того, що дана інформація означає і що в цій моделі мається на увазі
	2.5. Послідовність	Показники повинні стосуватися безпосередньо питання, яке характеризують; модель повинна бути розроблена у певній послідовності, з урахуванням визначених етапів її побудови. Окрім того, впроваджувати модель також потрібно послідовно, з урахуванням конкретного алгоритму її розробки
<b>II. Практична апробація розробленої моделі</b>		
1. Висока результативність і оптимальність діяльності педагога згідно з розробленою моделлю	1.1. Практична значущість	Розроблена модель повинна сприяти виконанню завдань, поставлених перед освітнім закладом; допомагати розв'язанню найважливіших проблем навчання, виховання і розвитку життєвої компетентності учнів; прискорювати вирішення актуальних проблем педагогічної теорії; допомагати в подоланні окремих труднощів, що виникають у роботі. Також модель повинна підвищувати готовність і мотивацію педагога до особистісного розвитку
	1.2. Досягнення високих результатів при найменших фізичних, розумових і часових витратах	Педагог повинен так планувати розробку власної моделі, щоб витратити менше часу та зусиль (як фізичних, так і розумових) і отримати позитивний результат
	1.3. Сталість одержаних результатів у часі	Отримані результати повинні бути стійкими. Якщо перевірити їх через деякий час, вони повинні бути такими, як і при первинному оцінюванні
	1.4. Стійка ефективність та стабільність результатів в умовах застосування такої моделі іншими працівниками	При розробці власної моделі педагог повинен пам'ятати, що її можуть застосовувати в своїй діяльності інші педагоги. Якщо модель доступна для основної маси вчителів, а педагогічні кадри теоретично і практично готові до її сприйняття і використання, це означає, що вона відповідає даному показнику

## Продовження таблиці 3.3.2.2.

Загальні критерії щодо визначення ефективності впровадження моделі	Загальні показники щодо визначення ефективності впровадження моделі	Характеристика показників
	1.5. Підвищення рівня сформованості складових життєвої компетентності учнів	Оскільки педагог працює з учнями, розроблена ним модель повинна сприяти підвищенню рівня сформованості складових їх життєвої компетентності. Це такі ключові життєві компетенції: життєтворчі, компетенції життєздатності та життєстійкості, комунікативні, компетенції навчатися впродовж життя, інформаційні, соціальні, культурно-дозвілєві, полікультурні, професійно-трудова, екологічні, сімейно-побутові, політико-правові
	1.6. Підвищення рівня сформованості професійної компетентності педагога	Професійна компетентність оцінюється таким чином: рівень сформованості складових професійної компетентності (життєтворчі компетенції, компетенції навчатися впродовж життя, інформаційні, самоосвітні, комунікативні, соціальні, політичні, трудові, полікультурні, професійні, корекційно-реабілітаційні компетенції); готовність до прояву особистої ініціативи і подальшого професійного зростання; ціннісне ставлення до своєї професії; глибина логічність, обґрунтованість висновків про напрями вдосконалення професійної діяльності; новизна методичних прийомів, новаторство вчителя; рівень включеності в інноваційну діяльність; вміння аналізувати не лише свій досвід (здатність до самоаналізу), а й досвід своїх колег на професійному рівні; широта і глибина додаткових знань (тобто, знання не тільки свого предмета); рівень комунікативності педагога (здатність використовувати під час спілкування жести, тон, міміку; здатність володіти педагогічною майстерністю, правильною артикуляцією, дикцією, усною мовою; здатність до комунікативного партнерства; емоційність; спроможність працювати в команді (проблемно-пошуковій лабораторії, методичному об'єднанні)

## Продовження таблиці 3.3.2.2.

Загальні критерії щодо визначення ефективності впровадження моделі	Загальні показники щодо визначення ефективності впровадження моделі	Характеристика показників
	1.7. Особистісний розвиток педагога	Включає в себе: зосередженість; педагогічний гуманізм (довіра до вихованців, повага до їх особистості, гідності, впевненість у своїх здібностях і можливостях); тактовність; витримка; емпатійне розуміння вихованців (прагнення і вміння відчувати іншого як себе, розуміти внутрішній світ вихованців, сприймати їх позиції); діалогізм (уміння слухати дитину, цікавитися її думкою, розвивати міжособистісний діалог на основі рівності, взаємного розуміння і співтворчості); креативність мислення; гнучкість мислення; критичність мислення; задоволеність процесом навчання та його результатами
	1.8. Готовність педагога до інноваційної діяльності	Включає такі аспекти: володіння інноваційними технологіями (виховна технологія проєктивного життєздійснення, проєктивно-рефлексивна технологія навчання, особистісно зорієнтована проєктивна технологія); усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці; інформованість про новітні педагогічні технології; зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик; спрямованість на експериментальну діяльність; готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності; володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій; здатність вибудувати цілісну освітню програму, яка враховувала б індивідуальний підхід до дітей; здатність до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлення значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів; методологічна грамотність

## Продовження таблиці 3.3.2.2.

Загальні критерії щодо визначення ефективності впровадження моделі	Загальні показники щодо визначення ефективності впровадження моделі	Характеристика показників
	1.9. Рівень організаційної діяльності педагога	<p>Передбачає наявність у педагога таких вмінь та здатностей: вміння створювати позитивний психологічний клімат в дитячому колективі; керівництво класною та позакласною роботою учнів; вміння виявляти до учнів доброзичливість та розумну вимогливість; створення мотивації до навчальної діяльності шляхом стимулювання емоцій, почуттів дітей; ініціативність, дисциплінованість, активність; неперервна освіта; дотримання санітарно-гігієнічних умов у класі; документальне оформлення діяльності; здатність ефективно розподіляти свій час та час учасників освітнього процесу на різноманітні види діяльності; здатність навчати інших учасників освітнього процесу самоорганізації діяльності; виконавча дисципліна; мотивація до виконання функціональних обов'язків</p>



## Додаток В.22

Таблиця 3.3.2.3.

Тематичний план проведення циклу занять, спрямованих  
на підвищення рівня професійної компетентності вихователів  
дошкільного відділення у 2010-2011 н.р.

№	Назва модуля, теми	Кількість годин
I.	Модуль I. Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Семінар «Роль і місце гри в дошкільному навчальному закладі».	4
1.	Семінар «Роль дорослого у розвитку творчих ігор».	1
2.	Семінар «Сюжетно-рольова гра – провідна діяльність дитини дошкільного віку».	1
3.	Семінар «Специфіка організації дидактичних ігор».	1
4.	Модуль II. Психолого-педагогічні можливості дитячої гри. Педагогічний лекторій «Психолого-педагогічні засоби гри дошкільника».	1
II.	Педагогічний лекторій «Сюжетно-рольова гра – школа для дитини дошкільного віку».	5
1.	Педагогічні читання за методичним посібником «Гра як засіб виховання самостійності дітей дошкільного віку» (автор – А. Бурова).	1
2.	Педагогічні читання за методичним посібником «Використання недирективної ігрової терапії у психокорекційній роботі» (автор – А. Пазуха).	1
3.	Педагогічні читання за методичним посібником «Музична гра як педагогічний феномен» (автор – М. Шуть).	1
4.	Модуль III. Формування розвивально-ігрового середовища у дошкільному відділенні».	1
III.	Педагогічний практикум «Конструювання як самостійний вид діяльності дитини».	4
1.	Майстер-клас «Іграшки для режисерських ігор».	1
2.	Майстер-клас «Настільно-поліграфічні ігри у дошкільному навчальному закладі».	1
3.	Рефлексивна рольова гра «Пісочниця – наш світ, а іграшки в ній – люди».	1
4.		1

## Додаток В.23

Таблиця 3.3.2.4.

Тематичний план програми методичних занять «Підвищення рівня професійної компетентності соціальних педагогів-вихователів»

№	Тема заняття	Мета заняття	Час (год)
1.	Професійна компетентність соціального педагога-вихователя	Ознайомлення соціальних педагогів-вихователів з поняттям «професійна компетентність», моделлю компетентного соціального педагога-вихователя Хортицького центру, її структурою та змістом	1,5
2.	Особливості інноваційних технологій соціально-педагогічної діяльності в умовах Хортицького центру	Актуалізація знань соціальних педагогів-вихователів щодо особливостей інноваційних технологій соціально-педагогічної діяльності в умовах Хортицького центру	1,5
3.	Комунікативні компетенції соціальних педагогів-вихователів	Визначення складових комунікативних компетенцій соціальних педагогів-вихователів; підвищення рівня сформованості комунікативних компетенцій соціальних педагогів-вихователів	1,5
4.	Організаторські компетенції соціальних педагогів-вихователів	Визначення складових організаторських компетенцій соціальних педагогів-вихователів; підвищення рівня сформованості організаторських компетенцій соціальних педагогів-вихователів; відпрацювання вміння організувати загальношкільний виховний захід та тематичні батьківські збори	1,5
5.	Дослідницькі компетенції соціальних педагогів-вихователів	Актуалізація знань педагогів щодо використання методів педагогічних досліджень у процесі виховної роботи; підвищення рівня сформованості дослідницьких компетенцій соціальних педагогів-вихователів	1,5

## Продовження таблиці 3.3.2.4.

№	Тема заняття	Мета заняття	Час (год)
6.	Інформаційні компетенції соціальних педагогів-вихователів	Визначення основних складових інформаційних компетенцій соціальних педагогів-вихователів; підвищення рівня сформованості інформаційних компетенцій соціальних педагогів-вихователів; відпрацювання вміння створювати комп'ютерну презентацію	1,5
7.	Корекційно-реабілітаційні компетенції соціальних педагогів-вихователів	Визначення складових корекційно-реабілітаційних компетенцій соціальних педагогів-вихователів; підвищення рівня сформованості корекційно-реабілітаційних компетенцій соціальних педагогів-вихователів; відпрацювання вміння складати плани-конспекти корекційних занять, відпрацювання вміння щодо ефективної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у виховну групу	1,5
8.	Соціально-правові компетенції соціальних педагогів-вихователів	Визначення основних складових соціально-правових компетенцій соціальних педагогів-вихователів; підвищення рівня сформованості соціально-правових компетенцій соціальних педагогів-вихователів	1,5
9.	Особливості роботи соціальних педагогів-вихователів з батьками	Визначення основних форм взаємодії соціальних педагогів-вихователів з батьками; підвищення рівня сформованості навичок роботи з батьками вихованців	1,5
10.	Педагогічний супровід розвитку життєвої компетентності вихованців Хортицького центру	Ознайомлення педагогів з технологією педагогічного супроводу, етапами та засобами супроводу; формування вміння складати програму педагогічного супроводу	1,5

**Додаток Г. Діагностичний інструментарій і таблиці до розділу 4  
«Експериментальне дослідження ефективності навчально-реабілітаційної  
діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи»**

**Додаток Г.1. Інструментарій для проведення констатувальної  
та підсумкової діагностики навчально-реабілітаційної діяльності  
спеціальних закладів освіти**

**Додаток Г.1.1. Анкета для вчителів щодо визначення ефективності та  
можливостей удосконалення інклюзивного навчального процесу**

Шановні колеги! Дане опитування проводиться з метою визначення ефективності та шляхів подальшої оптимізації інклюзивного навчання в умовах Вашого навчального закладу. Просимо Вас уважно прочитати питання анкети та дати на них змістовну відповідь. Результати цього дослідження будуть використані тільки в узагальненому вигляді.

1. Чи є відмінності в навчальній успішності учнів з особливими потребами порівняно з їх здоровими однолітками?

1.1. Помітних відмінностей немає.

1.2. Успішність навчання дітей з особливими потребами трохи нижча.

1.3. Успішність навчання дітей з особливими потребами значно нижча.

1.4. Ваш варіант відповіді:

---

2. Які характерні труднощі в навчальній діяльності мають учні з особливими потребами?

---

3. Чи виникають у Вас при організації інклюзивного навчального процесу проблеми, пов'язані з матеріально-технічним, організаційним, навчально-методичним забезпеченням?

3.1. Так.

3.2. Ні.

4. Якщо «так», то які саме?

4.1. Проблеми, пов'язані з матеріально-технічним забезпеченням:

---

---

4.2. Проблеми, пов'язані з організаційним забезпеченням:

---

---

4.3. Проблеми, пов'язані з навчально-методичним забезпеченням:

---

---

5. Яка допомога (з боку адміністрації, інших фахівців) необхідна Вам для ефективного розв'язання цих проблем?

5.1. З боку адміністрації:

---

---

5.2. З боку інших фахівців:

---

---

6. Чи впроваджуєте Ви індивідуальні навчальні програми для учнів з особливостями психофізичного розвитку?

6.1. Так.

6.2. Ні.

7. Чи комфортно почувають себе учні з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах?

7.1. Так.

7.2. Ні.

7.3. Ваш варіант відповіді:

---

---

8. За допомогою яких форм, методів і прийомів виховної роботи Ви створюєте позитивний психологічний мікроклімат в інклюзивних класах?

• форми виховної роботи:

---

---

• методи виховної роботи:

- 
- 
- прийоми виховної роботи:
- 
- 

9. За допомогою яких форм, методів і прийомів роботи Ви сприяєте новим навчальним успіхам учнів з особливими потребами?

- форми роботи:
- 
- 

- методи роботи:
- 
- 

- прийоми роботи:
- 
- 

10. Які технології, форми та методи роботи Ви вважаєте найбільш ефективними в умовах інклюзивного освітнього процесу?

- технології навчально-виховної роботи:
- 
- 

- форми навчально-виховної роботи:
- 
- 

- методи навчально-виховної роботи:
- 
- 

11. Ваші пропозиції щодо вдосконалення інклюзивної освіти.

---

---

---

---

Дякуємо за співпрацю!

**Додаток Г.1.2. Анкета для соціальних педагогів-вихователів  
щодо визначення ефективності та можливостей удосконалення інклюзивного  
виховного процесу**

Шановні колеги! Дане опитування проводиться з метою визначення ефективності та шляхів подальшої оптимізації інклюзивного виховного процесу. Просимо Вас уважно прочитати питання анкети та дати на них повну відповідь. Результати цього дослідження будуть використані тільки в узагальненому вигляді.

1. Чи є відмінності в процесі соціалізації вихованців з особливими освітніми потребами порівняно з їх здоровими однолітками?

1.1. Помітних відмінностей немає.

1.2. Успішність соціалізації дітей з особливими потребами трохи нижча.

1.3. Успішність соціалізації дітей з особливими потребами значно нижча.

2. Які характерні труднощі виникають в учнів з особливими потребами в процесі їх соціалізації?

2.1. В самообслуговуванні:

---

---

2.2. У виконанні обов'язків по групі:

---

---

2.3. У спілкуванні з однолітками:

---

---

2.4. У спілкуванні з дорослими:

---

---

2.5. При проведенні групових заходів:

---

---

2.6. В інших сферах життєдіяльності (допишіть, яких саме):

---

---

3. Чи виникають у Вас при організації інклюзивного виховного процесу проблеми, пов'язані з матеріально-технічним, організаційним, навчально-методичним забезпеченням?

3.1. Так.

3.2. Ні.

4. Якщо «так», то які саме?

4.1. Проблеми, пов'язані з матеріально-технічним забезпеченням:

---

---

4.2. Проблеми, пов'язані з організаційним забезпеченням:

---

---

4.3. Проблеми, пов'язані з навчально-методичним забезпеченням:

---

---

5. Яка допомога з боку адміністрації, інших фахівців необхідна Вам для ефективного розв'язання цих проблем?

5.1. З боку адміністрації:

---

---

5.2. З боку інших фахівців:

---

---

6. Чи впроваджуєте Ви індивідуальні виховні програми щодо задоволення спеціальних потреб учнів з особливостями психофізичного розвитку?

6.1. Так.

6.2. Ні.

7. Якщо «так», то які саме:

---

---



8. Чи комфортно почувають себе учні з особливими освітніми потребами в інклюзивній виховній групі?

8.1. Так.

8.2. Ні.

9. За допомогою яких форм, методів і прийомів виховної роботи Ви створюєте позитивний психологічний мікроклімат у Вашій виховній групі?

9.1. Форми виховної роботи:

---

---

9.2. Методи виховної роботи:

---

---

9.3. Прийоми виховної роботи:

---

---

10. За допомогою яких форм, методів і прийомів виховної роботи Ви сприяєте новим соціальним успіхам учнів з особливими потребами?

10.1. Форми виховної роботи:

---

---

10.2. Методи виховної роботи:

---

---

10.3. Прийоми виховної роботи:

---

---

11. За допомогою яких форм, методів і прийомів виховної роботи Ви здійснюєте соціально-педагогічний супровід сімей вихованців з особливими потребами?

11.1. Форми виховної роботи:

---

---

11.2. Методи виховної роботи:

---

---

11.3. Прийоми виховної роботи:

---

---

12. Які технології, форми та методи роботи Ви вважаєте найбільш ефективними в умовах інклюзивного виховного процесу?

12.1. Технології виховної роботи:

---

---

12.2. Форми виховної роботи:

---

---

12.3. Методи виховної роботи:

---

---

13. Ваші пропозиції щодо вдосконалення інклюзивної освіти.

---

---

Дякуємо за співпрацю!

### **Додаток Г.1.3. Анкета для психологів щодо визначення ефективності та можливостей удосконалення інклюзивного навчального-виховного процесу**

Шановні колеги! Дане опитування проводиться з метою визначення ефективності та шляхів подальшої оптимізації інклюзивного навчання. Просимо Вас уважно прочитати питання анкети та дати на них повну відповідь. Результати цього дослідження будуть використані тільки в узагальненому вигляді.

1. Чи є відмінності у рівні психологічного комфорту учнів з особливими потребами порівняно з їх здоровими однолітками?

1.1. Виражених відмінностей немає.

1.2. Рівень психологічного комфорту учнів з особливими потребами трохи нижчий.

1.3. Рівень психологічного комфорту учнів з особливими потребами значно нижчий.

1.4. Рівень психологічного комфорту учнів з особливими потребами трохи вищий.

1.5. Рівень психологічного комфорту учнів з особливими потребами значно вищий.

2. Які характерні соціально-психологічні труднощі мають учні з особливими потребами?

---

---

3. Які проблеми (пов'язані з матеріально-технічним, організаційним, навчально-методичним забезпеченням тощо) виникають у Вас при роботі з дітьми, які мають особливі потреби?

---

---

---

4. Яка допомога з боку адміністрації необхідна Вам для ефективного розв'язання цих проблем?

---

---

5. Яка допомога з боку інших фахівців необхідна Вам для ефективного розв'язання цих проблем?

---

---

6. Чи впроваджуєте Ви індивідуальні програми психологічного супроводу учнів з особливими потребами?

6.1. Так.

6.2. Ні.

7. Яким чином Ви допомагаєте педагогам створювати позитивний психологічний мікроклімат в інклюзивних класах і виховних групах?

---

---

8. Яким чином Ви здійснюєте психологічний супровід батьків учнів в умовах інклюзивного навчання?

---

---

9. Які технології, форми та методи психологічного супроводу учнів та їх батьків Ви вважаєте найбільш ефективними в умовах інклюзивного навчання?

• технології психологічного супроводу учнів:

---

---

• форми психологічного супроводу учнів:

---

---

• методи психологічного супроводу учнів:

---

---

• технології психологічного супроводу батьків:

---

---

• форми психологічного супроводу батьків:

---

---

- методи психологічного супроводу батьків:
- 
- 

10. Чи достатня увага, на Вашу думку, приділяється підготовці педагогів до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби?

---

---

11. Які заходи, на Вашу думку, спрямовані на підготовку батьків до ефективної участі в педагогічному процесі?

---

---

12. Чи достатньо диференційовано здійснюється навчальний процес в умовах інклюзивної освіти у Вашому закладі?

12.1. Так.

12.2. Ні.

13. Яка форма навчання (інтегративна чи інклюзивна), на Вашу думку, забезпечує найбільший ступінь соціальної адаптованості дітей з особливостями психофізичного розвитку?

13.1. Інтегративна форма.

13.2. Інклюзивна форма.

14. Ваші пропозиції щодо вдосконалення інклюзивного навчання.

---

Дякуємо за співпрацю!

**Додаток Г.1.4. Анкета «Ставлення батьків вихованців  
до інклюзивного навчання»**

Шановні батьки! Дане опитування проводиться з метою визначення ефективності організації інклюзивного навчання (спільного навчання дітей з особливими потребами та здорових дітей). Просимо Вас щиро відповісти на всі питання. Результати цього дослідження будуть використані тільки в узагальненому вигляді.

1. Як Ви вважаєте, чи принесе інклюзивне навчання користь Вашій дитині?

1.1. Так.

1.2. Ні.

1.3. Важко сказати.

2. Якщо «так», то яку саме користь принесе Вашій дитині інклюзивне навчання?

---

---

3. Як Ваша дитина ставиться до інклюзивного навчання?

3.1. Позитивно.

3.2. Негативно.

3.3. Їй байдуже.

4. Де, на Вашу думку, відчуває себе найбільш комфортно Ваша дитина?

4.1. У класі.

4.2. У виховній групі.

4.3. Ваш варіант відповіді

---

5. Як Ви вважаєте, чи враховуються індивідуальні потреби Вашої дитини в навчально-виховному процесі?

5.1. Так, повністю.

5.2. Так, але не в повній мірі.

5.3. Ні.

5.4. Важко відповісти.

6. Чи налагоджений контакт у Вашої дитини з вихователями?

6.1. Так.

6.2. Ні.

6.3. Ваш варіант відповіді:

---

7. Чи налагоджений контакт у Вашої дитини з учителями?

7.1. Так.

7.2. Ні.

7.3. Ваш варіант відповіді:

---

8. Чи налагоджений контакт у Вашої дитини з вихованцями у виховній групі?

8.1. Так.

8.2. Ні.

8.3. Ваш варіант відповіді:

---

9. Чи налагоджений контакт у Вашої дитини з учнями в класі?

9.1. Так.

9.2. Ні.

9.3. Ваш варіант відповіді:

---

10. Які додаткові педагогічні, психологічні, медичні послуги потрібні Вашій дитині для повного задоволення її індивідуальних потреб?

---

---

---

---

11. Чи потребуєте Ви особисто додаткової допомоги (наприклад, консультацій) від фахівців?

11.1. Так.

11.2. Ні.

12. Якщо «так», то яку саме допомогу Ви хотіли б отримати?

---

---

13. Ваші побажання щодо організації інклюзивного навчання:

---

---

---

---

**А тепер, будь ласка, повідомте деякі дані про Вашу дитину:**

14. Скільки років Вашій дитині? \_\_\_\_\_

15. Скільки років Ваша дитина навчається в цьому навчальному закладі? \_\_\_\_\_

16. Чи має Ваша дитина інвалідність (особливі потреби)?

16.1. Так.

16.2. Ні.

17. Який клас відвідує Ваша дитина? \_\_\_\_\_

18. Яку виховну групу відвідує Ваша дитина? \_\_\_\_\_

Дякуємо за співробітництво!



## Додаток Г.1.5. Анкета визначення рівня розвитку ключових життєвих компетенцій в учнів молодшого шкільного віку (1-4 класи)

Шановні учні! Дане анкетування проводиться з метою визначення ключових компетенцій, якими Ви оволоділи в процесі навчання та власної життєдіяльності. Анкета є анонімною. Просимо Вас відповідати широко, не пропускаючи жодного питання. Уважно прочитайте питання та із запропонованих відповідей виберіть одну, правильну, на Вашу думку. Дякуємо за співпрацю!

### I. Життєтворчі компетенції.

1. Чи знаєш ти заздалегідь, чим будеш займатися у вихідні?

1. Так.
2. Інколи.
3. Ні.

2. Уяви, що ти сидиш на уроці малювання. Поряд – однокласник без олівців та аркушів паперу. Всі почали малювати. Що ти будеш робити?

1. Поділюсь з ним всім, чим можу.
2. Поділюсь тим, що мені не потрібно.
3. Нічого не дам, почну працювати сам.
4. Поділюсь, але завтра він повинен буде поділитися олівцями зі мною.

3. Як часто ти говориш про твоє майбутнє з батьками?

1. Часто.
2. Інколи.
3. Ніколи.

### II. Компетенції життєздатності.

4. Якщо у тебе болить горло, що ти робиш?

1. Звертаюся за допомогою до батьків.
2. Терплю.
3. Полощу горло ліками, ковтаю пігулки, бо знаю які потрібні.
4. П'ю більше води, відварів трав.
5. Прогріваю горло.
6. Одягаюся тепліше, ніж звичайно.

5. Чи можеш ти організувати цікаву гру з однокласниками?

1. Так.
2. Інколи.

3. Ні.

6. Як ти вважаєш, пити вино або інші спиртні напої, корисно?

1. Так.

2. Інколи.

3. Ні.

7. Чи дотримуєшся ти режиму дня у вихідні дні?

1. Так.

2. Інколи.

3. Ні.

8. Що ти робиш, коли втомлюєшся?

1. Відпочиваю.

2. Починаю робити іншу справу.

3. Продовжую працювати, бо треба.

III Компетенції – навчатися впродовж життя

9. Чи робиш ти вдома те, чому навчився на уроках праці?

1. Так.

2. Інколи.

3. Ні.

10. Тобі легко вчитися?

1. Так.

2. Інколи.

3. Ні.

IV. Соціальні компетенції.

11. Як ти виконуєш домашні завдання:

1. Самостійно.

2. Інколи з допомогою інших.

3. Завжди з допомогою.

12. Чи знаєш ти всі права та обов'язки учнів на уроці?

1. Так.

2. Деякі.

3. Ні.

13. Чи знаєш ти, чим відрізняється поведінка хлопчиків та дівчат?

1. Так.

2. Деякі.

3. Ні.

V. Комунікативні компетенції.

14. Чи можеш ти в кінці уроку розповісти про все, що розповідав учитель на уроці?

1. Так.
2. Інколи.
3. Ні.

15. Як ти вважаєш, твої відповіді на уроці цікаво слухати?

1. Так.
2. Інколи.
3. Ні.

16. Чи подобається тобі вивчати іноземну мову?

1. Так.
2. Не дуже.
2. Ні.

17. Чи добре ти читаєш?

1. Так.
2. Інколи.
3. Ні.

18. Чи легко тобі у тексті знайти головну думку?

1. Так.
2. Інколи.
3. Ні.

19. Якщо однокласник, якого не було на уроці, питає про тему уроку та домашнє завдання, ти:

1. Детально розкажеш.
2. Скажеш, що не пам'ятаєш.
3. Скажеш, що все записане у тебе в щоденнику.
4. Скажеш, щоб він звернувся до інших.

20. Якщо ти посварився, чи підходиш миритися першим?

1. Так.
2. Залежно з ким.
3. Ні.

21. Якщо ти не хочеш виконувати прохання, ти:

1. Нервуєш та кричиш, що робити цього не вмієш.
2. Злишся, але робиш.
3. Спокійно кажеш, що не будеш виконувати, розповідаєш чому.
4. Йдеш геть, нічого не пояснюючи.

22. Тобі часто нагадують про важливість вживання тобою ввічливих слів?

1. Часто.
2. Не дуже часто.
3. Рідко.
4. Ніколи.

23. Чи легко тобі складати невелику розповідь (усно чи письмово)?

1. Легко.
2. Не завжди.
3. Складно.

24. Тобі легко переказувати текст?

1. Легко.
2. Не завжди.
3. Складно.

25. Чи подобається тобі виступати на сцені?

1. Так.
2. Інколи.
3. Ні.

VI. Інформаційні компетенції.

26. Чи знаєш ти, як правильно користуватися словником?

1. Так.
2. Інколи.
3. Ні.

27. Чи вмієш виділяти головне в тексті?

1. Так.
2. Інколи.
3. Ні.

28. Ти уважний на уроці?

1. Завжди.
2. Інколи.
3. Ні.

29. Чи багато часу ти приділяєш вивченню напам'ять?

1. Так.
2. Інколи.
3. Ні.

30. Чи вмієш ти цікаво переповідати побачений тобою фільм або мультфільм?

1. Так.
2. Інколи.

3. Ні.

VII. Трудові (професійні) компетенції.

31. Чи вмієш ти користуватися віником?

1. Так.
2. Інколи.
3. Ні.

32. Ти береш участь в колективних творчих справах?

1. Так.
2. Інколи.
3. Ні.

33. Чи знаєш ти правила техніки безпеки під час роботи з різними інструментами?

1. Так.
2. Інколи.
3. Ні.

34. Чи поважаєш ти працю інших людей?

1. Так.
2. Інколи.
3. Ні.

**Додаток Г.1.6. Критерії рівня сформованості  
ключових життєвих компетенцій в учнів 1-4 класів**

№ питання	Питання	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
1.	I. Життєтворчі компетенції. Чи знаєш ти заздалегідь, чим будеш займатися у вихідні?	1.Так.	2. Інколи.	3. Ні.
2.	Уяви, що ти сидиш на уроці малювання. Поряд – однокласник без олівців та аркушів паперу. Всі почали малювати. Що ти будеш робити?	1.Поділюсь з ним всім, чим можу.	2.Поділюся тим, що мені не потрібно. 4.Поділюсь, але завтра він повинен буде поділитися олівцями зі мовою.	3. Нічого не дам, почну працювати сам.
3.	Як часто ти говориш про твоє майбутнє з батьками?	1.Часто.	2. Інколи.	3. Ніколи.
4.	II. Компетенції життєздатності. Якщо у тебе болить горло, що ти робиш?	4. П'ю більше води, відварів трав. 5. Прогріваю горло. 6. Одягаюся тепліше, ніж звичайно.	1. Звертаюся за допомогою до батьків. 3. Полощу горло ліками, ковтаю пігулки, бо знаю які.	2. Терплю.
5.	Чи можеш ти організувати цікаву гру з однокласниками?	1.Так.	2. Інколи.	3. Ні.
6.	Як ти вважаєш, пити вино або інші спиртні напої, корисно?	1.Так.	2. Інколи.	3. Ні.
7.	Чи дотримуєшся ти режиму дня у вихідні дні?	1.Так.	2. Інколи.	3. Ні.
8.	Що ти робиш, коли втомлюєшся?	1. Відпочиваю.	2. Починаю робити іншу справу.	3.Продовжую працювати, бо треба.
9.	III. Компетенції – навчатися впродовж життя. Чи робиш ти вдома те, чому навчився на уроках праці?	1.Так.	2. Інколи.	3. Ні.
10.	Тобі легко вчитися?	1.Так.	2. Інколи.	3. Ні.
11.	IV. Соціальні компетенції. Як ти виконуєш домашні завдання?	1. Самостійно.	2. Інколи за допомогою інших.	3. Завжди за допомогою інших.
12.	Чи знаєш ти всі права та обов'язки учнів на уроці?	1.Так.	2. Деякі.	3. Ні.

## Продовження таблиці Г.1.6.

№ питання	Питання	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
13.	Чи знаєш ти, чим відрізняється поведінка хлопчиків та дівчат?	1.Так.	2. Деякі.	3. Ні.
14.	V. Комунікативні компетенції. Чи можеш ти в кінці уроку розповісти про все, що розповідав учитель на уроці?	1.Так.	2. Інколи.	3. Ні.
15.	Як ти вважаєш, твої відповіді на уроці цікаво слухати?	1.Так.	2. Інколи.	3. Ні.
16.	Чи подобається тобі вивчати іноземну мову?	1.Так.	2. Не дуже.	3. Ні.
17.	Чи добре ти читаєш?	1.Так.	2. Інколи.	3. Ні.
18.	Чи легко тобі у тексті знайти головну думку?	1.Так.	2. Інколи.	3. Ні.
19.	Якщо однокласник, якого не було на уроці, питає про тему уроку та домашнє завдання, ти:	1. Надаси детальну інформацію.	3. Надаси інформацію, але без пояснень.	2. Скажеш, що не пам'ятаєш. 4. Скажеш, щоб він звернувся до інших.
20.	Якщо ти посварився, чи підходиш миритися першим?	1.Так.	2. Залежно з ким.	3. Ні.
21.	Якщо ти не хочеш виконувати прохання, ти:	3. Поясниш, чому не будеш виконувати, розповідаєш чому.	4. Йдеш геть, нічого не пояснюючи.	1. Нервуєш та кричиш, що робити цього не вмієш. 2. Злишся, але робиш.
22.	Тобі часто нагадують про важливість вживання тобою ввічливих слів?	4. Ніколи.	2. Не дуже часто. 3. Рідко.	1. Часто.
23.	Чи легко тобі складати невелику розповідь (усно чи письмово)?	1. Легко.	2. Інколи легко.	3. Складно.
24.	Тобі легко переказувати текст?	1. Легко.	2. Інколи легко.	3. Складно.
25.	Чи подобається тобі виступати на сцені?	1.Так.	2. Інколи.	3. Ні.
26.	VI. Інформаційні компетенції. Чи знаєш ти, як правильно користуватися словником?	1.Так.	2. Інколи.	3. Ні.

## Продовження таблиці Г.1.6.

№ питання	Питання	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
27.	Чи вмієш виділяти головне в тексті?	1.Так.	2. Інколи.	3. Ні.
28.	Ти уважний на уроці?	1.Так.	2. Інколи.	3. Ні.
29.	Чи багато часу ти приділяєш вивченню напам'ять?	1.Так.	2. Інколи.	3. Ні.
30.	Чи вмієш ти цікаво переповідати побачений тобою фільм або мультфільм?	1.Так.	2. Інколи.	3. Ні.
31.	VII. Трудові (професійні) компетенції. Чи вмієш ти користуватися віником?	1.Так.	2. Інколи.	3. Ні.
32.	Ти береш участь у колективних творчих справах?	1.Так.	2. Інколи.	3. Ні.
33.	Чи знаєш ти правила техніки безпеки під час роботи з різними інструментами?	1.Так.	2. Інколи.	3. Ні.
34.	Чи поважаєш ти працю інших людей?	1.Так.	2. Інколи.	3. Ні.



## Додаток Г.1.7. Анкета визначення рівня розвитку ключових життєвих компетенцій в учнів середнього шкільного віку (5-9 класи)

Шановні учні! Дане анкетування проводиться з метою визначення ключових компетенцій, якими Ви оволоділи в процесі навчання та власної життєдіяльності. Анкета є анонімною. Просимо Вас відповідати щиро, не пропускаючи жодного питання. Уважно прочитайте питання та із запропонованих відповідей виберіть одну, правильну, на Вашу думку. Дякуємо за співпрацю!

### I. Життєтворчі компетенції.

1. Ти завжди аналізуєш свою поведінку, вчинки?

1. Так.
2. Іноколи.
3. Ні.
4. Мені це не потрібно.

2. Ти контролюєш свої вчинки, поведінку, висловлювання?

1. Так.
2. Іноколи.
3. Ні.
4. Мені це не потрібно.

3. Чи прикладаєш ти зусилля для того, щоб змінитися на краще, усунути негативні риси?

1. Так.
2. Іноколи.
3. Ні.
4. Мені це не потрібно.

4. Чи навчаєшся ти самостійно?

1. Так, завжди.
2. Іноколи мені потрібна допомога вчителів, вихователів, батьків або друзів.
3. Ні, мені завжди потрібна допомога.

5. Чи вважаєш ти себе активною особистістю?

1. Так.
2. Намагаюсь, але не завжди виходить.
3. Ні.

6. В тому, що відбувається з тобою, головна роль належить:

1. Тобі.
2. Батькам.

3. Вчителям.

4. Обставинам.

7. Чи визначив ти смисл свого життя?

1. Так, вже визначив.

2. Ні, але замислювався над цим.

3. Ні для мене це неважливо.

8. Чи відчуваєш ти потребу самостійно розв'язувати свої проблеми?

1. Так.

2. Інколи.

3. Ні.

4. Мені це не потрібно.

9. Чи береш ти участь у роботі гуртків?

1. Так.

2. Інколи.

3. Ні.

4. Мені це не потрібно.

10. Чи вмієш ти планувати свої дії для того, щоб досягти бажаного?

1. Так.

2. Інколи.

3. Ні.

4. Мені це не потрібно.

11. Чи плануєш ти свої дії для того, щоб досягти бажаного?

1. Так.

2. Інколи.

3. Ні.

4. Мені це не потрібно.

12. Чи вмієш ти налаштовувати себе на роботу?

1. Так.

2. Інколи.

3. Ні.

4. Мені це не потрібно.

II. Компетенції життєздатності.

13. Як ти вважаєш, шкідливі звички притаманні лише учням з поганою поведінкою, із неблагополучних сімей?

1. Так.

2. Інколи.

3. Ні.

14. Як ти вважаєш, чи можна вирости здоровою людиною без занять фізкультурою та спортом?

1. Так.
2. Залежно від ситуації.
3. Ні.

15. Чим ти керуєшся під час прийняття рішення про відмову від вживання спиртних напоїв, наркотичних речовин або куріння?

1. Власною думкою.
2. Думкою товаришів.
3. Страхом за своє здоров'я.
4. Страхом перед покаранням з боку батьків, вчителів.

16. Чи вмієш ти відстояти власну думку?

1. Так, завжди.
2. Частіше, так.
3. Залежно від ситуації.
4. Ні.

17. Чи вважаєш ти себе гарним товаришем?

1. Так, завжди.
2. Частіше, так.
3. Залежно від ситуації.
4. Ні.

18. Чи часто ти конфліктуєш з батьками?

1. Так.
2. Не дуже часто.
3. Рідко.

19. Як ти поводишся у ситуації, коли тебе образили? \_\_\_\_\_

---

III. Комунікативні компетенції.

20. Ти вмієш висловлюватися так, щоб тебе зрозуміли інші?

1. Так, завжди.
2. Частіше, так.
3. Залежно від ситуації.
4. Ні.

21. Чи дотримуєшся ти норм українського мовленнєвого етикету?

1. Так, завжди.

2. Частіше, так.
  3. Залежно від ситуації.
  4. Ні.
22. Чи вмієш ти визначати літературний жанр тексту?
1. Так, завжди.
  2. Частіше, так.
  3. Залежно від ситуації.
  4. Ні.
23. Чи вмієш ти спілкуватися через Internet?
1. Так.
  2. За допомогою інших.
  3. Ні.
24. Чи любиш ти бути у великій компанії?
1. Так.
  2. Інколи.
  3. Ні.
25. Чи вмієш ти керувати своїми емоціями?
1. Так, завжди.
  2. Частіше, так.
  3. Залежно від ситуації.
  4. Ні.
26. Чи подобається тобі вивчати іноземні мови?
1. Так.
  2. Не дуже.
  3. Ні.
27. Що ти робиш, щоб запобігати стресових ситуацій? \_\_\_\_\_
- 
28. Ти легко спілкуєшся з незнайомими людьми?
1. Так, завжди.
  2. Частіше, так.
  3. Залежно від ситуації.
  4. Ні.
29. Чи можеш ти переконати співрозмовника в своїй правоті?
1. Так, завжди.
  2. Частіше, так.
  3. Залежно від ситуації.

4. Ні.

30. Чи часто інші можуть переконати тебе своїми аргументами та доказами?

1. Часто.

2. Не дуже часто.

3. Рідко.

31. Чи часто ти зацікавлюєш інших своїми думками, ідеями?

1. Часто.

2. Не дуже часто.

3. Рідко.

32. В конфліктній ситуації ти:

1. Наполягаєш на своєму.

2. Поступаєшся.

3. Знаходиш компроміс.

IV. Інформаційні компетенції.

33. Чи вмєєш ти самостійно знаходити потрібну тобі інформацію?

1. Так, завжди.

2. Частіше, так.

3. Залежно від ситуації.

4. Ні.

34. Чи вмєєш ти вибирати головне з тексту?

1. Так, завжди.

2. Частіше, так.

3. Залежно від ситуації.

4. Ні.

35. Чи вмєєш ти користуватися комп'ютером?

1. Так.

2. Частково.

3. Ні.

36. Чи читаєєш ти українські газети та журнали?

1. Так.

2. Інколи.

3. Ні.

V. Трудові (професійні) компетенції.

37. Інформацією про які професії ти володієєш? (перелічи їх) \_\_\_\_\_

---

38. Напиши декілька професій в кожену із зазначених груп:

1. «Людина – людина».
2. «Людина – природа».
3. «Людина – техніка».
4. «Людина – знакова система».

39. Що необхідно для успішної реалізації професійної діяльності? \_\_\_\_\_

---

VI. Компетенції навчатися впродовж життя.

40. Визнач мету та склади план щодо оволодіння знаннями, вміннями та навичками вчитися впродовж життя \_\_\_\_\_

---

41. Чи часто ти досліджуєш питання, які не пов'язані зі шкільною програмою?

1. Так, частково.
2. Інколи.
3. Рідко.

VII. Соціальні компетенції.

42. Чи відчуваєш ти себе часткою українського суспільства?

1. Так.
2. Важко сказати.
3. Ні.

43. Що ти робиш для того, щоб змінити світ навколо себе? \_\_\_\_\_

---

44. Чи міг би ти замінити вихователя групи у потрібній ситуації?

1. Так.
2. Залежно від ситуації.
3. Ні.

45. Чи вмієш ти знаходити компроміс в конфліктних ситуаціях, які виникли в групі?

1. Так.
2. Важко сказати.
3. Ні.

46. Якими видами зв'язку ти користуєшся? \_\_\_\_\_

VIII. Політичні (політико-правові) компетенції.

47. Як ти вважаєш, до кого треба звертатись, якщо порушуються твої права в школі, в сім'ї? \_\_\_\_\_

---

48. Чи виконуєш ти загальноприйняті правила поведінки?

1. Так.
2. Частково.

3. Ні.

49. Чи обговорюєш ти останні політичні події, які відбуваються в Україні та світі, з друзями або батьками?

1. Постійно.

2. Іноколи.

3. Ніколи.

50. Чи можеш ти виконати гімн України?

1. Так.

2. Частково.

3. Ні.

ІХ. Полікультурні компетенції.

51. Чи цікавишся ти сучасною українською музикою?

1. Так.

2. Деякою.

3. Ні.

52. Які найважливіші події, які відбувалися протягом року в Україні, ти можеш назвати?\_

---

53. Чи цікавишся ти подіями в світі?

1. Так.

2. Деякими.

3. Ні.

54. Які найважливіші події в світі за останні три місяці ти можеш назвати?\_\_\_\_\_

---

**Додаток Г.1.8. Критерії рівня сформованості  
ключових життєвих компетенцій в учнів 5-9 класів**

№ питання	Питання	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
1.	І. Життєтворчі компетенції. Ти завжди аналізуєш свою поведінку, вчинки?	1. Так.	2. Інколи.	3. Ні. 4. Мені це не потрібно.
2.	Ти контролюєш свої вчинки, поведінку, висловлювання?	1. Так.	2. Інколи.	3. Ні. 4. Мені це не потрібно.
3.	Чи прикладаєш ти зусилля для того, щоб змінитися на краще, усунути негативні риси?	1. Так.	2. Інколи.	3. Ні. 4. Мені це не потрібно.
4.	Чи навчаєшся ти самостійно?	1. Так, завжди.	2. Інколи мені потрібна допомога вчителів, вихователів, батьків або друзів.	3. Ні, мені завжди потрібна допомога.
5.	Чи вважаєш ти себе активною особистістю?	1. Так.	2. Намагаюсь, але не завжди виходить.	3. Ні.
6.	В тому, що відбувається з тобою, головна роль належить?	1. Тобі.	2. Батькам.	3. Вчителям. 4. Обставинам.
7.	Чи визначив ти смисл свого життя?	1. Так, вже визначив.	2. Ні, але замислювався над цим.	3. Ні, для мене це неважливо.
8.	Чи відчуваєш ти потребу самостійно розв'язувати свої проблеми?	1. Так.	2. Інколи.	3. Ні. 4. Мені це не потрібно.
9.	Чи береш ти участь у роботі гуртків?	1. Так.	2. Інколи.	3. Ні. 4. Мені це не потрібно.
10.	Чи вмієш ти планувати свої дії для того, щоб досягти бажаного?	1. Так.	2. Частково.	3. Ні. 4. Мені це не потрібно.
11.	Чи плануєш ти свої дії для того, щоб досягти бажаного?	1. Так.	2. Іноді.	3. Ні. 4. Мені це не потрібно.
12.	Чи вмієш ти налаштовувати себе на роботу?	1. Так.	2. Інколи.	3. Ні. 4. Мені це не потрібно.



## Продовження таблиці Г.1.8.

№ питання	Питання	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
13.	II. Компетенції життєздатності. Як ти вважаєш, шкідливі звички притаманні лише учням з поганою поведінкою, із неблагополучних сімей?	1. Так.	2. Інколи.	3. Ні.
14.	Як ти вважаєш, чи можна вирости здоровою людиною без занять фізкультурою та спортом?	1. Так.	2. Залежно від ситуації.	3. Ні.
15.	Чим ти керуєшся під час прийняття рішення про відмову від вживання спиртних напоїв, наркотичних речовин або куріння?	1. Власною думкою.	2. Думкою товаришів.	3. Страхом за своє здоров'я. 4. Страхом перед покаранням з боку батьків, вчителів.
16.	Чи вмієш ти відстояти власну думку?	1. Так, завжди.	2. Частіше так.	3. Залежно від ситуації. 4. Ні.
17.	Чи вважаєш ти себе гарним товаришем?	1. Так, завжди.	2. Частіше так.	3. Залежно від ситуації. 4. Ні.
18.	Чи часто ти конфліктуєш з батьками?	1. Так.	2. Не дуже часто.	3. Рідко.
19.	Як ти поводишся у ситуації, коли тебе образили?	1. Завжди спокійно реагую, і вирішую ситуацію.	2. Не знаю.	3. Ображаю у відповідь.
20.	III. Комунікативні компетенції. Ти вмієш висловлюватися так, щоб тебе зрозуміли інші?	1. Так, завжди.	2. Частіше так.	3. Залежно від ситуації. 4. Ні.
21.	Чи дотримуєшся ти норм українського мовленнєвого етикету?	1. Так, завжди.	2. Частіше так.	3. Залежно від ситуації. 4. Ні.
22.	Чи вмієш ти визначати літературний жанр тексту?	1. Так, завжди.	2. Частіше так.	3. Залежно від ситуації. 4. Ні.
23.	Чи вмієш ти спілкуватися через Internet?	1. Так.	2. За допомогою інших.	3. Ні.
24.	Чи любиш ти знаходитись у великій компанії?	1. Так.	2. Інколи.	3. Ні.
25.	Чи вмієш ти керувати своїми емоціями?	1. Так, завжди.	2. Частіше так.	3. Залежно від ситуації. 4. Ні.
26.	Чи подобається тобі вивчати іноземні мови?	1. Так.	2. Не дуже.	3. Ні.

## Продовження таблиці Г.1.8.

№ питання	Питання	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
27.	Що ти робиш, щоб запобігати стресових ситуацій?	Намічені шляхи щодо запобігання стресових ситуацій	Недостатньо окреслено шляхи щодо уникнення стресових ситуацій	Не окреслено шляхи щодо уникнення стресових ситуацій
28.	Ти легко спілкуєшся з незнайомими людьми?	1. Так, завжди.	2. Частіше так.	3. Залежно від ситуації. 4. Ні.
29.	Чи можеш ти переконати співрозмовника в своїй правоті?	1. Так, завжди.	2. Частіше так.	3. Залежно від ситуації. 4. Ні.
30.	Чи часто інші можуть переконати тебе своїми аргументами та доказами?	1. Часто.	2. Не дуже часто.	3. Рідко.
31.	Чи часто ти зацікавлюєш інших своїми думками, ідеями?	1. Часто.	2. Не дуже часто.	3. Рідко.
32.	В конфліктній ситуації ти?	1. Доказуєш своє.	2. Поступаєшся.	3. Знаходиш компроміс.
33.	IV. Інформаційні компетенції. Чи вмієш ти самостійно знаходити потрібну тобі інформацію?	1. Так, завжди.	2. Частіше так.	3. Залежно від ситуації. 4. Ні.
34.	Чи вмієш ти вибирати головне з тексту?	1. Так, завжди.	2. Частіше так.	3. Залежно від ситуації. 4. Ні.
35.	Чи вмієш ти користуватися комп'ютером?	1. Так.	2. Ні.	3. Частково.
36.	Чи читаєш ти українські газети та журнали?	1. Так.	2. Інколи.	3. Ні.
37.	V. Трудові (професійні) компетенції. Інформацією про які професії ти володієш? (перелічи їх)?	Названо більше п'яти професій.	Названо менше п'яти професій.	Професії не названі.
38.	Запиши декілька професій в кожному із зазначених груп: 1. «Людина – людина» 2. «Людина – природа» 3. «Людина – техніка» 4. «Людина знакова система»	Названо більше п'яти професій.	Названо менше п'яти професій.	Професії не названі.

## Продовження таблиці Г.1.8.

№ питання	Питання	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
39.	Що необхідно для успішної реалізації професійної діяльності?	Названі конкретні шляхи реалізації професійної діяльності	Шляхи реалізації професійної діяльності названі не конкретно	Не названі шляхи реалізації професійної діяльності
40.	VI. Компетенції – навчатися впродовж життя. Визнач мету та склади план щодо оволодіння знаннями, вміннями та навичками вчитися впродовж життя.	Визначено мету та складено конкретний план щодо оволодіння знаннями, вміннями та навичками вчитися впродовж життя	Визначена мета та складений план щодо оволодіння знаннями, вміннями та навичками вчитися впродовж життя не конкретно	Не визначено мету та не складено план щодо оволодіння знаннями, вміннями та навичками вчитися впродовж життя
41.	Чи часто ти досліджуєш питання, які не пов'язані зі шкільною програмою?	1. Так, часто.	2. Інколи.	3. Ніколи.
42.	VII. Соціальні компетенції. Чи відчуваєш ти себе часткою українського суспільства?	1. Так.	2. Важко сказати.	3. Ні.
43.	Що ти робиш для того, щоб змінити світ навколо себе?	Дитина називає конкретні дії щодо зміни світу навколо себе	Дитина називає не конкретні дії щодо зміни світу навколо себе	Дитина взагалі не називає дії щодо змін світу навколо себе
44.	Чи міг би ти замінити вихователя групи у потрібній ситуації?	1. Так.	2. Залежно від ситуації.	3. Ні.
45.	Чи вмієш ти знаходити компроміс в конфліктних ситуаціях, які виникли в групі?	1. Так.	2. Ні.	3. Важко сказати.
46.	Якими видами зв'язку ти користуєшся?	Дитина вказує конкретні види зв'язку, якими користується	Дитина називає види зв'язку, якими користується, але вони не конкретні	Дитина взагалі не називає види зв'язку, якими користується
47.	VIII. Політичні (політико-правові) компетенції. Як ти вважаєш, до кого треба звертатись, якщо порушуються твої права в школі, в сім'ї?	Названі конкретні органи, до яких можна звертатися, якщо порушуються права у дитини в школі, сім'ї	Органи, до яких можна звертатися, якщо порушуються права дитини в школі, сім'ї названі не конкретно	Дитиною не названі органи, до яких можна звертатися, якщо порушуються її права та обов'язки
48.	Чи виконуєш ти загальноприйняті правила поведінки?	1. Так.	2. Частково.	3. Ні.

## Продовження таблиці Г.1.8.

№ питання	Питання	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
49.	Чи обговорюєш ти останні політичні події, які відбуваються в Україні та світі з друзями або батьками?	1. Постійно.	2. Інколи.	3. Ніколи.
50.	Чи можеш ти виконати гімн України?	1. Так.	2. Частково.	3. Ні.
51.	IX. Полікультурні компетенції. Чи цікавишся ти сучасною українською музикою?	1. Так.	2. Деякою.	3. Ні.
52.	Які найважливіші події, котрі відбувалися протягом року в Україні, ти можеш назвати?	Названо найважливіші події, які відбувалися протягом року в Україні	Названо найважливіші події, які відбувалися протягом року в Україні, але не конкретно	Не названо найважливіші події, які відбувалися протягом року в Україні
53.	Чи цікавишся ти подіями в світі?	1. Так.	2. Деякими.	3. Ні.
54.	Які найважливіші події в світі за останні три місяці ти можеш назвати?	Найважливіші події, які відбувалися в світі за останні три місяці названі конкретно	Найважливіші події, які відбувалися в світі за останні три роки названі не конкретно	Не названі найважливіші події в світі за останні три місяці

## Додаток Г.1.9. Анкета визначення рівня розвитку ключових життєвих компетенцій в учнів старшого шкільного віку (10-11 класи)

Шановні учні! Дане анкетування проводиться з метою визначення ключових компетенцій, якими Ви оволоділи в процесі навчання та власної життєдіяльності. Анкета є анонімною. Просимо Вас відповідати щиро, не пропускаючи жодного питання. Уважно прочитайте питання та із запропонованих відповідей виберіть одну, правильну, на Вашу думку. Дякуємо за співпрацю!

### I. Життєтворчі компетенції.

1. Склади проект життєвого становлення «Як досягти успіху?» (коротко).
2. Сформулюй найбільш значущу для себе мету. Склади алгоритм щодо її досягнення.
3. Чи можеш ти досягти поставленої мети, якщо виникають певні перешкоди?

1. Так.
2. Намагаюсь, але не завжди виходить.
3. Ні.
4. Інколи.

4. Які з нижче перерахованих цінностей ти вважаєш найбільш важливими для себе? (Розподіли їх у порядку зменшення: від найважливішої, до найменш важливої).

1. Матеріально забезпечене життя.
2. Свобода, незалежність.
3. Престижна професія.
4. Духовні цінності.
5. Вміння займатися бізнесом.
6. Справедливість.
7. Здоров'я
8. Любов.
9. Хороша сім'я.
10. Можливість проявити милосердя.
11. Успіх.
12. Кар'єра.
13. Влада.
14. Добро.
15. Дружба.
16. Колективізм.

17. Можливість реалізувати себе.

II. Компетенції життєздатності.

5. У ситуації, коли ти буваєш не правий, чи завжди ти це визнаєш?

1. Так.
2. Іноколи.
3. Ні.

6. Як ти оцінюєш свої успіхи в навчальній діяльності?

1. Ти задоволений своїми результатами.
2. Ти міг би вчитися краще.
3. Тобі важко вчитися, але ти намагаєшся.
4. Ти вчишся за можливості.

7. Назви свої позитивні та негативні риси характеру.

Риси характеру	
Позитивні	Негативні

8. Чи замислюєшся ти над тим вчинком, який вже здійснив?

1. Так.
2. Іноколи.
3. Ні.

9. Чи подобається тобі твій теперішній стиль життя?

1. Так, подобається.
2. Частково.
3. Ні, хочу змінити.

10. Чи склав ти для себе життєвий проект?

1. Так.
2. Частково.
3. Ні.

11. При виконанні будь-якого завдання ти завжди підходиш до нього творчо?

1. Так.
2. Іноколи.
3. Ні.
4. Мені це не потрібно.

12. Якщо тебе образив хтось з твоїх однокласників (друзів), ти:

1. Не будеш приховувати, що засмутився.
2. Скажеш їм про це.

3. Зробиш вигляд, що нічого не сталося.

13. Чи знаєш ти, що таке ВІЛ / СНІД?

1. Так.
2. Частково.
3. Ні.

14. Як ти вважаєш, що треба зробити для досягнення мети в житті? \_\_\_\_\_

---

15. Чи ти вже зробив щось, щоб досягти цієї мети? Що саме? \_\_\_\_\_

---

16. Що тобі заважає її досягти? \_\_\_\_\_

---

17. Чи використовуєш ти життєвий досвід батьків та родичів для реалізації своїх планів?

1. Завжди.
2. Інколи.
3. Ніколи.

18. Чи завжди ти перед виконанням потрібної дії ставиш цілі та завдання?

1. Так.
2. Інколи.
3. Ні.
4. Мені це не потрібно.

19. Чи прогнозуєш результати, яких можеш досягти при виконанні певної дії?

1. Так.
2. Інколи.
3. Ні.
4. Мені це не потрібно.

20. Чи можеш ти виявити саме той мотив дії, який тобі потрібен для досягнення мети?

1. Так.
2. Інколи.
3. Ні.
4. Мені це не потрібно.

21. Чи завжди ти економічно витрачаєш кишенькові гроші?

1. Так.
2. Інколи.
3. Ні.
4. Залежно від ситуації.

22. Ти часто маєш поганий настрій?

1. Так.
2. Інколи.
3. Ні.

23. Як ти намагася покращити свій настрій? \_\_\_\_\_

---

24. Як ти допомагаєш іншим подолати поганий настрій? \_\_\_\_\_

---

25. Ти завжди виражаєш свої емоції під час спілкування?

1. Так.
2. Інколи.
3. Ні.

26. Як ти реагуєш в ситуації, коли тебе образили? \_\_\_\_\_

---

III. Соціальні компетенції.

27. Чи хотів би ти стати волонтером?

1. Так.
2. Залежно від ситуації.
3. Ні.

28. Чи допомагаєш ти людині відстоювати свою гідність та права?

1. Так.
2. Інколи.
3. Ні.

29. Яким чином ти це робиш? \_\_\_\_\_

---

30. У яких заходах (шкільних, групових, класних) ти брав участь за останні два місяці? \_\_\_\_\_

---

31. Чи можеш ти аналізувати ставлення інших людей до себе?

1. Так.
2. Залежно від ситуації.
3. Ні.

32. Чи можеш ти аналізувати ставлення інших людей до себе?

1. Так.
2. Залежно від ситуації.
3. Ні.



33. Чи знайшов ти свою соціальну роль у системі суспільних відносин?

1. Так.
2. Не визначився.
3. Ні, але прагну знайти.

34. Як ти розумієш, що таке етикет? \_\_\_\_\_

---

35. Яких правил етикету ти дотримуєшся? \_\_\_\_\_

---

36. В яких випадках ти їх використовуєш? \_\_\_\_\_

---

#### IV. Комуникативні компетенції.

37. У тебе багато друзів, з якими ти постійно спілкуєшся? (в класі, групі, вдома)

1. Так.
2. Багато.
3. Дуже багато.

38. Чи легко тобі встановлювати контакт з іншими людьми?

1. Так.
2. Інколи.
3. Ні.

39. Тобі важко звикати до нового колективу?

1. Легко.
2. Залежно від ситуації.
3. Важко.

40. Чи часто при вирішенні важливих справ ти береш ініціативу на себе?

1. Так.
2. Інколи.
3. Ні.

41. Чи часто в процесі спілкування у тебе виникають конфліктні ситуації?

1. Так, часто.
2. Інколи.
3. Ні, не часто.

#### V. Інформаційні компетенції.

42. Чи користуєшся ти інформаційною мережею Internet?

1. Так.
2. Інколи.

3. Ні.

43. Чи дивишся ти науково-популярні та пізнавальні передачі по телевізору?

1. Так.

2. Деякі.

3. Ні.

44. Які ти знаєш можливості мережі Internet? \_\_\_\_\_

---

45. В тебе є досвід володіння комп'ютером?

1. Так.

2. Є, але недостатній.

3. Ні.

46. Що ти знаєш про деструктивну інформацію? \_\_\_\_\_

---

47. Ти щось робиш, щоб запобігати деструктивним інформаційним впливам?

1. Так.

2. Інколи.

3. Ні.

4. Мені це не потрібно.

48. Яких результатів ти при цьому досяг? \_\_\_\_\_

---

VI. Трудова (професійна) компетенція.

49. Як ти розумієш поняття «економіка»? \_\_\_\_\_

---

50. Чи використовуєш ти економічні знання в житті? Які саме? \_\_\_\_\_

---

51. Чи відповідають твої природні нахили та здібності обраній професії?

1. Так, повністю.

2. Частково.

3. Ні.

52. Чи ремонтуєш ти яку-небудь техніку?

1. Так.

2. Іноді.

3. Ні.

53. Ти дотримуєшся техніки безпеки під час діяльності?

1. Так.

2. Інколи.

3. Ні.

54. Яку частину часу ти відводиш для вивчення техніки?

1. Щоденно.

2. Раз на тижді.

3. Раз на місяць.

4. Ніколи.

VII. Політичні (політико-правові) компетенції.

55. Назви ті права та обов'язки громадянина, які ти знаєш? \_\_\_\_\_

---

56. Назви права і обов'язки учня \_\_\_\_\_

---

57. Чи доводилось тобі застосовувати знання про права та обов'язки в особистому житті?

1. Так.

2. Інколи.

3. Ні.

58. Як ти використовуєш свої права в житті, наведи приклад \_\_\_\_\_

---

59. Перелічи ті успіхи, яких тобі вдалось досягти і назви, що цьому сприяло? \_\_\_\_\_

---

VIII. Полікультурні компетенції.

60. З яких джерел ти дізнаєшся про минуле українського народу? \_\_\_\_\_

---

61. Назви основні пам'ятні дати українського народу \_\_\_\_\_

---

62. Перелічи країни, про які ти дізнався багато цікавого в цьому році. \_\_\_\_\_

---

**Додаток Г.1.10. Критерії рівня сформованості  
ключових життєвих компетенцій в учнів 10-11 класів**

№ питання	Питання	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
1	I. Життєтворчі компетенції. 1. Склади проект життєвого становлення «Як досягти успіху?» (коротко).	Учні складають проект, обґрунтовують та розкривають свої пункти проекту	Учні складають проект, але без пояснень	Проект не складено, або складено дуже коротко та незмістовно
2	Сформулюй найбільш значущу для себе мету. Склади алгоритм щодо її досягнення?	Учні формулюють найбільш значущу для себе мету та розробляють алгоритм щодо її реалізації	Учні формулюють найбільш значущу для себе мету, але не розробляють алгоритму щодо її реалізації	Учні не формулюють найбільш значущу для себе мету
3	Чи можеш ти досягти поставленої мети, якщо виникають певні перешкоди?	1. Так	2. Намагаюсь, але не завжди виходить	3. Ні. 4. Інколи
4	Які з нижче перерахованих цінностей ти вважаєш найбільш важливими для себе? (Розподіли їх у порядку зменшення: від найважливішої до найменш важливої).	Пріоритетні цінності визначаються за найбільшою кількістю відповідей дітей, у відсотках		
5	II. Компетенції життєздатності. У ситуації, коли ти буваєш не правий, чи завжди ти це визнаєш?	1. Так	2. Інколи	3. Ні
6	Як ти оцінюєш свої успіхи в навчальній діяльності?	1. Ти задоволений своїми результатами	2. Ти міг би вчитися краще. 3. Тобі важко вчитися, але ти намагаєшся	4. Ти вчишся за можливості
7	Назви свої позитивні та негативні риси характеру?	Учні називають свої позитивні та негативні риси характеру	Учні не повністю називають свої позитивні та негативні риси характеру	Учні не називають свої позитивні та негативні риси характеру

## Продовження таблиці Г.1.10.

№ питання	Питання	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
8	Чи замислюєшся ти над тим вчинком, який вже здійснив?	1. Так	2. Інколи	3. Ні
9	Чи подобається тобі твій теперішній стиль життя?	1. Так, подобається	2. Частково	3. Ні, хочу змінити
10	Чи склав ти для себе життєвий проєкт?	1. Так	2. Частково	3. Ні
11	При виконанні будь-якого завдання ти завжди підходиш до нього творчо?	1. Так.	2. Інколи.	3. Ні. 4. Мені це не потрібно.
12	Якщо тебе образив хтось з твоїх однокласників (друзів), ти:	1. Не будеш приховувати, що засмутився.	2. Скажеш їм про це.	3. Зробиш вигляд, що нічого не сталося.
13	Чи знаєш ти, що таке ВІЛ «СНІД»?	1. Так.	2. Частково.	3. Ні.
14	Як ти вважаєш, що треба зробити, щоб досягти мети в житті?	Учні знають, що треба зробити, щоб досягти мети в житті та вказують план своїх дій	Учні знають, що треба зробити, для досягнення мети в житті, але не вказують плану своїх дій	Учні не знають, що треба зробити, щоб досягти мети в житті
15	Чи ти вже зробив щось, щоб досягти цієї мети? Що саме?	Учні вже виконали певні дії, спрямовані на досягнення своєї мети та вказали на ці дії	Учні вже виконали певні дії, спрямовані на досягнення своєї мети, але не вказали на ці дії	Учні не виконують дії, спрямовані на досягнення своєї мети
16	Що тобі заважає її досягти?	Учні знають, що їм заважає досягти мети та називають ці чинники	Учні знають, що їм заважає досягти мети але не називають ці чинники	Учні не знають, що їм заважає досягти мети
17	Чи використовуєш ти життєвий досвід батьків та родичів для реалізації своїх планів?	1. Завжди	2. Інколи	3. Ніколи
18	Чи завжди ти перед виконанням потрібної дії ставиш цілі та завдання?	1. Так	2. Інколи	3. Ні. 4. Мені це не потрібно

## Продовження таблиці Г.1.10.

№ питання	Питання	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
19	Чи прогнозуєш результати, яких можеш досягти при виконанні певної дії?	1. Так	2. Інколи	3. Ні. 4. Мені це не потрібно
20	Чи можеш ти виявити саме той мотив в дії, який тобі потрібен для досягнення мети?	1. Так	2. Інколи	3. Ні. 4. Мені це не потрібно
21	Чи завжди ти економічно витрачаєш кишенькові гроші?	1. Так	2. Інколи	3. Ні. 4. Залежно від ситуації
22	Ти часто маєш поганий настрій?	1. Так	2. Інколи	3. Ні.
23	Як ти намагаєшся покращити свій настрій?	Учні намагаються покращити свій настрій та вказують, як вони це роблять.	Учні намагаються покращити свій настрій, але не вказують, як вони це роблять.	Учні не намагаються покращити свій настрій та нічого для цього не роблять.
24	Як ти допомагаєш іншим подолати поганий настрій?	Учні допомагають іншим подолати поганий настрій, та вказують, як вони це роблять	Учні допомагають іншим подолати поганий настрій, але не вказують, як вони це роблять	Учні не допомагають іншим подолати поганий настрій
25	Ти завжди виражаєш свої емоції під час спілкування?	1. Так	2. Інколи	3. Ні.
26	Як ти реагуєш в ситуації, коли тебе образили?	Учні вказують на застосування конструктивних засобів реагування на образу	Учні вказують на застосування як конструктивних засобів реагування на образу, так і неконструктивних	Учні вказують на застосування неконструктивних засобів реагування на образу
27	III. Соціальні компетенції. Чи хотів би ти стати волонтером?	1. Так	2. Залежно від ситуації	3. Ні.
28	Чи допомагаєш ти людині відстоювати свою гідність та права?	1. Так	2. Інколи	3. Ні.

## Продовження таблиці Г.1.10.

№ питання	Питання	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
29	Яким чином ти це робиш?	Учень вказує, яким чином він допомагає людям відстоювати свою гідність та права	Учень не точно вказує, яким чином він допомагає відстоювати свою гідність та права	Учень не вказує, яким чином він допомагає людям відстоювати свою гідність та права
30	У яких заходах (шкільних, групових, класних) ти брав участь за останні два місяці?	Учні повністю вказують, у яких заходах (шкільних, групових, класних) вони брали участь за останні два місяці.	Учні не повністю вказують, у яких заходах (шкільних, групових, класних) вони брали участь за останні два місяці	Учні не вказують, у яких заходах (шкільних, групових, класних) вони брали участь за останні два місяці
31	Чи можеш ти аналізувати ставлення інших людей до себе?	Учні можуть аналізувати ставлення інших людей до себе	Учні можуть аналізувати ставлення інших людей до себе не завжди, а залежно від ситуації	Учні не можуть аналізувати ставлення інших людей до себе
32	Чи можеш ти аналізувати ставлення інших людей до себе?	1. Так	2. Залежно від ситуації	3. Ні.
33	Чи знайшов ти свою соціальну роль у системі суспільних відносин?	1. Так	2. Не визначився	3. Ні, але прагну знайти
34	Як ти розумієш, що таке етикет?	Учні розуміють, що таке етикет, та дають тлумачення цього поняття	Учні розуміють, що таке етикет, але дають неточне тлумачення цього поняття	Учні не розуміють, що таке етикет та не дають тлумачення цього поняття
35	Яких правил етикету ти дотримуєшся?	Учні називають більше трьох правил етикету, яких дотримуються	Учні називають менше трьох правил етикету, яких дотримуються	Учні не називають правил етикету, яких дотримуються
36	В яких випадках ти їх використовуєш?	Учні називають більше трьох ситуацій, у яких вони використовують правила етикету	Учні називають менше трьох ситуацій, у яких вони використовують правила етикету	Учні не називають ситуацій, у яких вони використовують правила етикету

## Продовження таблиці Г.1.10.

№ питання	Питання	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
37	IV. Комунікативні компетенції. У тебе багато друзів з якими ти постійно спілкуєшся? (в класі, групі, вдома)	1. Так	2. Багато	3. Дуже багато
38	Чи легко тобі встановлювати контакт з іншими людьми?	1. Так	2. Інколи	3. Ні.
39	Тобі важко звикати до нового колективу?	1. Легко	2. Залежно від ситуації	3. Важко
40	Чи часто при вирішенні важливих справ ти береш ініціативу на себе?	1. Так	2. Інколи	3. Ні.
41	Чи часто в процесі спілкування у тебе виникають конфліктні ситуації?	1. Так, часто	2. Інколи	3. Ні, не часто
42	V. Інформаційні компетенції. Чи користуєшся ти інформаційною мережею Internet?	1. Так	2. Інколи	3. Ні.
43	Чи дивишся ти науково-популярні та пізнавальні передачі по телевізору?	1. Так	2. Деякі	3. Ні.
44	Що ти знаєш про можливості мережі Internet?	Учні знають про можливості мережі Internet та називають їх	Учні знають про можливості мережі Internet, але не називають їх	Учні не знають про можливості мережі Internet
45	В тебе є досвід володіння комп'ютером?	В учнів є досвід володіння комп'ютером	В учнів є досвід володіння комп'ютером, але недостатній	В учнів немає досвіду володіння комп'ютером
46	Що ти знаєш про деструктивну інформацію?	В учнів є знання про деструктивну інформацію (вказують, про яку саме)	В учнів є знання про деструктивну інформацію, але вони не вказують, про яку	В учнів немає знань про деструктивну інформацію



## Продовження таблиці Г.1.10.

№ питання	Питання	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
47	Ти щось робиш, щоб запобігати деструктивним інформаційним впливам?	1. Так	2. Інколи	3. Ні. 4. Мені це не потрібно
48	Яких результатів ти при цьому досяг?	Учні чітко вказують, яких результатів досягли, запобігаючи деструктивним інформаційним впливам	Учні не чітко вказують, яких результатів досягли, запобігаючи деструктивним інформаційним впливам	Учні не вказують, яких результатів досягли, запобігаючи деструктивним інформаційним впливам
49	VI. Трудова (професійна) компетенція. Як ти розумієш поняття економіка?	Учні розуміють, що таке економіка та називають своє тлумачення даного поняття	Учні розуміють, що таке економіка, але не називають свого тлумачення даного поняття	Учні не розуміють, що таке економіка
50	Чи використовуєш ти економічні знання в житті? Які саме?	Учні використовують економічні знання в житті та вказують, які саме	Учні використовують економічні знання в житті, але не називають, які саме	Учні не використовують економічні знання в житті
51	Чи відповідають твої природні нахили та здібності обраній професії?	1. Так, повністю	2. Частково	3. Ні.
52	Чи ремонтуєш ти яку-небудь техніку?	Учні ремонтують техніку	Учні іноді ремонтують техніку	Учні не ремонтують техніку
53	Ти дотримуєшся техніки безпеки під час діяльності?	1. Так	2. Інколи	3. Ні.
54	Яку частину часу ти відводиш для вивчення техніки?	1. Щоденно	2. Раз на тижні. 3. Раз на місяць	4. Ніколи
55	VII. Політичні (політико-правові) компетенції. Назви права та обов'язки громадянина, які ти знаєш?	Учні називають права та обов'язки громадянина	Учні називають деякі права та обов'язки громадянина	Учні не називають права та обов'язки громадянина

## Продовження таблиці Г.1.10.

№ питання	Питання	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
56	Назви права і обов'язки учня?	Учні називають права та обов'язки учня в повному обсязі	Учні називають права та обов'язки учня не в повному обсязі	Учні не називають права та обов'язки учня
57	Чи доводилося тобі застосовувати знання про права та обов'язки в особистому житті?	1. Так	2. Інколи	3. Ні.
58	Як ти використовуєш свої права в житті, наведи приклад?	Учні використовують свої права в житті та наводять приклади	Учні використовують свої права в житті, але не наводять приклади	Учні не використовують свої права в житті
59	Перелічи ті успіхи, яких тобі вдалося досягти і назви, що цьому сприяло?	Учні перелічують ті успіхи, яких їм вдалося досягти і називають, що цьому сприяло	Учні перелічують ті успіхи, яких їм вдалося досягти, але не називають, що цьому сприяло	Учні не перелічують ті успіхи, яких їм вдалося досягти
60	VIII. Полікультурні компетенції. З яких джерел ти дізнаєшся про минуле українського народу?	Учні називають більше трьох джерел, з яких дізнаються про минуле українського народу	Учні називають менше трьох джерел, з яких дізнаються про минуле українського народу	Учні не вказують з яких джерел дізнаються про минуле українського народу
61	Назви основні пам'ятні дати українського народу?	Учні називають основні пам'ятні дати українського народу	Учні називають основні пам'ятні дати українського народу частково	Учні не називають основні пам'ятні дати українського народу.
62	Перелічи країни, про які ти дізнався багато цікавого в цьому році?	Учні перелічують країни, про які вони дізналися багато цікавого в цьому році	Учні перелічують деякі країни, про які вони дізналися багато цікавого в цьому році	Учні не перелічують країни, про які вони дізналися багато цікавого в цьому році

## Додаток Г.1.11. Анкета оцінювання рівня інноваційного потенціалу педагогічного колективу

Шановні колеги!

Це анкетування проводиться з метою визначення рівня інноваційного потенціалу педагогічного колективу Вашого закладу. Просимо Вас уважно прочитати запитання та дати на них змістовні відповіді.

1. Які нововведення в навчально-виховний процес впроваджено особисто Вами за останній рік? Що спонукало Вас це зробити?

---

---

---

---

---

---

---

2. На вирішення якої проблеми вони були спрямовані?

---

---

---

3. Оцініть результати, досягнуті Вами із застосуванням нововведень:

- 3.1. Досягнуто кращих результатів.
- 3.2. Отримані результати такі ж, як і раніше.
- 3.3. Отримані результати нижчі від попередніх.
- 3.4. Невідомо.
- 3.5. Ваша відповідь.

---

---

---

---

4. Які зміни відбуваються в діяльності учнів на уроках чи в позаурочний час (потрібне підкреслити)?

- 4.1. Стають більш активними.
- 4.2. Підсилюється їх пізнавальна самостійність.
- 4.3. Підвищується рівень пізнавального інтересу.

- 4.4. Не бачу змін.
- 4.5. Ваша відповідь.

---

---

---

---

5. Чого Ви очікуєте від своєї участі в інноваційній діяльності?
  - 5.1. Підвищення особистого доходу від застосування нововведень.
  - 5.2. Кращих результатів своєї роботи.
  - 5.3. Особистого задоволення своєю працею.
  - 5.4. Суспільного, морального визнання.
  - 5.5. Зниження обов'язкової норми навчальних годин.
  - 5.6. Пріоритетного положення (уваги до вчителя).
  - 5.7. Ваша відповідь.

---

---

---

6. Що є для Вас перешкодою в освоєнні й розробці нововведень? (Виберіть 5 найбільш значущих для вас перешкод і підкресліть їх).

- 6.1. Відсутність часу.
- 6.2. Відсутність обґрунтованої стратегії розвитку школи.
- 6.3. Відсутність допомоги.
- 6.4. Відсутність лідерів, новаторів в колективі.
- 6.5. Відсутність необхідних теоретичних знань.
- 6.6. Слабка інформованість про нововведення в освіті.
- 6.7. Відсутність чи недостатній розвиток дослідницьких умінь.
- 6.8. Відсутність стимулювання.
- 6.9. Ваша відповідь.

---

---

---

7. Які, на Ваш погляд, інноваційні нововведення потрібні у сучасному спеціальному закладі освіти?

- 7.1. У керівництві школою

---

---

---

7.2. У змісті навчального процесу

---

---

---

---

7.3. У змісті виховного процесу

---

---

---

---

7.4. У змісті реабілітаційного процесу

---

---

---

---

7.5. У технології навчання, виховання, розвитку

---

---

---

---

7.6. У соціально-психологічному забезпеченні

---

---

---

---

7.7. У методичному забезпеченні

---

---

---

---

7.8. У режимі роботи

---

---

---

8. Які форми підготовки, навчання до освоєння нововведень Ви пройшли? Дайте їм оцінку за 5-бальною шкалою: 5 – дуже впливають на рівень мого розвитку й підготовленості до інноваційної діяльності; 4 – впливають; 3 – слабо впливають; 2 – майже не впливають; 1 – не впливають.

Форми підготовки	Бали
Семінари	
Педагогічні ради	
Робота в методичному об'єднанні або іншій творчій групі	
Самостійна робота	
Навчання на проблемних курсах	
Підвищення кваліфікації	

9. Оцініть створені у Вашому закладі умови для розвитку інноваційної діяльності за шкалою:

3 бали – дуже гарні;

2 бали – гарні;

1 бал – задовільні;

0 балів – незадовільні.

Умови	Бали
1. Матеріальні.	
2. Фінансові.	
3. Організаційні.	
4. Психологічний клімат у колективі.	
5. Стимулювання.	
6. Система навчання кадрів.	
7. Методичне забезпечення.	

**Додаток Г.1.12. Критерії оцінювання результатів діагностики рівня  
інноваційного потенціалу педагогічного колективу**

№ запитання анкети	Яким чином оцінюється відповідь (рівні сформованості: високий, середній, низький)		
1.	<p align="center">низький</p> <p>- визначені загальні тези; - відповідь відсутня.</p>	<p align="center">середній</p> <p>- вказані конкретні нововведення, але не визначені фактори, які стимулюють педагога до роботи.</p>	<p align="center">високий</p> <p>- вказані конкретні нововведення та визначені фактори, які стимулюють педагога до роботи.</p>
2.	<p align="center">низький</p> <p>- відповідь не розкриває суті питання; - відповідь відсутня.</p>	<p align="center">середній</p> <p>- відповідь логічно не пов'язана з попередньою.</p>	<p align="center">високий</p> <p>- відповідь логічно пов'язана попередньою.</p>
3.	<p align="center">низький</p> <p>- не змогли оцінити результативність власної роботи; - оцінили результативність як низьку; - відповідь відсутня; - 3.3, 3.4.</p>	<p align="center">середній</p> <p>- оцінили результат як середній; - 3.2, 3.5.</p>	<p align="center">високий</p> <p>- оцінили результат як високий; - 3.1.</p>
4.	<p align="center">низький</p> <p>- не виокремили зміни; - оцінили результат як низький; - утримались від відповіді.</p>	<p align="center">середній</p> <p>- оцінили результат як середній; - 4.5.</p>	<p align="center">високий</p> <p>- оцінили результат як високий; - 4.1, 4.2, 4.3.</p>
5.	Фактори ранжуються (респонденти обирають їх за значущістю).		
6.	Фактори ранжуються (респонденти обирають їх за значущістю).		
7.	<p align="center">низький</p> <p>- утримались від відповіді.</p>	<p align="center">середній</p> <p>- вказали на необхідність змін.</p>	<p align="center">високий</p> <p>- вказали на необхідність змін та дали конкретні рекомендації.</p>
8.	Фактори ранжуються (респонденти обирають їх за значущістю).		
9.	Фактори ранжуються (респонденти обирають їх за значущістю).		

**Додаток Г.1.13. Діагностична карта для визначення рівня професійної діяльності педагога початкової школи**  
**(ШБ педагога)**

Діагностичний показник	Рівень	Кількісне значення	Середнє значення
1. Знання основ дидактики			
2. Знання основ педагогічної психології			
3. Знання основ вікової психології			
4. Знання методик викладання навчальних предметів			
5. Прояв у професійній діяльності високого рівня інтелектуальних здібностей			
6. Прояв у професійній діяльності принциповості та ідейності			
7. Прояв у професійній діяльності креативності			
8. Прояв у професійній діяльності відповідальності			
9. Прояв у професійній діяльності емпатії			
10. Прояв у професійній діяльності цілеспрямованості			
11. Прояв у професійній діяльності спостережливості			
12. Прояв у професійній діяльності організованості			
13. Прояв у професійній діяльності енергійності			
14. Прояв у професійній діяльності емоційності			
15. Прояв у професійній діяльності порядності			
16. Прояв у професійній діяльності толерантності			
17. Прояв у професійній діяльності педагогічного такту			
18. Прояв у професійній діяльності педагогічного оптимізму			
19. Прояв у професійній діяльності відкритості педагогічним інноваціям			
20. Вміння планувати навчальний матеріал по всіх предметах			
21. Вміння обирати та використовувати найбільш ефективні форми, методи та засоби навчання			
22. Вміння проводити додаткові заняття з учнями			



## Продовження таблиці Г.1.13.

Діагностичний показник	Рівень	Кількісне значення	Середнє значення
23. Здатність конструктивно співпрацювати з батьками			
24. Здатність забезпечувати виконання навчальної програми			
25. Здатність аналізувати навчальну успішність учнів			
26. Здатність забезпечувати дотримання учнями навчальної дисципліни			
27. Сформованість комунікативних компетенцій			
28. Сформованість інформаційних компетенцій			
29. Сформованість організаційних компетенцій			
30. Сформованість самоосвітніх компетенцій			
31. Сформованість корекційно-реабілітаційних компетенцій			
32. Виконання діагностичної функції			
33. Виконання організаційної функції			
34. Виконання інформаційної функції			
35. Виконання корекційно-розвивальної функції			
36. Виконання дослідницької функції			
37. Виконання аналітико-оцінювальної функції			
38. Виконання прогностичної функції			
39. Виконання комунікативної функції			
40. Виконання виховної функції			
41. Виконання мобілізаційної функції			
42. Виконання здоров'язберезувальної функції			
43. Виконання професійної ролі дослідника			
44. Виконання професійної ролі гуманіста			
45. Виконання професійної ролі педагога-реабілітолога			
46. Виконання професійної ролі вихователя			

## Продовження таблиці Г.1.13.

Діагностичний показник	Рівень	Кількісне значення	Середнє значення
47. Виконання професійної ролі організатора			
48. Виконання професійної ролі психолога			
49. Дотримання принципу науковості			
50. Дотримання принципу доступності, дохідливості викладання			
51. Дотримання принципу зв'язку навчання з життям, практичною діяльністю			
52. Дотримання принципу свідомості, активності та самостійності учнів			
53. Дотримання принципу наочності			
54. Дотримання принципу міцності знань, умінь і навичок			
55. Дотримання принципу індивідуального підходу до учнів			
56. Дотримання принципу емоційності навчання			
57. Дотримання принципу диференціації навчального процесу			
58. Дотримання принципу цілеспрямованості навчального процесу			
59. Дотримання принципу природовідповідності			
60. Дотримання принципу культуровідповідності			
61. Дотримання принципу інтеграції та диференціації спільної діяльності педагогів та учнів			
62. Дотримання принципу послідовності і систематичності в навчанні та вихованні			
63. Дотримання принципу постійної оптимізації в педагогічному процесі			
64. Дотримання принципу врахування вікових та індивідуальних особливостей школярів			
65. Використання в роботі проєктивно-рефлексивної технології навчання			
66. Використання в роботі технології індивідуалізованого навчання в умовах інклюзивної освіти			
67. Використання в роботі технології моніторингу ефективності освітньо-реабілітаційного процесу			
68. Використання в роботі ігрових технологій			

## Продовження таблиці Г.1.13.

Діагностичний показник	Рівень	Кількісне значення	Середнє значення
69. Використання в роботі технології диференційованого та індивідуального навчання			
70. Використання в роботі технології розвитку критичного мислення учнів			
71. Використання в роботі інформаційних технологій навчання			
72. Використання в роботі особистісно-зорієнтованої технології			
73. Використання в роботі проектної технології			
74. Співпраця з учителями			
75. Співпраця із соціальними педагогами-вихователями			
76. Співпраця з дефектологом			
77. Співпраця з логопедом			
78. Співпраця з реабілітологом			
79. Співпраця з педіатром			
80. Співпраця з психологом			

**Додаток Г.1.14. Діагностична карта для визначення рівня професійної діяльності педагога гуманітарних наук  
(ШБ педагога)**

Діагностичний показник	Рівень	Кількісне значення	Середнє значення
1. Знання методики викладання свого предмета			
2. Знання особливостей педагогічного спілкування			
3. Знання вікових та індивідуальних особливостей учнів			
4. Знання особливостей фізіологічного та психічного розвитку дітей з особливими потребами			
5. Прояв у професійній діяльності високого рівня інтелектуальних здібностей			
6. Прояв у професійній діяльності принциповості та ідейності			
7. Прояв у професійній діяльності креативності			
8. Прояв у професійній діяльності відповідальності			
9. Прояв у професійній діяльності емпатії			
10. Прояв у професійній діяльності цілеспрямованості			
11. Прояв у професійній діяльності спостережливості			
12. Прояв у професійній діяльності організованості			
13. Прояв у професійній діяльності енергійності			
14. Прояв у професійній діяльності емоційності			
15. Прояв у професійній діяльності порядності			
16. Прояв у професійній діяльності толерантності			
17. Прояв у професійній діяльності педагогічного такту			
18. Прояв у професійній діяльності педагогічного оптимізму			
19. Прояв у професійній діяльності відкритості педагогічним інноваціям			
20. Прояв у професійній діяльності самоконтролю			
21. Вміння використовувати комунікативні атрибути монологічного та діалогічного мовлення			

## Продовження таблиці Г.1.14.

Діагностичний показник	Рівень	Кількісне значення	Середнє значення
22. Вміння організувати фасилітативну взаємодію з учнями			
23. Вміння застосовувати комп'ютерну техніку у викладанні предметів філологічного профілю			
24. Здатність забезпечити збереження життя та здоров'я учнів			
25. Здатність конструктивно співпрацювати з батьками			
26. Здатність забезпечувати виконання навчальної програми			
27. Здатність аналізувати навчальну успішність учнів			
28. Здатність забезпечувати дотримання навчальної дисципліни			
29. Здатність викладати навчальний предмет у тісному зв'язку з національною та загальнолюдською культурою			
30. Сформованість проектно-конструкторських компетенцій			
31. Сформованість інформаційних компетенцій			
32. Сформованість комунікативно-мовленнєвих компетенцій			
33. Сформованість лінгвістичних компетенцій			
34. Сформованість риторичних компетенцій			
35. Сформованість літературознавчих компетенцій			
36. Сформованість полікультурних компетенцій (країнознавчої, народознавчої, етнографічної та фольклорної)			
37. Сформованість загальнокультурологічних компетенцій			
38. Сформованість загальнонаукових компетенцій			
39. Сформованість інформаційно-комунікативних компетенцій			
40. Сформованість психологічних компетенцій			
41. Сформованість предметно-методичних компетенцій			
42. Виконання діагностичної функції			
43. Виконання організаційної функції			

## Продовження таблиці Г.1.14.

Діагностичний показник	Рівень	Кількісне значення	Середнє значення
44. Виконання інформаційної функції			
45. Виконання корекційно-розвивальної функції			
46. Виконання дослідницької функції			
47. Виконання аналітико-оцінювальної функції			
48. Виконання прогностичної функції			
49. Виконання комунікативної функції			
50. Виконання виховної функції			
51. Виконання мобілізаційної функції			
52. Виконання здоров'язбережувальної функції			
53. Сформованість позиції діагноста			
54. Сформованість позиції самодіагноста			
55. Дотримання принципу науковості			
56. Дотримання принципу доступності, дохідливості викладання			
57. Дотримання принципу зв'язку навчання з життям, практичною діяльністю			
58. Дотримання принципу свідомості, активності та самостійності учнів			
59. Дотримання принципу наочності			
60. Дотримання принципу міцності знань, умінь і навичок			
61. Дотримання принципу індивідуального підходу до учнів			
62. Дотримання принципу емоційності навчання			
63. Дотримання принципу диференціації навчального процесу			
64. Дотримання принципу цілеспрямованості навчального процесу			
65. Дотримання принципу природовідповідності			
66. Дотримання принципу культуровідповідності			

## Продовження таблиці Г.1.14.

67. Дотримання принципу інтеграції та диференціації спільної діяльності педагогів та учнів			
68. Дотримання принципу послідовності і систематичності в навчанні та вихованні			
69. Дотримання принципу постійної оптимізації в педагогічному процесі			
70. Дотримання принципу врахування вікових та індивідуальних особливостей школярів			
71. Використання в роботі проективно-рефлексивної технології навчання			
72. Використання в роботі технології індивідуалізованого навчання в умовах інклюзивної освіти			
73. Використання в роботі технології моніторингу ефективності освітньо-реабілітаційного процесу			
74. Співпраця з учителями			
75. Співпраця із соціальними педагогами-вихователями			
76. Співпраця з дефектологом			
77. Співпраця з логопедом			
78. Співпраця з реабілітологом			
79. Співпраця з педіатром			
80. Співпраця з психологом			

**Додаток Г.1.15. Діагностична карта для визначення рівня професійної діяльності педагога природничо-математичних наук  
(ШБ педагога)**

Діагностичний показник	Рівень	Кількісне значення	Середнє значення
1. Знання методики викладання свого предмета			
2. Знання особливостей педагогічного спілкування			
3. Знання вікових та індивідуальних особливостей учнів			
4. Прояв у професійній діяльності оптимізму			
5. Прояв у професійній діяльності гуманності			
6. Прояв у професійній діяльності високої моральності			
7. Прояв у професійній діяльності толерантності			
8. Прояв у професійній діяльності тактовності			
9. Прояв у професійній діяльності порядності			
10. Прояв у професійній діяльності прагнення до самовдосконалення			
11. Вміння відбирати та застосовувати необхідні для вирішення корекційних завдань методи, прийоми і засоби навчання, діагностики, корекції та компенсації			
12. Вміння критично оцінювати й ефективно використовувати наукову та науково-педагогічну інформацію з метою корекції розвитку дитини			
13. Вміння планувати корекційну роботу			
14. Здатність до оригінального рішення педагогічних завдань			
15. Здатність до імпровізації в педагогічному процесі			
16. Здатність до застосування педагогічного досвіду в нових умовах			
17. Здатність до розробки нових педагогічно-методичних прийомів			
18. Сформованість когнітивних компетенцій			
19. Сформованість функціональних компетенцій			
20. Сформованість діяльнісних компетенцій			
21. Сформованість соціально-особистісних компетенцій			
22. Сформованість корекційно-реабілітаційних компетенцій			
23. Виконання діагностичної функції			
24. Виконання організаційної функції			



## Продовження таблиці Г.1.15.

Діагностичний показник	Рівень	Кількісне значення	Середнє значення
25. Виконання інформаційної функції			
26. Виконання корекційно-розвивальної функції			
27. Виконання дослідницької функції			
28. Виконання аналітико-оцінювальної функції			
29. Виконання прогностичної функції			
30. Виконання комунікативної функції			
31. Виконання виховної функції			
32. Виконання мобілізаційної функції			
33. Виконання здоров'язбережувальної функції			
34. Виконання професійної ролі конфліктолога			
35. Виконання професійної ролі помічника			
36. Виконання професійної ролі вихователя			
37. Виконання професійної ролі фасилітатора			
38. Виконання професійної ролі наставника			
39. Виконання професійної ролі консультанта			
40. Виконання професійної ролі організатора			
41. Виконання професійної ролі керівника			
42. Дотримання принципу науковості			
43. Дотримання принципу доступності, дохідливості викладання			
44. Дотримання принципу зв'язку навчання з життям, практичною діяльністю			
45. Дотримання принципу свідомості, активності та самостійності учнів			
46. Дотримання принципу наочності			
47. Дотримання принципу міцності знань, умінь і навичок			
48. Дотримання принципу індивідуального підходу до учнів			
49. Дотримання принципу емоційності навчання			
50. Дотримання принципу диференціації навчального процесу			
51. Дотримання принципу цілеспрямованості навчального процесу			
52. Дотримання принципу природовідповідності			
53. Дотримання принципу культуровідповідності			
54. Дотримання принципу інтеграції та диференціації спільної діяльності педагогів та учнів			
55. Дотримання принципу послідовності і систематичності в навчанні та вихованні			

## Продовження таблиці Г.1.15.

Діагностичний показник	Рівень	Кількісне значення	Середнє значення
56. Дотримання принципу постійної оптимізації в педагогічному процесі			
57. Дотримання принципу врахування вікових та індивідуальних особливостей школярів			
58. Дотримання принципу єдності педагогічних вимог школи, сім'ї та громадськості			
59. Використання в роботі проєктивно-рефлексивної технології навчання			
60. Використання в роботі технології індивідуалізованого навчання в умовах інклюзивної освіти			
61. Використання в роботі технології моніторингу ефективності освітньо-реабілітаційного процесу			
62. Співпраця з учителями			
63. Співпраця із соціальними педагогами-вихователями			
64. Співпраця з дефектологом			
65. Співпраця з логопедом			
66. Співпраця з реабілітологом			
67. Співпраця з педіатром			
68. Співпраця з психологом			

**Додаток Г.1.16. Діагностична карта для визначення рівня професійної діяльності соціального педагога-вихователя**  
**(ШБ педагога)**

Діагностичний показник	Рівень	Кількісне значення	Середнє значення
1. Знання специфіки потреб та інтересів різних вікових груп			
2. Знання специфіки роботи в різних мікросоціумах			
3. Знання функцій державних та недержавних установ в системі соціально-педагогічної діяльності			
4. Знання основ соціальної політики держави та соціально-правового захисту дітей та молоді			
5. Знання основ соціології, психології, педагогіки, закономірностей розвитку особистості			
6. Знання принципів та методів соціально-педагогічної діяльності			
7. Знання концептуальних засад психології та педагогіки життєтворчості			
8. Прояв у професійній діяльності оптимізму			
9. Прояв у професійній діяльності послідовності в діях			
10. Прояв у професійній діяльності наполегливості			
11. Прояв у професійній діяльності спостережливості			
12. Прояв у професійній діяльності уважності			
13. Прояв у професійній діяльності гуманності			
14. Прояв у професійній діяльності доброти			
15. Прояв у професійній діяльності толерантності			
16. Прояв у професійній діяльності справедливості			
17. Прояв у професійній діяльності тактовності			
18. Прояв у професійній діяльності прагнення до самовдосконалення			
19. Прояв у професійній діяльності самокритичності			
20. Прояв у професійній діяльності відповідальності			

## Продовження таблиці Г.1.16.

Діагностичний показник	Рівень	Кількісне значення	Середнє значення
21. Прояв у професійній діяльності комунікабельності			
22. Прояв у професійній діяльності вміння переконувати			
23. Прояв у професійній діяльності емоційної рівноваженості			
24. Прояв у професійній діяльності творчого мислення			
25. Сформованість комунікативних умінь			
26. Сформованість аналітичних умінь			
27. Сформованість організаторських умінь			
28. Сформованість прогностичних умінь			
29. Сформованість проєктувальних умінь			
30. Здатність до самоаналізу			
31. Сформованість діагностичних компетенцій			
32. Сформованість координаційно-освітніх компетенцій			
33. Сформованість прогностичних компетенцій			
34. Сформованість організаторських компетенцій			
35. Сформованість проєктувальних компетенцій			
36. Сформованість комунікативних компетенцій			
37. Сформованість інтегративних компетенцій			
38. Сформованість охоронно-захисних компетенцій			
39. Сформованість профілактичних компетенцій			
40. Сформованість соціально-терапевтичних компетенцій			
41. Сформованість корекційно-реабілітаційних компетенцій			
42. Виконання організаційно-комунікативної функції			
43. Виконання діагностичної функції			
44. Виконання прогностичної функції			

## Продовження таблиці Г.1.16.

Діагностичний показник	Рівень	Кількісне значення	Середнє значення
45. Виконання профілактичної функції			
46. Виконання корекційно-реабілітаційної функції			
47. Виконання охоронно-захисної функції			
48. Виконання виховної функції			
49. Виконання професійної ролі експерта			
50. Виконання професійної ролі посередника			
51. Виконання професійної ролі керівника			
52. Виконання професійної ролі помічника			
53. Виконання професійної ролі дослідника			
54. Виконання професійної ролі організатора			
55. Виконання професійної ролі інформатора			
56. Виконання професійної ролі доглядача			
57. Виконання професійної ролі адвоката			
58. Виконання професійної ролі психотерапевта			
59. Виконання професійної ролі менеджера			
60. Виконання професійної ролі консультанта			
61. Дотримання принципу цілеспрямованості виховної роботи			
62. Дотримання принципу природовідповідності			
63. Дотримання принципу культуровідповідності			
64. Дотримання принципу інтеграції та диференціації спільної діяльності педагогів і вихованців			
65. Дотримання принципу послідовності і систематичності в навчанні та вихованні			
66. Дотримання принципу постійної оптимізації в педагогічному процесі			
67. Дотримання принципу врахування вікових та індивідуальних особливостей школярів			

## Продовження таблиці Г.1.16.

Діагностичний показник	Рівень	Кількісне значення	Середнє значення
68. Дотримання принципу єдності педагогічних вимог школи, сім'ї та громадськості			
69. Дотримання принципу цілісного підходу до виховання			
70. Дотримання принципу безперервності виховання			
71. Дотримання принципу виховання в діяльності і в колективі			
72. Дотримання принципу поєднання педагогічного керівництва з ініціативою вихованців			
73. Дотримання принципу поваги до особистості дитини, поєднаної з об'єктивною вимогливістю до неї			
74. Дотримання принципу опори на позитивне в людині			
75. Дотримання принципу гуманізації виховного процесу			
76. Дотримання принципу демократизації виховного процесу			
77. Дотримання принципу єдності виховання і життєдіяльності			
78. Дотримання принципу інтеграції зусиль найближчого соціального оточення			
79. Дотримання діяльнісного принципу корекції			
80. Використання в роботі технології проєктивного життєздійснення			
81. Використання в роботі інтерактивної технології «Океан життєвої компетентності»			
82. Використання в роботі технології учнівсько-студентського самоврядування			
83. Використання в роботі технології досягнення вихованцями життєвого успіху			
84. Використання в роботі технології індивідуалізованої виховної роботи в умовах інклюзивної освіти			
85. Використання в роботі технології моніторингу ефективності виховної роботи			
86. Співпраця з учителями			
87. Співпраця із соціальними педагогами-вихователями			
88. Співпраця з дефектологом			
89. Співпраця з логопедом			

**Додаток Г.1.17. Діагностична карта для визначення рівня професійної діяльності педагога інклюзивної освіти**

**(ШБ педагога)**

Діагностичний показник	Рівень	Кількісне значення	Середнє значення
1. Знання методики викладання предмету			
2. Знання методичних засад інклюзивної освіти			
3. Прояв у професійній діяльності гуманізму			
4. Прояв у професійній діяльності високої духовності			
5. Прояв у професійній діяльності артистизму			
6. Вміння створювати позитивних психологічний мікроклімат у дитячій групі			
7. Вміння співпрацювати з колегами та родинами учнів			
8. Вміння планувати роботу по запровадженню досягнень науки і практики			
9. Здатність комбінувати різні технології, форми та методи роботи			
10. Здатність адаптувати навчальне середовище до особливих потреб учнів			
11. Здатність і готовність до створення навчально-реабілітаційного середовища			
12. Здатність і готовність до створення інклюзивного виховного середовища			
13. Здатність і готовність до створення реабілітаційного середовища			
14. Сформованість діагностичних компетенцій			
15. Сформованість інформаційних компетенцій			
16. Сформованість самоосвітніх компетенцій			
17. Сформованість нормативно-правових компетенцій			
18. Сформованість загальнонаукових компетенцій			
19. Сформованість технолого-методичних компетенцій			
20. Сформованість проєктивних компетенцій			
21. Сформованість здоров'язберезувальних компетенцій			

## Продовження таблиці Г.1.17.

Діагностичний показник	Рівень	Кількісне значення	Середнє значення
22. Сформованість фасилітативних компетенцій			
23. Сформованість комунікативних компетенцій			
24. Сформованість соціальних компетенцій			
25. Сформованість психологічних компетенцій			
26. Сформованість життєтворчих компетенцій			
27. Сформованість загальнокультурологічних компетенцій			
28. Сформованість пошуково-дослідницьких компетенцій			
29. Сформованість організаційних компетенцій			
30. Сформованість управлінських компетенцій			
31. Сформованість корекційно-реабілітаційних компетенцій			
32. Сформованість рефлексивних компетенцій			
33. Виконання діагностичної функції			
34. Виконання організаційної функції			
35. Виконання інформаційної функції			
36. Виконання корекційно-розвивальної функції			
37. Виконання дослідницької функції			
38. Виконання аналітико-оцінювальної функції			
39. Виконання прогностичної функції			
40. Виконання комунікативної функції			
41. Виконання виховної функції			
42. Виконання мобілізаційної функції			
43. Виконання здоров'язбережувальної функції			
44. Виконання професійної ролі експерта			
45. Виконання професійної ролі організатора			



## Продовження таблиці Г.1.17.

Діагностичний показник	Рівень	Кількісне значення	Середнє значення
46. Виконання професійної ролі інформатора			
47. Виконання професійної ролі консультанта			
48. Дотримання принципу системності корекційних, профілактичних і розвивальних завдань			
49. Дотримання принципу врахування індивідуальних і вікових особливостей дитини в контексті нормативності розвитку особистості			
50. Дотримання принципу комплексного використання методів і прийомів корекційно-педагогічної діяльності			
51. Дотримання принципу опори на позитивне в людині			
52. Дотримання генетичного принципу			
53. Дотримання принципу корекції та компенсації			
54. Дотримання принципу раннього початку корекційно-педагогічного впливу			
55. Дотримання принципу інтеграції зусиль найближчого соціального оточення			
56. Дотримання діяльнісного принципу корекції			
57. Дотримання принципу цілеспрямованості навчально-виховної роботи			
58. Дотримання принципу інтеграції та диференціації спільної діяльності педагогів і вихованців			
59. Дотримання принципу послідовності і систематичності в навчанні та вихованні			
60. Дотримання принципу постійної оптимізації в педагогічному процесі			
61. Дотримання принципу врахування вікових та індивідуальних особливостей школярів			
62. Дотримання принципу єдності педагогічних вимог школи, сім'ї та громадськості			
63. Використання в роботі технології проєктивного життєздійснення			
64. Використання в роботі технології реабілітації мистецтвом			
65. Використання в роботі технології реабілітації через спілкування з природою			
66. Використання в роботі технології роботи медико-психолого-педагогічного консилиуму			

## Продовження таблиці Г.1.17.

Діагностичний показник	Рівень	Кількісне значення	Середнє значення
67. Використання в роботі технології індивідуалізованого навчання в умовах інклюзивної освіти			
68. Використання в роботі технології індивідуалізованої виховної роботи в умовах інклюзивної освіти			
69. Використання в роботі технології моніторингу ефективності освітньо-реабілітаційного процесу			
70. Співпраця з учителями			
71. Співпраця із соціальними педагогами-вихователями			
72. Співпраця з дефектологом			
73. Співпраця з логопедом			
74. Співпраця з реабілітологом			
75. Співпраця з педіатром			
76. Співпраця з психологом			

**Додаток Г.1.18. Діагностична карта для визначення рівня професійної діяльності психолога спеціального закладу освіти  
(ШБ педагога)**

Діагностичний показник	Рівень	Кількісне значення	Середнє значення
1. Знання основ вікової психології			
2. Знання основ педагогічної психології			
3. Знання основ психопрофілактики та психокорекції			
4. Знання основних психодіагностичних методик			
5. Знання методики проведення соціально-психологічного тренінгу			
6. Знання специфіки психічного розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я			
7. Знання вікових та індивідуальних особливостей учнів			
9. Прояв у професійній діяльності оптимізму			
10. Прояв у професійній діяльності гуманності			
11. Прояв у професійній діяльності високої моральності			
12. Прояв у професійній діяльності толерантності			
13. Прояв у професійній діяльності тактовності			
14. Прояв у професійній діяльності порядності			
15. Прояв у професійній діяльності прагнення до самовдосконалення			
16. Спрямованість на особистість дитини з особливостями психофізичного розвитку			
17. Вміння аналізувати дані про дітей, зафіксовані в картах психологічного, дефектологічного, логопедичного, педагогічного, медичного обстежень			
18. Вміння виявляти особливості психофізичного розвитку дітей			
19. Вміння планувати педагогічний процес на основі принципу корекційної спрямованості			
20. Вміння коригувати зміст, методи та прийоми освітньої роботи на основі врахування психологічних особливостей дітей			

## Продовження таблиці Г.1.18.

Діагностичний показник	Рівень	Кількісне значення	Середнє значення
21. Вміння встановлювати доцільні стосунки з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку			
22. Вміння проводити заняття й організувати спільну діяльність із дітьми з урахуванням корекційно-педагогічних вимог			
23. Вміння аналізувати ефективність загальнопедагогічного впливу з урахуванням психофізичних можливостей дітей			
24. Вміння оцінювати результати корекційно-виховної роботи			
25. Вміння проводити разом з іншими фахівцями діагностичне обстеження дітей з особливими потребами, узагальнювати результати й визначати педагогічний прогноз їх подальшого розвитку			
26. Вміння організувати разом з іншими фахівцями корекційно-освітню діяльність дітей з особливостями психофізичного розвитку			
27. Здатність до побудови ділових та особистісних стосунків з усіма особами, що беруть участь у вихованні дітей з особливостями психофізичного розвитку			
28. Здатність координувати та погоджувати хід загальнопедагогічного впливу з корекційним			
29. Здатність організувати різноманітні види діяльності дітей			
30. Здатність організувати комунікативну діяльність у дитячому колективі			
31. Здатність визначати актуальний рівень знань, умінь і навичок у дітей з відхиленнями в розвитку			
32. Здатність координувати і погоджувати разом з іншими фахівцями план загальнопедагогічного впливу з планом корекційної роботи			
33. Здатність забезпечувати індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням її психофізичних особливостей			
34. Здатність до виділення початкової органічної (клінічної) підстави корекційної діяльності			
35. Здатність синтезувати знання з різних галузей науки: медицини, педагогіки, психології			
32. Сформованість діагностичних компетенцій			

## Продовження таблиці Г.1.18.

Діагностичний показник	Рівень	Кількісне значення	Середнє значення
33. Сформованість координаційно-освітніх компетенцій			
34. Сформованість прогностичних компетенцій			
35. Сформованість організаторських компетенцій			
36. Сформованість проєктувальних компетенцій			
37. Сформованість комунікативних компетенцій			
38. Сформованість охоронно-захисних компетенцій			
39. Сформованість профілактичних компетенцій			
40. Сформованість соціально-терапевтичних компетенцій			
41. Сформованість корекційно-реабілітаційних компетенцій			
42. Виконання організаційно-комунікативної функції			
43. Виконання діагностичної функції			
44. Виконання прогностичної функції			
45. Виконання профілактичної функції			
46. Виконання корекційно-реабілітаційної функції			
47. Виконання охоронно-захисної функції			
48. Виконання професійної ролі експерта			
49. Виконання професійної ролі посередника			
50. Виконання професійної ролі керівника			
51. Виконання професійної ролі фасилітатора			
53. Дотримання принципу системності корекційних, профілактичних і розвивальних завдань			
54. Дотримання принципу врахування індивідуальних і вікових особливостей дитини в контексті нормативності розвитку особистості			
55. Дотримання принципу комплексного використання методів і прийомів корекційно-педагогічної діяльності			

## Продовження таблиці Г.1.18.

Діагностичний показник	Рівень	Кількісне значення	Середнє значення
56. Дотримання принципу інтеграції зусиль найближчого соціального оточення			
57. Дотримання принципу опори на позитивне в людині			
58. Дотримання генетичного принципу			
59. Дотримання принципу корекції та компенсації			
60. Дотримання принципу раннього початку корекційно-педагогічного впливу			
61. Дотримання діяльнісного принципу корекції			
62. Дотримання принципу цілеспрямованості навчально-виховної роботи			
63. Використання в роботі технології проєктивного життєздійснення			
64. Використання в роботі технології досягнення учнями життєвого успіху			
65. Використання в роботі технології реабілітації мистецтвом			
66. Використання в роботі технології реабілітації через спілкування з природою			
67. Використання в роботі технології роботи медико-психолого-педагогічного консиліуму			
68. Використання в роботі технології моніторингу ефективності освітньо-реабілітаційного процесу			
69. Співпраця з учителями			
70. Співпраця із соціальними педагогами-вихователями			
71. Співпраця з дефектологом			
72. Співпраця з логопедом			
73. Співпраця з реабілітологом			
74. Співпраця з педіатром			
75. Співпраця з неврологом			
76. Співпраця з ортопедом			

### Додаток Г.1.19. Інструкція щодо заповнення та обробки даних діагностичних карт

Діагностична карта заповнюється експертом (методистом або заступником директора), який безпосередньо курує даний напрям діяльності педагога (психолога). Експерт оцінює ключові аспекти професійної діяльності педагога (психолога) відповідно до всіх запропонованих діагностичних показників. У другій графі таблиці експерт відмічає рівень актуалізації певного аспекту професійної діяльності працівника відповідно до таких критеріїв оцінювання:

- високий рівень: працівник демонструє зразкову, еталонну актуалізацію даного аспекту професійної діяльності;

- достатній рівень: у професійній діяльності працівника за даним аспектом наявні певні недоліки, які суттєво не впливають на її ефективність, проте потребують усунення в рамках методичної роботи та самовдосконалення особистості;

- середній рівень: працівник може реалізувати даний аспект професійної діяльності лише за умови допомоги та контролю з боку адміністрації або колег;

- низький рівень: даний аспект професійної діяльності педагога (психолога) не відповідає чинним вимогам до працівника навчального закладу.

Для переведення якісних характеристик професійної діяльності в кількісні у третій графі таблиці виставляється кількість балів, яка співвідноситься з визначеним рівнем наступним чином:

- високий рівень – 4 бали;
- достатній рівень – 3 бали;
- середній рівень – 2 бали;
- низький рівень – 1 бал.

У четвертій графі таблиці виставляється середнє значення, яке підраховується шляхом знаходження суми всіх кількісних значень та її ділення на число діагностичних показників. На основі отриманого середнього значення визначається рівень професійної діяльності працівника:

- 3,51-4 бала – високий рівень;
- 2,51-3,5 бала – достатній рівень;
- 1,51-2,5 бала – середній рівень;
- 1-1,5 бала – низький рівень.



## Додаток Г.2

Таблиця 4.1.2.1

Результати діагностичного дослідження «Визначення рівня ефективності інклюзивного навчання»

№ з/п	Діагностичні показники	Кількість респондентів (%)	
		Хортицький центр	Дніпропетровська школа-інтернат №4
1.	Кількість вчителів, які впроваджують індивідуальні навчальні програми для учнів з особливостями психофізичного розвитку	78,6 100	65 80
2.	Кількість вихователів, які впроваджують індивідуальні виховні програми для учнів з особливостями психофізичного розвитку	45 80	38,9 55,6
3.	Кількість вчителів, які вважають навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах психологічно комфортним	89,3 100	85 100
4.	Кількість вихователів, які вважають перебування учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних виховних групах психологічно комфортним	85 100	83,3 100
5.	Кількість батьків, які впевнені в тому, що інклюзивне навчання буде корисним для їх дитини	60,1 89,8	62,8 68,9
6.	Кількість батьків, які вважають ставлення їх дитини до інклюзивного навчання позитивним	75,9 94,9	67,8 74,6
7.	Кількість батьків, задоволених урахуванням індивідуальних потреб їх дитини в навчально-виховному процесі	72,7 89,2	75,4 80,7
8.	Кількість батьків, задоволених спілкуванням дітей у виховній групі	81,6 98,1	84,2 85,7
9.	Кількість батьків, задоволених спілкуванням дітей у класі	82,9 94,9	82,5 85,7

Додаток Г.3.

Таблиця 4.1.2.2

Рівні розвитку життєвої компетентності учнів Хортицького центру

№	Ключові компетенції	Кількість учнів з певним рівнем розвитку ключових компетенцій (%)														
		Високий рівень			Достатній рівень			Середній рівень			Задовільний рівень			Низький рівень		
		1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи	1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи	1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи	1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи	1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи
1.	Життєтворчі	7,1	8,6	11,4	10,7	14	20	57,2	59,2	48,6	23,2	16,1	17,1	1,8	2,1	2,9
2.	Життєздатності та життєстійкості	8,9	9,7	8,6	16	21,5	25,7	51,8	50,6	48,6	17,9	15	11,4	5,4	3,2	5,7
3.	Соціальні	10,7	18,3	20	19,6	23,7	25,7	41,2	31,1	31,5	21,4	21,5	17,1	7,1	5,4	5,7
4.	Комунікативні	16	18,3	14,3	19,6	10,8	31,4	32,2	39,7	37,2	28,6	22,6	11,4	3,6	8,6	5,7
5.	Інформаційні	12,5	9,7	17,1	26,8	22,6	25,7	37,5	37,6	34,3	12,5	14	14,3	10,7	16,1	8,6
6.	Трудові (професійні)	7,1	14	20	16	16,1	22,9	41,2	22,6	31,4	21,4	29	17,1	14,3	18,3	8,6
7.	Політико-правові	10,7	10,8	14,3	17,9	21,5	22,9	35,7	24,7	25,6	23,2	34,4	28,6	12,5	8,6	8,6
8.	Полікультурні	7,1	16,1	17,1	14,3	15	22,9	39,3	30,2	31,4	25	29	20	14,3	9,7	8,6
9.	Навчатися впродовж життя	8,9	10,8	11,4	12,5	15	17,1	50,1	50,6	48,6	19,6	16,1	14,3	8,9	7,5	8,6
10.	Сімейно-побутові	3,6	10,8	14,3	10,7	16,1	20	48,2	45,1	40	23,2	21,5	17,1	14,3	6,5	8,6
11.	Культурно-дозвіллеві	12,5	21,5	22,9	21,4	22,6	25,7	23,2	21,5	31,4	30,4	29	14,3	12,5	5,4	5,7
12.	Екологічні	16	14	14,3	19,6	22,6	20	37,7	43	45,7	19,6	15	17,1	7,1	5,4	2,9
13.	Середні показники	10	13,6	15,5	17	18,5	23,3	41,4	38	37,8	22,2	21,9	16,7	9,4	8	6,7

### Додаток Г.4.

Таблиця 4.1.2.3

Рівні розвитку життєвої компетентності учнів Дніпропетровської загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів №4

№	Ключові компетенції	Кількість учнів з певним рівнем розвитку ключових компетенцій (%)														
		Високий рівень			Достатній рівень			Середній рівень			Задовільний рівень			Низький рівень		
		1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи	1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи	1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи	1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи	1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи
1.	Життєтворчі	4,5	8,1	9,3	12,4	13,6	16,2	53,4	46,6	39,9	19,9	19	23	9,8	12,7	11,6
2.	Життєздатності та життєстійкості	18,9	18,2	20,9	40,8	35,5	34,9	23	29,1	28	11,1	16,3	11,6	6,2	10,9	4,7
3.	Соціальні	12,7	16,4	18,6	22,2	18,1	37,2	39,1	46,5	16,3	16,6	20,9	16,3	9,4	8,1	11,6
4.	Комунікативні	19,9	26,4	30,2	31,3	34,5	27,9	30,6	17,4	18,6	14,3	13,6	14	3,9	8,1	9,3
5.	Інформаційні	16,6	15,5	20,9	29	25,5	25,6	32,3	31,7	30,3	16,3	17,3	13,9	5,8	10	9,3
6.	Трудові (професійні)	10,1	6,4	18,6	18,9	25,5	34,9	33	30,9	30,3	19,3	23,6	11,6	18,7	13,6	4,7
7.	Політико-правові	11,1	5,5	20,9	18,3	14,5	25,6	28,2	26,3	30,3	23,2	35,5	13,9	19,2	18,2	9,3
8.	Полікультурні	6,2	8,1	16,3	10,1	17,3	20,9	42,6	21,9	46,6	24,5	36,4	9,3	16,6	16,3	6,9
9.	Навчатися впродовж життя	5,9	12,7	13,9	15,7	28,2	16,3	49,1	27,3	53,5	19,9	18,2	11,6	9,4	13,6	4,7
10.	Сімейно-побутові	12,4	13,6	27,9	20,6	22,7	30,2	32,1	45,5	23,2	21,9	17,3	14	13	10,9	4,7
11.	Культурно-дозвілєві	14,7	10,9	18,6	23,2	21,8	18,6	23,5	36,4	18,5	22,9	20,9	28	15,7	10	16,3
12.	Екологічні	15,4	13,6	16,3	26,5	18,1	25,6	16,7	42,1	39,9	29	18,2	11,6	12,4	8,1	6,6
13.	Середні показники	12,4	11,9	19,4	22,4	22,9	26,2	33,6	33,1	31,2	19,9	21,4	14,9	11,7	10,7	8,3

Додаток Г.5.

Таблиця 4.1.2.4

Рівні розвитку життєвої компетентності учнів Запорізької загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів №4

№	Ключові компетенції	Кількість учнів з певним рівнем розвитку ключових компетенцій (%)														
		Високий рівень			Достатній рівень			Середній рівень			Задовільний рівень			Низький рівень		
		1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи	1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи	1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи	1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи	1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи
1.	Життєтворчі	6,8	8,3	13,5	16,9	11,9	16,2	50,9	51,3	62,2	13,6	21,4	5,4	11,8	7,1	2,7
2.	Життєздатності та життєстійкості	8,5	14,3	13,5	11,9	22,6	24,3	54,3	45,3	29,8	18,6	10,7	27	6,8	7,1	5,4
3.	Соціальні	10,2	11,9	18,9	28,8	15,5	21,6	28,8	59,5	46	23,7	9,5	10,8	8,5	3,6	2,7
4.	Комунікативні	16,9	25	29,7	33,9	32,1	24,3	37,3	23,8	27,1	8,5	14,3	13,5	3,4	4,8	5,4
5.	Інформаційні	11,9	14,3	16,2	18,6	46,4	24,3	49,1	27,3	48,7	13,6	8,4	8,1	6,8	3,6	2,7
6.	Трудові (професійні)	3,4	7,1	10,8	15,3	21,4	18,9	33,8	39,4	46	35,6	22,6	16,2	11,9	9,5	8,1
7.	Політико-правові	1,7	4,8	8,1	13,6	15,5	16,2	30,4	64,2	56,8	40,7	10,7	16,2	13,6	4,8	2,7
8.	Полікультурні	3,4	9,5	13,5	11,9	21,4	21,6	35,5	44,1	46	33,9	21,4	13,5	15,3	3,6	5,4
9.	Навчатися впродовж життя	6,8	15,5	18,9	11,9	22,6	27	45,7	34,6	21,7	23,7	19	24,3	11,9	8,3	8,1
10.	Сімейно-побутові	3,4	9,5	13,5	15,3	21,4	24,3	45,7	47,7	46	28,8	14,3	10,8	6,8	7,1	5,4
11.	Культурно-дозвіллієві	10,2	10,7	21,6	33,9	34,6	27	38,9	38	35,2	13,6	11,9	13,5	3,4	4,8	2,7
12.	Екологічні	16,9	14,3	21,6	28,8	20,1	24,3	32,2	39,4	19	13,6	22,6	24,3	8,5	3,6	10,8
13.	Середні показники	8,3	12,1	16,7	20,1	23,8	22,5	40,2	42,9	40,4	22,3	15,6	15,3	9,1	5,6	5,1

## Додаток Г.6

Таблиця 4.1.2.5

Динаміка зміни ключових показників стану функціональних систем  
організму учнів

Заклад	Кількість учнів, у яких покращилися показники здоров'я	Кількість учнів, показники здоров'я яких не змінилися
Хортицький центр	78,2	21,8
Дніпропетровська санаторна школа-інтернат №4	75,4	24,6

## Додаток Г.7

Таблиця 4.1.2.6

Кількість педагогів (у відсотках) з різними рівнями інноваційного потенціалу

Рівень інноваційного потенціалу педагога	Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр	Дніпропетровська загальноосвітня санаторна школа-інтернат I-III ступенів №4	Запорізька загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів №4
Високий	38,6	27,5	28,9
Середній	45,5	52,5	48,9
Низький	15,9	20	22,2

## Додаток Г.8

Таблиця 4.1.2.7

Результати діагностики рівня сформованості професійної компетентності педагогів

Рівень професійної компетентності	Кількість педагогів (%)		
	Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр	Дніпропетровська загальноосвітня санаторна школа-інтернат I-III ступенів №4	Запорізька загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів №4
Високий	36,4	31,6	33,3
Достатній	43,1	39,5	31,1
Середній	20,5	28,9	35,6
Низький	–	–	–

## Додаток Г.9

Таблиця 4.3.1

Результати діагностичного дослідження «Визначення рівня ефективності інклюзивного навчання»

№ з/п	Діагностичні показники	Кількість респондентів (%)			
		Хортицький центр		Дніпропетровська школа-інтернат №4	
		Констатувальна діагностика	Підсумкова діагностика	Констатувальна діагностика	Підсумкова діагностика
1.	Кількість вчителів, які впроваджують індивідуальні навчальні програми для учнів з особливостями психофізичного розвитку	78,6	100	65	80
2.	Кількість вихователів, які впроваджують індивідуальні виховні програми для учнів з особливостями психофізичного розвитку	45	80	38,9	55,6
3.	Кількість вчителів, які вважають навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах психологічно комфортним	89,3	100	85	100
4.	Кількість вихователів, які вважають перебування учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних виховних групах психологічно комфортним	85	100	83,3	100
5.	Кількість батьків, які впевнені в тому, що інклюзивне навчання буде корисним для їх дитини	60,1	89,8	62,8	68,9
6.	Кількість батьків, які вважають ставлення їх дитини до інклюзивного навчання позитивним	75,9	94,9	67,8	74,6
7.	Кількість батьків, задоволених урахуванням індивідуальних потреб їх дитини в навчально-виховному процесі	72,7	89,2	75,4	80,7
8.	Кількість батьків, задоволених спілкуванням дітей у виховній групі	81,6	98,1	84,2	85,7
9.	Кількість батьків, задоволених спілкуванням дітей у класі	82,9	94,9	82,5	85,7



Додаток Г.10

Таблиця 4.3.2

Рівні розвитку життєвої компетентності учнів Хортицького центру

№	Ключові компетенції	Кількість учнів з певним рівнем розвитку ключових компетенцій (%)														
		Високий рівень			Достатній рівень			Середній рівень			Задовільний рівень			Низький рівень		
		1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи	1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи	1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи	1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи	1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи
1.	Життєтворчі	17,9	17,2	20	23,2	25,8	31,4	44,6	50,5	40	14,3	6,5	8,6	–	–	–
2.	Життєздатності та життєстійкості	16	19,4	22,9	26,8	36,6	37,1	48,3	38,6	31,4	7,1	5,4	5,7	1,8	–	2,9
3.	Соціальні	19,6	24,7	25,7	30,4	30,1	31,4	33,9	32,4	31,4	12,5	11,8	8,6	3,6	1	2,9
4.	Комунікативні	25	26,9	28,6	32,1	24,7	37,1	23,3	33,4	31,4	19,6	11,8	5,7	–	3,2	–
5.	Інформаційні	21,4	22,6	25,7	30,4	30,1	31,4	37,5	31,1	31,4	7,1	6,5	11,4	3,6	9,7	–
6.	Трудові (професійні)	14,3	23,7	28,6	26,8	26,9	34,3	35,7	18,2	25,6	12,5	18,3	8,6	10,7	12,9	2,9
7.	Політико-правові	17,9	19,4	22,9	30,4	30,1	28,6	30,4	23,6	22,8	14,3	22,6	20	7,1	4,3	5,7
8.	Полікультурні	17,9	24,7	31,4	25	26,9	34,3	34	26,9	14,3	16	18,3	11,4	7,1	3,2	8,6
9.	Навчатися впродовж життя	17,9	24,7	20	26,8	30,1	31,4	42,8	32,3	42,9	8,9	8,6	5,7	3,6	4,3	–
10.	Сімейно-побутові	12,5	19,4	28,6	21,4	31,2	37,1	46,5	38,7	22,8	12,5	9,7	8,6	7,1	1	2,9
11.	Культурно-дозвіллеві	21,4	26,9	34,3	32,1	30,1	34,3	21,5	22,5	25,7	17,9	18,3	5,7	7,1	2,2	–
12.	Екологічні	25	20,4	25,7	30,4	31,2	28,6	33,9	39,9	34,3	8,9	7,5	11,4	1,8	1	–
13.	Середні показники	17,7	22,5	26,3	28,4	29,5	33,1	36,4	32,3	29,5	12,9	12,1	9,3	4,6	3,6	2,2

## Додаток Г.11

Таблиця 4.3.3

Рівні розвитку життєвої компетентності учнів Дніпропетровської загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів №4

№	Ключові компетенції	Кількість учнів з певним рівнем розвитку ключових компетенцій (%)														
		Високий рівень			Достатній рівень			Середній рівень			Задовільний рівень			Низький рівень		
		1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи	1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи	1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи	1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи	1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи
1.	Життєтворчі	8,5	14,5	14	17,6	17,3	20,9	53,7	45,6	37,2	13,7	13,6	18,6	6,5	9	9,3
2.	Життєздатності та життєстійкості	22,9	22,7	25,6	45	40,9	39,5	23,7	19,1	27,9	5,2	10	7	3,2	7,3	–
3.	Соціальні	19,6	20,9	25,6	25,5	22,7	41,9	35,9	35,5	13,9	11,8	14,5	11,6	7,2	6,4	7
4.	Комунікативні	22,9	31,8	34,9	30	40,9	34,9	37,3	14,5	16,2	8,5	7,3	9,3	1,3	5,5	4,7
5.	Інформаційні	20,9	21,8	23,3	32,7	27,3	27,9	34	29,1	37,1	9,8	13,6	7	2,6	8,2	4,7
6.	Трудові (професійні)	15,7	11,8	20,9	22,9	31,8	39,5	32	27,4	32,6	13,7	20	4,7	15,7	9	2,3
7.	Політико-правові	17,6	10,9	27,9	24,2	22,7	30,2	24,9	20,1	32,6	17,6	31,8	7	15,7	14,5	2,3
8.	Полікультурні	11,8	12,7	23,3	15,7	21,8	27,9	39,2	24,6	39,4	19,6	27,3	4,7	13,7	13,6	4,7
9.	Навчатися впродовж життя	9,8	17,3	20,9	20,9	31,8	18,6	49,1	27,3	51,2	13,7	12,7	9,3	6,5	10,9	–
10.	Сімейно-побутові	19,6	14,5	32,6	25,5	27,3	37,2	29,4	38,2	16,3	15,7	11,8	11,6	9,8	8,2	2,3
11.	Культурно-дозвілєві	17,6	17,3	25,6	24,2	22,7	25,6	26,8	38,2	11,5	19,6	14,5	23,3	11,8	7,3	14
12.	Екологічні	20,9	20	20,9	30	21,8	30,2	17	39,1	34,9	22,9	12,7	9,3	9,2	6,4	4,7
13.	Середні показники	17,3	18	24,6	26,2	27,4	31,2	33,6	29,9	29,2	14,3	15,8	10,3	8,6	8,9	4,7

Додаток Г.12

Таблиця 4.3.4

Рівні розвитку життєвої компетентності учнів Запорізької загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів №4

№	Ключові компетенції	Кількість учнів з певним рівнем розвитку ключових компетенцій (%)														
		Високий рівень			Достатній рівень			Середній рівень			Задовільний рівень			Низький рівень		
		1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи	1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи	1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи	1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи	1-4 класи	5-9 класи	10-11 класи
1.	Життєтворчі	11,9	11,9	16,2	22	15,5	21,6	49,1	53,5	59,5	10,2	15,5	2,7	6,8	3,6	–
2.	Життєздатності та життєстійкості	13,6	20,2	18,9	16,9	27,4	27	54,2	45,2	29,8	11,9	4,8	21,6	3,4	2,4	2,7
3.	Соціальні	15,3	15,5	24,3	33,9	16,7	32,4	28,7	61,8	35,2	15,3	6	8,1	6,8	–	–
4.	Комунікативні	22	27,4	32,4	40,7	36,9	27	30,5	25	27,1	6,8	9,5	10,8	–	1,2	2,7
5.	Інформаційні	16,9	16,9	24,3	27,1	50	29,7	44,1	27,3	40,6	10,2	2,4	5,4	1,7	–	–
6.	Трудові (професійні)	10,2	13	13,5	20,3	27,4	21,6	35,6	40,5	46	23,7	14,3	13,5	10,2	4,8	5,4
7.	Політико-правові	5	8,3	10,8	18,6	20,2	18,9	30,6	60,8	59,5	33,9	8,3	10,8	11,9	2,4	–
8.	Полікультурні	6,8	15,5	18,9	18,6	23,8	29,7	35,6	41,6	43,3	25,4	16,7	5,4	13,6	2,4	2,7
9.	Навчатися впродовж життя	13,6	23,8	21,6	15,3	27,4	32,4	45,7	27,3	19	16,9	14,3	18,9	8,5	7,2	8,1
10.	Сімейно-побутові	10,2	13	16,2	22	29,8	27	37,4	44,1	51,4	25,4	9,5	5,4	5	3,6	–
11.	Культурно-дозвілєві	16,9	14,3	21,6	40,7	39,3	35,1	30,5	36,9	32,5	10,2	8,3	8,1	1,7	1,2	2,7
12.	Екологічні	23,7	20,2	27	30,5	23,8	29,7	30,5	39,3	19	8,5	16,7	16,2	6,8	–	8,1
13.	Середні показники	13,8	16,8	20,5	25,6	28,3	27,7	37,7	41,9	38,5	16,5	10,6	10,6	6,4	2,4	2,7

## Додаток Г.13

Таблиця 4.3.5

Зміна кількості учнів (у відсотках) з різними рівнями розвитку життєвої компетентності  
(за результатами констатувальної та підсумкової діагностики)

Класи	Хортицький центр										Дніпропетровська школа-інтернат №4										Запорізька школа-інтернат №4										
	Високий рівень		Достатній рівень		Середній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень		Високий рівень		Достатній рівень		Середній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень		Високий рівень		Достатній рівень		Середній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень		
	КД	ПД	КД	ПД	КД	ПД	КД	ПД	КД	ПД	КД	ПД	КД	ПД	КД	ПД	КД	ПД	КД	ПД	КД	ПД	КД	ПД	КД	ПД	КД	ПД	КД	ПД	КД
1-4	10	17,7	17	28,4	41,4	36,4	22,2	12,9	9,4	4,6	12,4	17,3	22,4	26,2	33,6	33,6	19,9	14,3	11,7	8,6	8,3	13,8	20,1	25,6	40,2	37,7	22,3	16,5	9,1	6,4	
5-9	13,6	22,5	18,5	29,5	38	32,3	21,9	12,1	8	3,6	11,9	18	22,9	27,4	33,1	29,9	21,4	15,8	10,7	8,9	12,1	16,8	23,8	28,3	42,9	41,9	15,6	10,6	5,6	2,4	
10-11	15,5	26,3	23,3	33,1	37,8	29,5	16,7	9,3	6,7	2,2	19,4	24,6	26,2	31,2	31,2	29,2	14,9	10,3	8,3	4,7	16,7	20,5	22,5	27,7	40,4	38,5	15,3	10,6	5,1	2,7	
Середні значення	13	22,2	19,6	30,3	39	32,2	20,2	11,4	8	3,5	14,5	19,9	23,8	28,3	32,6	30,9	18,7	14,4	10,2	7,4	12,4	17,1	22,1	27,2	41,2	39,4	17,7	12,6	6,6	3,8	

\*КД – констатувальна діагностика.

\*ПД – підсумкова діагностика.

## Додаток Г.14

Таблиця 4.3.6

Порівняння динаміки зміни ключових показників стану функціональних систем організму учнів (за результатами констатувальної та підсумкової діагностики)

Заклад	Кількість учнів, у яких покращилися показники здоров'я (%)		Кількість учнів, показники здоров'я яких не змінилися (%)	
	Констатувальна діагностика	Підсумкова діагностика	Констатувальна діагностика	Підсумкова діагностика
Хортицький центр	78,2	85,8	21,8	14,2
Дніпропетровська школа-інтернат №4	75,4	79,5	24,6	20,5

## Додаток Г.15

Таблиця 4.3.7

Порівняння динаміки зміни кількості педагогів (у відсотках) з різними рівнями інноваційного потенціалу (за результатами констатувальної та підсумкової діагностики)

Рівень інноваційного потенціалу педагога	Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр		Дніпропетровська загальноосвітня санаторна школа-інтернат I-III ступенів №4		Запорізька загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів №4	
	Констатувальна діагностика	Підсумкова діагностика	Констатувальна діагностика	Підсумкова діагностика	Констатувальна діагностика	Підсумкова діагностика
Високий	38,6	72,7	27,5	37,5	28,9	35,6
Середній	45,5	22,8	52,5	50	48,9	53,3
Низький	15,9	4,5	20	12,5	22,2	11,1

## Додаток Г.16

Таблиця 4.3.8

Порівняння динаміки зміни кількості педагогів (у відсотках) з різними рівнями професійної компетентності (за результатами констатувальної та підсумкової діагностики)

Рівень професійної компетентності	Кількість педагогів (%)					
	Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр		Дніпропетровська загальноосвітня санаторна школа-інтернат I-III ступенів №4		Запорізька загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів №4	
	Констатувальна діагностика	Підсумкова діагностика	Констатувальна діагностика	Підсумкова діагностика	Констатувальна діагностика	Підсумкова діагностика
Високий	36,4	54,5	31,6	34,2	33,3	37,8
Достатній	43,1	34,1	39,5	42,1	31,1	35,5
Середній	20,5	11,4	28,9	23,7	35,6	26,7
Низький	–	–	–	–	–	–