

Міністерство освіти і науки України  
Комунальний заклад вищої освіти  
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»  
Запорізької обласної ради

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОРІЄНТИРИ ТА  
ІНСТИТУЦІЙНА ПРАКТИКА  
ЖИТТЄТВОРЧОГО СТАНОВЛЕННЯ  
ОСОБИСТОСТІ  
(міждисциплінарні суспільно-  
гуманітарні аспекти)**

*Колективна монографія*

Запоріжжя, 2021

*Рекомендовано до друку вченою радою комунального закладу вищої освіти  
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»  
Запорізької обласної ради (протокол від 29.06.2021 р. №10)*

**Науковий редактор:**

**Нечипоренко В.В.**, доктор педагогічних наук, професор, ректор комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради.

**Рецензенти:**

**Синьов В.М.**, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

**Катасв С.Л.**, доктор соціологічних наук, професор, завідувач кафедри соціології та соціальної роботи Класичного приватного університету.

**Шульженко Д.І.**, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**К 65** **Концептуальні орієнтири та інституційна практика життєтворчого становлення особистості (міждисциплінарні суспільно-гуманітарні аспекти)** : монографія / за заг. наук. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2021. 340 с.

ISBN 978-966-8157-99-8

У монографії концептуалізовано сучасну суспільно-гуманітарну парадигму системно-аналітичної інтерпретації феноменології життєтворчості особистості, здійснено науково-методологічну експлікацію концепту життєтворчості у міждисциплінарному контексті, що враховує новітні філософські, педагогічні, соціологічні та психологічні дослідження. Розкрито нормативні засади, управлінсько-організаційні моделі і програмно-технологічне забезпечення інституційної практики життєтворчого становлення особистості, проаналізовано інноваційний досвід системного розв'язання цієї проблеми в умовах Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії, яка з 1990-х рр. є експериментальним майданчиком для розробки та науково-дослідної перевірки теоретичних ідей і методологічних положень педагогіки та психології життєтворчості. Проаналізовано життєтворчий потенціал закладів загальної середньої освіти у контексті Концепції Нової української школи, що передбачає набуття дитиною ключових компетентностей для соціальної самореалізації і досягнення життєвого успіху, специфіковано інноваційний досвід реабілітаційно-педагогічного супроводу становлення дитини з особливими освітніми потребами як суб'єкта життєтворчості. За підсумками міждисциплінарного аналізу проблеми кадрового забезпечення освітньої практики охарактеризовано можливості оптимізації провідної ролі закладів вищої освіти щодо підготовки майбутніх фахівців до ефективної роботи в умовах інноваційного закладу – школи життєтворчості.

Монографія адресована науковцям, викладачам і студентам закладів вищої освіти, менеджерам у галузі освіти, педагогічним працівникам і слухачам курсів післядипломної педагогічної освіти.

**УДК 37.015.311**

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> ( <i>Нечипоренко В.В.</i> ).....	5
<b>РОЗДІЛ І. КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ПРОБЛЕМАТИКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ</b> .....	20
1.1. Життєтворчість особистості як міждисциплінарна наукова проблема і стратегічний орієнтир інноваційних змін в освітній практиці ( <i>Нечипоренко В.В.</i> ).....	20
1.2. Компетентнісний підхід до організації психолого-педагогічного супроводу життєтворчого становлення особистості: досвід, проблеми, перспективи ( <i>Єрмаков І.Г.</i> ).....	53
1.3. Освітні ресурси розвитку ціннісно-нормативної готовності особистості до суспільно значущої життєтворчості ( <i>Гордієнко Н.М.</i> ).....	68
1.4. Інноваційний розвиток виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу на засадах педагогіки життєтворчості ( <i>Позднякова О.Л.</i> ).....	88
1.5. Педагогіка життєтворчості особистості: від витоків до становлення теоретичних засад ( <i>Павленко А.І.</i> ).....	104
1.6. Екологічна соціальна робота як елемент адаптації особистості до умов сучасного українського суспільства ( <i>Позднякова-Кирб'ят'єва Е.Г., Мосаєв Ю.В.</i> ).....	119
<b>РОЗДІЛ ІІ. ЖИТТЄТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ</b> .....	147
2.1. Система реабілітаційно-педагогічного супроводу становлення дитини з особливими освітніми потребами як суб'єкта життєтворчості ( <i>Сілявіна Ю.С.</i> ).....	147
2.2. Розвиток стресостійкості старшокласників на засадах психології життєтворчості ( <i>Кудінова М.С.</i> ).....	165

2.3. Організаційно-методичні нововведення у діяльності закладів загальної середньої освіти як шкіл життєтворчості ( <i>Маврін В.В.</i> ).....	181
2.4. Розгортання досліджень індивідуального життєвого шляху в освітньому процесі закладу середньої освіти ( <i>Сташук О.О.</i> ).....	206
2.5. Волонтерська діяльність як засіб реалізації життєтворчого потенціалу учнівської молоді ( <i>Червоненко К.С.</i> ).....	234
2.6. Розвиток інклюзивної компетентності педагогів на засадах життєтворчості ( <i>Клопота О.А.</i> ).....	247
<b>РОЗДІЛ III. ІНСТИТУЦІЙНА ПРАКТИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЖИТТЄТВОРЧОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....</b>	<b>264</b>
3.1. Професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери на засадах педагогіки та психології життєтворчості ( <i>Казаннікова О.В.</i> ).....	264
3.2. Теоретичний аналіз проблеми саморегуляції ситуативної тривожності студентів у контексті психології життєтворчості ( <i>Галієва О.М.</i> ).....	282
3.3. Життєтворчі засади формування соціокультурної компетентності студентів у процесі дослідницької діяльності ( <i>Курінна Л.В.</i> ).....	293
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>303</b>
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....</b>	<b>338</b>

розвиток та професійне самовизначення, сформувати систему ціннісних орієнтацій, забезпечити потребу у самоствердженні та самореалізації, набути досвіду соціальної та життєвої практики, що сприятиме ефективному життєпізнанню та життєздійсненню.

## **2.6. Розвиток інклюзивної компетентності педагогів на засадах життєтворчості**

Сучасний період характеризується зростанням наукового інтересу до аналізу різних аспектів процесу упровадження інклюзивної освіти. При цьому, з одного боку, різноманітність підходів дещо ускладнює виокремлення сутнісних характеристик досліджуваного явища, а з іншого – науково-методологічне обґрунтування емпіричних даних дозволяє здійснити більш детальний аналіз.

Сьогоднішня відзначена динамічними змінами, що відбуваються в українському суспільстві у зв'язку із поширенням європейських цінностей в умовах глобалізації, які суттєво впливають на усі сфери життя сучасного суспільства.

У той же час, усе більшої ваги набуває несприятлива тенденція поширення інвалідності як у світі в цілому, так і в Україні зокрема, яка актуалізує проблему необхідності забезпечення умов для самореалізації в суспільстві молодих людей з особливими потребами, адже тим самим відбувається збагачення потенціалу суспільства в цілому.

Зростання кількості людей, які мають певні, часом значні відмінності у розвитку, зумовлює зростання уваги до провідних світових тенденцій забезпечення принципу «рівних можливостей» для усіх осіб, незалежно від їх фізичних можливостей, на основі визнання універсальної цілісності кожної особистості. Передусім, це стосується забезпечення доступності освіти, адже повноцінне життя в суспільстві осіб з інвалідністю неможливе без здобуття якісної освіти і професійної самореалізації.

Проблема навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку є глобальною, оскільки кількість таких дітей неупинно зростає. І якщо тривалий час у минулому, єдиною можливістю отримати освіту було навчання у спеціалізованих закладах, то зараз набуває провідного значення саме інклюзивне навчання, коли кожна дитина з особливими потребами, незалежно від наявності певних порушень, здобуває право на одержання освіти в колективі з однолітками.

Процес упровадження інклюзивної освіти регулюється низкою міжнародних та вітчизняних нормативно-правових актів, таких як:

- Конвенція ООН «Про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти» від 1960;

- Саламанська декларація «Про принципи, політику і практичну діяльність в сфері освіти осіб з особливими освітніми потребами» від 1994;

- Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (ратифіковано Законом України № 1767 – VI від 16.12.2009, в редакції від 06.07.2016;

- Закон України «Про освіту», згідно із внесеними змінами, в редакції від 09.08.2019;

- Закон України «Про загальну середню освіту» в редакції від 09.08.2019;

- Постанова Кабінету Міністрів України від 9 серпня 2017 р., № 588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах»;

- Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 588 від 09.08.2017;

- Наказ МОН «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» № 609 від 08 червня 2018 року та інші.

Потреба у забезпеченні рівного доступу до якісної освіти усіх людей без винятку, враховуючи їх психофізичні відмінності, актуалізує значущість дослідження інклюзивної компетентності педагогів.

На відміну від застарілої освітньої моделі, базованої на простому засвоєнні та відтворенні інформації, головною метою сучасної моделі навчання є розвиток кожної особистості, як повноцінного учасника суспільного життя.

Згідно сучасних вимог, молода особа, яка вступає у самостійне життя, має володіти не тільки сукупністю загальноосвітніх знань, вмінь та навичок, але й бути готовою до активної участі у житті суспільства, конструктивної взаємодії з оточуючими, збагачення власного соціального досвіду, тобто, набути достатнього рівня життєвих і професійних компетентностей.

У вітчизняній науковій літературі до поняття «компетентність» відносять, здебільшого, певну сукупність знань, рівень умінь та досвід їх використання. При цьому, в іноземних словниках на перший план виходить категорія «здатність до дії», що передбачає набуття умінь використовувати набуті знання в практичній діяльності, у якості певних стратегій, спрямованих на реалізацію творчого потенціалу особистості. Тож, під професійною компетентністю педагога розуміють його особистісні можливості, які дозволяють самостійно та ефективно реалізувати цілі педагогічного процесу, мобілізувати набуті знання і досвід у відповідності до ситуації, адже компетентність не може бути ізольованою від конкретних умов (Чайковський, 2016).

Запровадження компетентнісного підходу в освіті, що здійснювалося з 1990 року, сприяло зміненню акцентів сприйняття якісних показників ефективності педагогічної діяльності від «знаю, що» до «знаю як».

Інтегративна характеристика поняття «професійна компетентність» поєднує такі поняття, як «кваліфікація», «професіоналізм», «професійні здібності» тощо (Лозова, 2002).

Отже, професійна компетентність педагога визначає рівень готовності до професійної діяльності. Разом із цим, педагог, який досягнув професійної майстерності чи навіть професійної зрілості в умовах закладу загальної середньої освіти, часом не може себе ефективно реалізувати в умовах інклюзивного навчання за відсутності спеціальної підготовки і досвіду роботи з дітьми і молоддю з особливими потребами (Чайковський, 2016).

Враховуючи спрямованість освітньої політики в Україні на упровадження інклюзивного навчання, набуває гостроти проблема підготовки фахівців до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору.

Узагальнення сучасних наукових тенденцій дає підстави стверджувати, що компетентнісний підхід безпосередньо пов'язаний з діяльнісним результатом.

Разом з цим, варто зауважити, що ефективність створення інклюзивного освітнього простору значною мірою залежить від готовності й здатності учасників освітнього процесу, і, у першу чергу, педагогічних працівників, здійснювати професійну діяльність в умовах, коли ідея інклюзії стає основою їх професійної самосвідомості й, відповідно, реалізації професійних функцій, адже інклюзивне навчання не можна вважати повноцінним, якщо воно обмежуватиметься тільки фізичним перебуванням дитини у навчальному закладі. Саме тому реалізація інклюзивного навчання передбачає обов'язкову відповідальність суспільства за виявлення та урахування специфіки потреб дітей з інвалідністю щодо пристосування середовища, і не тільки й не стільки архітектурного, але й, найголовніше, – соціально-виховного.

Виходячи з того, що дитина з обмеженими можливостями здоров'я має невід'ємне право отримати можливість вільного вибору закладу освіти, Ю. Бойчук наголошує на тому, що відповідний рівень інклюзивної компетентності має мати кожен педагог, незалежно від своєї фахової підготовки, адже умовах інклюзивного навчання, перш за все, вчитель має володіти знаннями про особливості



розвитку учня, який виявляє бажання навчатися в загальноосвітньому закладі. Обізнаність учителя, готовність допомогти «особливому» учневі й бажання розкрити його потенційні здібності забезпечує ефективність процесу інклюзивного навчання. Він акцентує увагу на відсутності системи підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі, внаслідок чого, включення дітей з інвалідністю в освітній простір досить часто викликає суперечності, непорозуміння та ускладнення (Бойчук, 2015).

Продовжує цю думку М. Чайковський, який, досліджуючи роль колективу закладу освіти у створенні інклюзивного освітнього простору запевняє, що необхідним рівнем інклюзивної компетентності мають володіти всі учасники процесу інклюзії, починаючи з педагогічного колективу, адміністративного персоналу і завершуючи студентами (учнями) та обслуговуючим персоналом (Чайковський, 2016).

Безперечною є актуальність набуття професійних знань, умінь, навичок, а також готовність їх застосовування в роботі з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами. Разом з цим, слід акцентувати увагу на наявності проблем, пов'язаних із тим, що велика кількість фахівців педагогічної та соціально-психологічної сфер відчують труднощі не лише у забезпеченні методиками й технологіями роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, але й у зв'язку із необізнаністю щодо соціально-психологічних особливостей розвитку таких дітей, що знижує рівень їх професійної компетентності та ускладнює діяльність в інклюзивному освітньому просторі. При цьому, не стільки від обізнаності, скільки, насамперед, від соціально-психологічної готовності фахівця допомогти «особливому» учневі розкрити й розвинути власні потенційні здібності й можливості, насамперед, у плідній взаємодії з соціальним оточенням, залежить ефективність, продуктивність інклюзивного освітнього простору (Клопота, 2017).

Аналіз сутності та змісту поняття «інклюзивна компетентність» став предметом уваги науковців відносно нещодавно.

Зокрема, Т. П'ятакова відносить інклюзивну компетентність педагогів до рівня спеціальних професійних компетентностей та визначає її як інтегративне особистісне утворення, що зумовлює здатність педагога здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різноманітні освітні потреби учнів і забезпечуючи, по-перше, включення дитини з особливими освітніми потребами в середовище загальноосвітнього закладу і, по-друге, створення умов для її розвитку і саморозвитку та повноцінної соціалізації (П'ятакова, 2012).

Виходячи з того, що інклюзивна компетентність є складовою більш широкого поняття професійної компетентності педагога, М. Чайковський виділяє в її структурі змістовні ключові функціональні компетентності, в основі яких – усвідомлена, закріплена суб'єктивним досвідом система знань, умінь і навичок, що використовується в процесі професійної діяльності задля вирішення різних завдань щодо оптимізації інклюзивного освітнього простору (Чайковський, 2016).

С. Альохіна, М. Алексєєва, Є. Агафонова наголошують на важливості саме соціально-психологічної підготовки педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі, вмотивованості щодо роботи з означеною категорією дітей, відсутності таких почуттів, як розпач, страх, неприйняття, бажання уникнення тощо. Вказані автори виокремлюють показники компетентності педагога до роботи з дітьми та молоддю із особливими освітніми потребами:

1) професійна педагогічна готовність, структура якої передбачає наявність таких складових:

– інформаційна готовність; володіння інноваційними педагогічними технологіями;

– знання основ спеціальної психології та корекційної педагогіки;

- знання індивідуальних особливостей дітей з різними порушеннями розвитку;
  - готовність педагогів моделювати діяльність і використовувати варіативність у процесі навчання;
- 2) психологічна готовність, що містить у собі:
- емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку;
  - готовність залучати дітей з різними типами порушень до навчальної діяльності;
  - готовність до професійної взаємодії і навчання;
  - задоволеність власною педагогічною діяльністю
- (Альохіна та ін., 2011).

Інклюзивна компетентність має проявлятися в майстерності педагога організовувати спільну діяльність дітей різних категорій, адекватно оцінювати рівень засвоєного навчального матеріалу дітьми з різними типами порушень, уміти обирати відповідні прийоми виховного впливу на дітей у класі (Бойчук, 2015).

Модель особистості фахівця педагогічної сфери, який здійснює професійну діяльність в інклюзивному освітньому просторі, має включати низку особистісних якостей, зокрема таких як: емоційна стійкість, відсутність стереотипів щодо осіб з інвалідністю, відповідальне ставлення до своїх обов'язків, соціальна активність, емпатійність, доброта, гуманність та інші. При цьому, інклюзивна компетентність фахівця трансформується в основні характеристики його діяльності (Клопота, 2017).

Зміст та структуру інклюзивної компетентності можна охарактеризувати, базуючись на сукупності низки теоретичних положень:

- по-перше, інклюзивна компетентність викладача є особистісним відображенням особливостей навчально-виховного процесу закладу освіти, що трансформується в основні характеристики діяльності викладача;
- по-друге, це відображення є не механічним, а тісно пов'язаним з «Я-образом» педагога, що підкреслює значущість установки на самовдосконалення власної

особистості під час моделювання взаємодії з учнями із особливими потребами;

– по-третє, відповідно до особливостей навчально-виховної діяльності щодо учнів з особливими потребами, зміст інклюзивної компетентності акцентує увагу на гуманістичній спрямованості діяльності педагога, яка включає всі компоненти інклюзивної компетентності (Чайковський, 2019).

При цьому він розглядає інклюзивну компетентність в контексті зміни етапів особистісного зростання педагогічного працівника, до яких відносить: набуття інклюзивної майстерності (заснованої на вміннях, кваліфікації, знаннях виховного процесу, умінні його побудувати і привести в рух) та інклюзивної зрілості (вершини професійного розвитку, який відображає її найвищі досягнення та максимальні можливості). У свою чергу, змістовні характеристики інклюзивної компетентності відображають такі її компоненти:

– мотиваційний, що характеризується особистісною зацікавленістю, налаштованістю та наявністю сукупності мотивів (соціальних, пізнавальних, професійних) на здійснення певної професійної діяльності в умовах включення молоді з особливими потребами в середовище здорових однолітків;

– когнітивний, який визначає як здатність здійснювати професійні функції на основі системи знань про інклюзивне навчання і власну роль у його здійсненні, досвід пізнавальної діяльності та використання отриманої інформації у вирішенні завдань інклюзивного навчання;

– рефлексивний, що включає здатність до аналізу та свідомого контролю результатів власної діяльності, пов'язаної з інклюзивним навчанням;

– операційний, який узагальнює засвоєні способи діяльності та досвід виконання професійних завдань в умовах інклюзивного навчання, здатність до науково-дослідної діяльності та професійного зростання (Чайковський, 2016).

У свою чергу, набуває поширення думка про те, що складові компоненти інклюзивної компетентності педагога є взаємопов'язаними.

Так, мотиваційно-ціннісний компонент передбачає сукупність соціальних настанов, мотивів, нахилів, потреб, ціннісних орієнтацій та сформованість психологічних властивостей особистості педагога, необхідних для його здійснення інклюзивної діяльності.

Когнітивно-операційний містить у собі систему психолого-педагогічних та інклюзивних знань і спеціальних інклюзивних умінь (діагностичних, орієнтаційно-прогностичних, інформаційно-пояснювальних, організаційних, комунікативних, аналітико-корективних, дослідницько-творчих), опанування яких є необхідним для здійснення інклюзивної діяльності, успішного та адекватного розв'язання різноманітних педагогічних ситуацій, пов'язаних із переходом до інклюзивної моделі навчання.

Рефлексивно-оцінний компонент інклюзивної компетентності педагогів виявляється у здатності аналізу й самоаналізу власної професійної діяльності, пов'язаної зі здійсненням інклюзивного навчання, у ході якого відбувається свідомий контроль за результатами своїх професійних дій, аналіз реальних педагогічних ситуацій. Це пов'язано з такими аспектами професійної діяльності, як самоспостереження, самоаналіз, самопізнання, самооцінка та самосвідомість (Бойчук, 2015).

На основі узагальнення й систематизації багатоманіття уявлень науковців щодо структурних елементів, показників та рівнів інклюзивної компетентності, ми запропонували власне бачення змістовних критеріїв інклюзивної компетентності педагогів, серед яких визначили такі, як: мотиваційний, когнітивний, операціональний і рефлексивний. Урахування означених змістовних критеріїв та показників інклюзивної компетентності педагогів, на нашу думку, сприятиме підвищенню ефективності діяльності з розробки засобів підвищення рівня їх готовності до здійснення продуктивної професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору (табл. 2.1) (Клопота, 2017).

Таблиця 2.1

## Критерії та показники інклюзивної компетентності педагогів

<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
Мотиваційний	Наявність мотивації до професійної діяльності та саморозвитку в інклюзивному освітньому просторі, що базується на професійно-особистісних якостях, а також гуманістичній системі ціннісних орієнтацій учасників навчально-виховного та управлінського процесів.
Когнітивний	Сукупність знань щодо біопсихосоціальних особливостей розвитку «особливих» учнів, спеціалізованих технічних засобів, сутнісних характеристик і закономірностей взаємодії людини з інвалідністю і суспільства тощо; здатність до творчого використання технологій роботи в інклюзивному освітньому середовищі.
Операційний	Досвід виконання конкретних професійних дій, реалізації навичок сприяння процесу інклюзії, налагодження навчальних і соціальних контактів, включення у роботу колективу, організації режиму праці і відпочинку володіння методиками застосування допоміжних технічних засобів навчання, а також профілактики стигматизації та соціального «виключення» «особливих» учнів.
Рефлексивний	Здатність аналізувати власну діяльність в інклюзивному освітньому просторі та її результативність; виявляти і усувати проблемні ситуації у взаєминах «особливих» учнів та їх оточення; удосконалення особистісних характеристик, які можуть перешкоджати взаємодії з учнями із особливими потребами; здатність самоаналізу та усвідомлення своєї функції в інклюзивному освітньому середовищі.

Діагностування інклюзивної компетентності педагогів можливо здійснювати згідно критеріїв, показників та рівнів, які відображають розвиток її компонентів. А, отже, з огляду на особливості кожного компонента інклюзивної компетентності, відповідні їм критерії розкривають такі рівні:

- особистісний – рівень сформованості інклюзивної спрямованості особистості педагога;
- інтелектуальний – рівень обізнаності педагога стосовно здобутих інклюзивних знань і рівень володіння

спеціальними інклюзивними вміннями, необхідними в професійній діяльності педагога в процесі інклюзивного навчання;

– аналітико-оцінний – рівень здатності педагога до самоконтролю, самовдосконалення, самооцінки (Бойчук, 2015).

Широке вживання терміну «діти з особливими потребами» ініціювала Саламанкська декларація 1994 року. Таким чином, у міжнародному нормативно-правовому полі увагу акцентовано на фіксації особливостей (а не обмежень) тих дітей, чії потреби залежать від фізичної недостатності або труднощів, пов'язаних із навчанням, що, у свою чергу, обумовлює необхідність створення спеціальних умов щодо організації повноцінного навчання у школі нарівні та разом з однолітками.

Згідно Міжнародної класифікації стандартів освіти освіти (International Standart Classification of Education), особливі освітні потреби мають ті особи, навчання яких потребує додаткових ресурсів. Зокрема, йдеться про:

– персонал (для надання допомоги у процесі навчання);

– спеціалізовані технічні засоби та допоміжні матеріали (для забезпечення доступу до інформації та участі в інформаційному обміні з педагогами);

– фінансування додаткових спеціальних послуг тощо.

Це зумовлено тим, що показники розвитку дітей з особливими освітніми потребами відрізняються від дітей з типовим розвитком, саме тому вони потребують посиленої спеціальної уваги та особливих умов для забезпечення можливості реалізувати свій потенціал, як навчальний, так і особистісний.

В контексті розробки засобів оптимізації та гармонізації інклюзивного освітнього середовища особливої ваги набуває формування соціально-психологічної готовності усіх учасників навчального процесу до взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами, адже від того, як така особа сприйнята (і чи прийнята) соціальним оточенням та як вона почувається у ньому і наскільки позитивним, гуманним,

здатним до прийняття «інакшості» буде це оточення безпосередньо залежати ефективність її включення до навчального середовища.

Приступаючи до висвітлення методів та засобів розвитку інклюзивної компетентності педагогів, доцільним буде зауважити, що за результатами вивчення фахового рівня педагогів та рівня їхньої компетентності щодо володіння соціально-психологічною групою ресурсів середовища з'ясовано, що успішність педагогів, у процесі супроводу дітей з особливими потребами, залежить від рівня володіння ними технологією командної взаємодії, що передбачає колегіальне оцінювання сильних сторін та потреб учня, визначення пріоритетних цілей, розподіл функцій щодо їх досягнення, створення відповідного освітнього середовища, здійснення моніторингу та оцінки динаміки розвитку дітей та молоді з особливими освітніми потребами та оцінки роботи команди супроводу. Важливими умовами успішної діяльності команди супроводу є наявність координатора та безпосередня участь батьків у якості рівноправних учасників освітнього процесу. Саме створення скоординованої команди супроводу, яка цілеспрямовано, послідовно й узгоджено здійснює реалізацію інклюзивного процесу на основі спільної діяльності та партнерства всіх учасників команди. Це матиме позитивний вплив як на підвищення результативності навчання й виховання учнів з особливими освітніми потребами, соціально-психологічний клімат навчального колективу, сприятливого для розвитку усіх учнів, так і на загальний рівень професійної майстерності й компетентності самих педагогів (Skrypnuk et al., 2020).

У свою чергу, М. Чайковський визначає технології, застосування яких сприяє підвищенню рівня інклюзивної компетентності педагогів і розподіляє їх на дві групи. Перша з цих груп узагальнює особливості методів організації та проведення навчальних занять – семінарських та лекційних (у тому числі таких, як проблемна лекція, лекція-діалог та деякі інші). Другу ж групу складають методи використання сучасних інтерактивних технологій навчання, які забезпечують активність та взаємодію учасників на основі



співтворчості й співпраці. Виходячи з того, що саме на основі діалогу базується будь-яке інтерактивне навчання, розвиток вербальних та невербальних комунікативних можливостей, серед найбільш ефективних методів та технологій розвитку інклюзивної компетентності педагогів можна назвати такі, як: мотиваційно-рольове моделювання професійної діяльності, робота у малих групах, ділові ігри, навчальні проекти, кейс-метод, мозковий штурм, дискусії, диспути, аналіз конкретних ситуацій тощо. Окрім того, підвищенню інклюзивної компетентності, значною мірою, сприяють творчі контакти педагогічних колективів закладів середньої та вищої освіти, а також обговорення актуальних питань інклюзивного навчання при проведенні круглих столів та науково-практичних конференцій. Разом з цим, ефективність означених методів, заходів, технологій має визначатися у процесі моніторингу з оцінкою динаміки змін рівнів інклюзивної компетентності (Чайковський, 2011).

З метою розвитку інклюзивної компетентності педагогів у процесі підвищення їх кваліфікації вважається доречним застосування таких компонентів навчальної діяльності, як:

- методологічний, що передбачає формування розуміння проблем інклюзивної освіти;
- науково-теоретичний, який забезпечує засвоєння знань теоретичних основ корекційної освіти та суміжних дисциплін;
- психолого-педагогічний, який передбачає урахування психологічних знань та технологій;
- спеціальний, спрямований на формування знань та умінь педагога з профільної діяльності;
- практичний, який спрямований на формування вмінь використовувати корекційно-педагогічні прийоми та методи на високопрофесійному рівні;
- методичний, що передбачає володіння діагностичним інструментарієм, а також методиками та технологіями корекційно-розвивального впливу (Яценюк, 2016).

Серед засобів, які доцільно використовувати для реалізації означеної мети, можна назвати такі, як:

- технології організації соціальних контактів і конструктивної співпраці суб'єктів інклюзії (у тому числі через посередницьку діяльність – медіацію); вироблення спільного бачення стратегії діяльності та використання взаємодоповнюючих можливостей;

- методики проведення семінарів для педагогічних працівників з використанням практичних методів

- підготовки до роботи в інклюзивному освітньому просторі, у тому числі щодо підвищення діяльнісно-зорієнтованої згуртованості, функціонально-рольової мобільності;

- технологій позиціонування в інклюзивну освітньому просторі історій успіху людей з особливими потребами; різноманітні форми мотивації та позитивного налаштування представників соціально-виховного середовища;

- PR-технології та комп'ютерні інформаційні технології, спрямовані на популяризацію серед педагогічної громадськості програми розвитку інклюзивного освітнього середовища, як компоненту стратегічного управління закладом освіти (Чайковський, 2016).

Слід зазначити, що пріоритетність компетентнісного підходу в сучасній освіті відображається, також, і у змісті педагогічної діяльності. При цьому, все більшого значення набуває процес компетентнісного становлення фахівців, здатних до успішної професійної самореалізації в цілому, та в умовах інклюзивної освіти зокрема.

Підсумовуючи аналіз вітчизняного і зарубіжного досвіду підготовки педагогічних працівників до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, можна зробити висновок про те, що поняття «інклюзивна компетентність» являє собою інтегративне особистісне утворення, яке зумовлює здатність фахівця успішно здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різноманітні освітні потреби учнів і, тим самим, забезпечуючи:

- по-перше, включення дитини з особливими потребами в середовище загальноосвітнього закладу;
- по-друге, створення умов для розвитку, саморозвитку й самореалізації «особливої» дитини;
- по-третє, формування готовності соціального оточення до сприйняття дитини з особливими освітніми потребами як повноцінного учасника навчально-виховного процесу, здатного до самореалізації і самоствердження в житті суспільства.

Разом із цим, варто зазначити, що процес пошуку ефективних методів, засобів, технологій розвитку інклюзивної компетентності учасників навчально-виховного процесу має пройти низку послідовних етапів: від явної чи прихованої протидії, крізь байдужість та пасивну участь і, поступово, до активного прийняття, коли саме ідея інклюзії стане основою реалізації професійних ролей (Клопота, 2017).

Грунтуючись на результатах аналізу та систематизації сучасних наукових підходів, можна стверджувати про те, що якщо раніше поняття «компетентність» здебільшого пояснювалося через використання таких понять, як «професіоналізм», «майстерність» тощо, то зараз основні акценти зміщуються відповідно провідних європейських тенденцій, збагачених ідеями життєтворчої освітньої парадигми, у центрі якої – творчий продукт, життєпізнання, здатність до реалізації інноваційних життєвих стратегій; успішність і продуктивність її життєздійснення та життєвий потенціал.

Єрмаков І.Г., Нечипоренко В.В., Сохань Л.В. наголошують на важливості життєтворчого бачення педагогом особистості учня, урахуванні сутнісних чинників саморозвитку та саморегулювання дитини, у тому числі біологічних (задатків, анатомо-фізіологічних особливостей) та соціальних детермінант (навчання та виховання, суспільні норми тощо) становлення особистості (Єрмаков та ін., 2011).

Особливої ваги це набуває в умовах інклюзивної освіти, і, особливо, – при організації педагогічної взаємодії з учнями, які мають особливі освітні потреби.

Варто зауважити, що цінністю життєтворчого освітнього простору є можливість здійснення моделювання

умов, які були б максимально наближеними до реального життя, а також стимулювати процеси набуття особистісних ресурсів за рахунок проблемного насичення найближчого соціального оточення (Життєтворчий потенціал соціальної і життєвої практики, 2018).

Виходячи з того, що алгоритмізація процесу життєтворчості, підвищення міри його усвідомленості та керованості передбачає реалізацію взаємопов'язаних компонентів технології життєтворчості особистості, якими є життєпізнання, життєпередбачення, життєве самовизначення, життєздійснення, життєорганізація та життєвдосконалення, а також враховуючи той факт, що життєтворчість є одночасно і наукою, і мистецтвом, оскільки в акті творчості життя присутні розроблення та здійснення оригінального творчого задуму, індивідуального, неповторного життєвого сценарію, використання специфічних правил гри при виконанні соціальних ролей, спілкуванні, досягненні життєвого успіху (Єрмаков та ін., 2011), можна зробити висновок про обґрунтованість використання означених основних процесів життєтворчості з метою підвищення рівня готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання.

З метою підвищення рівня інклюзивної компетентності педагогів доцільним, на нашу думку, є включення елементів життєпізнання, тобто, духовно-практичної діяльності особистості, що полягає у пізнанні закономірностей й принципів людського життя, цілеспрямованому вивченні власного життя, як унікального, неповторного прояву, виходячи з того, що сутність життєпізнавального процесу полягає, зокрема, в реалізації таких активностей, як:

- пізнання принципів, закономірностей, правил успішної життєдіяльності, творчої розбудови життєвого шляху;

- усвідомлення життєвих цінностей, а також власного життєвого потенціалу;

- збір, узагальнення, систематизація та усвідомлення набутого життєвого досвіду;

- визначення позитивних та негативних впливів сьогодення на майбутнє;

- отримання інформації щодо прогнозування власного майбутнього, визначення професійних перспектив, потенційних життєвих цілей, завдань та засобів їх досягнення;
- осмислення та переосмислення актуальної життєвої ситуації та шляхів її трансформації;
- узагальнення та усвідомлення інформації щодо вирішення актуальних життєвих завдань (Життєтворчий потенціал соціальної і життєвої практики, 2018).

На основі вищевикладеного можна зробити висновок про те, що розвиток інклюзивної компетентності педагогів, з одного боку, стає однією з основних умов їх підготовки до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі, забезпечення можливості вільно та упевнено реалізовувати професійні функції в умовах інклюзивної освіти, а з іншого – сприяє оптимізації та гармонізації процесу включення дітей та молоді з особливими освітніми потребами до освітнього й соціально-виховного середовища та самореалізації у ньому.

Виходячи з того, що процес розвитку інклюзивної компетентності є, по-перше, інноваційним, а, по-друге, – безперервним і конктеризується у критеріях інклюзивної компетентності. Разом з тим, урахування означених змістовних критеріїв та показників інклюзивної компетентності педагогів, вважаємо, сприятиме підвищенню ефективності діяльності з розробки засобів підвищення рівня їх готовності й здатності до здійснення продуктивної професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

При цьому, результати аналізу та систематизації сучасних наукових підходів дають підстави для констатування того факту, що внаслідок поширення провідних європейських тенденцій відбувається зміщення акцентів на користь ідей життєтворчої освітньої парадигми, базові положення якої, безсумнівно, здатні розвивати й оптимізувати інклюзивний освітній простір.

Отже, з означених позицій можна вважати обґрунтованою важливість та доцільність використання елементів педагогіки життєтворчості у процесі розробки методів та засобів підвищення рівня інклюзивної компетентності педагогів.