

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

МАЛІК МАРИНА ВАЛЕНТИНІВНА

УДК 378.14+371.113+37.015

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО
УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Хаджирадева Світлана Костянтинівна,
доктор наук з державного управління,
професор

ОДЕСА – 2015

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	4
ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ	
1.1. Інклюзивна освіта як предмет науково-педагогічних досліджень	13
1.2. Своєрідність управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії та сучасних особистісно-професійних вимог до менеджера освіти	30
1.3. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління інклюзивним загальноосвітнім навчальним закладом: специфіка феномену	54
Висновки з першого розділу	70
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА І МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ	
2.1. Узагальнена характеристика моделі підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії як педагогічної системи	73
2.2. Рівні підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії: кількісно-якісна характеристика, стан сформованості	99
2.3. Змістове ядро системи підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії	137
2.4. Порівняльний аналіз рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження	174
Висновки з другого розділу	179
ВИСНОВКИ	183

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	186
ДОДАТКИ	222

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗНЗ	- загальноосвітній навчальний заклад
ІКТ	- інформаційно-комунікаційні технології

ІНП	- індивідуальний навчальний план
ООН	- Організація Об'єднаних Націй
ООП	- особливі освітні потреби
ПМПК	- психолого-медико-педагогічна консультація
ППД	- передовий педагогічний досвід
РМІ	- Plus-Minus-Interesting (метод «Плюс-Мінус-Інтерес»)
SWOT-аналіз	- strengths (сильні сторони), weaknesses (слабкі сторони), opportunities (можливості) и threats (загрози)
ЦНС	- центральна нервова система
ЮНЕСКО (UNESCO)	- The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки та культури

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. На сучасному етапі інтеграції українського суспільства у світовий освітній простір забезпечення рівного доступу до якісної освіти всім громадянам України є одним із ключових завдань сьогодення. Серед основних напрямів модернізації управління освітою, як визначено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на

2012-2021 роки, наголошується на необхідності підготовки і перепідготовки управлінців усіх рівнів. Аналіз сучасних тенденцій розвитку інклюзивної освіти зумовлює необхідність послідовних кроків щодо вдосконалення нормативної бази, вирішення концептуальних теоретичних і організаційних питань, підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів, які здійснюють функції менеджера, учасника навчально-виховного процесу.

Аналіз теоретичних напрацювань і практичного досвіду свідчить, що об'єктом наукових інтересів з різних аспектів досліджуваної проблеми виступали: загальні аспекти інклюзивної освіти (А. Колупаєва, Л. Коргун, Н. Теплова та ін.); освіта осіб з особливими потребами у вищій школі (С. Андрійчук, О. Дікова-Фаворська, П. Романов, В. Скрипник, М. Чайковський, О. Ярська-Смірнова та ін.); освіта осіб з особливими потребами в загальноосвітніх навчальних закладах (Л. Будяк, Т. Соловійова, І. Макаренко, С. Іноземцева, Є. Ісаєва, О. Василенко та ін.); підготовка фахівців для впровадження інклюзивної освіти (О. Пічкарь, О. Шевченко та ін.); управління закладом освіти інклюзивного типу (Л. Олтаржевська та ін.).

У сучасному науковому дискурсі розкрито різні аспекти інклюзивної освіти, а саме: соціальний, психолого-педагогічний супровід і допомога особам з особливими потребами в процесі освіти (Ю. Богінська, Н. Головка, І. Зверева, І. Іванова, Є. Казакова, О. Купреєва, І. Лошакова, М. Тавакалова, І. Цимбалюк, Л. Шіпіцина та ін.), соціальна реабілітація як складова процесу інтеграції (Н. Морова, М. Чайковський та ін.), особливості взаємовідносин між здоровими учнями й учнями з обмеженими функціональними можливостями, соціально-психологічні аспекти інтеграції (Т. Добровольська, Т. Комар, Н. Шабаліна та ін.), тенденції розвитку системи освіти для дітей з особливими освітніми потребами в другій половині ХХ на початку ХХІ ст. (Р. Діменштейн, І. Ларікова, Н. Малофєєв, Л. Хоружа та ін.), теоретичні засади формування інклюзивної освіти (Н. Медова, Л. Соловійова та ін.), моделювання інклюзивної освіти (Н. Кічук, Т. Мороз, Т. Тинтюк, І. Раку, Н. Романенко та ін.), державна політика у сфері розвитку інклюзивної освіти

(С. Воронова, Т. Слінько, О. Кушніренко С. Хаджирадєва та ін.); управління ризиками в процесі впровадження педагогічних інновацій в інклюзивній освіті (Т. Гречко, Н. Черненко), толерантність як передумова розвитку системи інклюзивної освіти (О. Сакалюк, Т. Федорова та ін.) тощо.

Водночас у сучасній педагогічній практиці наявна низка суперечностей між: інтенсивністю євроінтеграційних орієнтирів вітчизняної освітньої сфери й неспроможністю цивілізаційними шляхами розв'язати проблеми рівного доступу до якісної освіти учнів з особливими потребами через недосконалу систему підготовки керівників навчальних закладів; законодавчим обґрунтуванням підходів до впровадження інклюзивного навчання в закладах освіти та рівнем підготовленості менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії.

Розв'язання означених суперечностей, відсутність науково-обґрунтованого підходу щодо підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії, а також нагальна потреба розробки новітніх методик професійної підготовки майбутніх фахівців зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Наукове дослідження виконувалось у рамках науково-дослідних робіт з тем «Теорія і практика підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах ВНЗ» (№ 0109U000212) і «Теорія і практика розвитку сучасної освіти та вдосконалення системи управління навчальними закладами» (№ 0111U009910), що входять до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Автором досліджувався аспект підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії. Тема дисертації затверджена вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський

національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 3 від 31 жовтня 2013 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук при НАПН України (протокол № 5 від 27 травня 2014 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії.

Завдання дослідження:

1. Визначити сутність і структуру феномена «підготовленість майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії»; уточнити поняття «інклюзія», «інклюзивна освіта», «загальноосвітній навчальний заклад в умовах інклюзії».

2. Визначити компоненти, критерії, показники та схарактеризувати рівні підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії.

3. Виявити й обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії.

4. Розробити й апробувати модель та експериментальну методика підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії.

Об'єкт дослідження – підготовка майбутніх менеджерів освіти у вищих навчальних закладах.

Предмет дослідження – експериментальна методика підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії.

Гіпотеза дослідження – підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії буде ефективною, якщо реалізувати такі педагогічні умови: забезпечення розвитку професійно важливих якостей менеджерів освіти, спрямованих на ефективне

здійснення ними управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії; наявність позитивної мотивації менеджерів освіти до запровадження принципів інклюзивної освіти; створення банку інформаційно-методичних ресурсів для забезпечення аудиторної і самостійної роботи майбутніх менеджерів освіти.

Методи дослідження: для розв'язання завдань, перевірки гіпотези дослідження використано методи теоретичного рівня пізнання: аналіз і систематизація психолого-педагогічної, філософської та навчально-методичної літератури з метою визначення стану і теоретичного обґрунтування проблеми підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії, розробки моделі та експериментальної методики підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії. Методи емпіричного дослідження: опитування, тестування з метою виявлення стану підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) з метою з'ясування наявного рівня підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом і перевірки ефективності моделі та експериментальної методики підготовки майбутніх менеджерів освіти до

управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії; методи математичної статистики (статистична обробка результатів експериментальної роботи та їх інтерпретація) з метою перевірки достовірності результатів дослідження і підтвердження гіпотези.

Базою дослідження були Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Інститут суспільства Київського університету імені Бориса Грінченка. Експериментальним дослідженням було охоплено 203 особи, з них: у контрольній групі – 100 студентів, в експериментальній – 103 майбутніх

менеджера освіти.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше виявлено й науково обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії (забезпечення розвитку професійно важливих якостей менеджерів освіти, спрямованих на ефективне здійснення ними управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії; наявність позитивної мотивації менеджерів освіти до запровадження принципів інклюзивної освіти; створення банку інформаційно-методичних ресурсів для забезпечення аудиторної і самостійної роботи майбутніх менеджерів освіти); визначено сутність і структуру феномена «підготовленість майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії»; визначено компоненти (психологічний, функціональний), критерії (аксіологічно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-рефлексивний) та показники підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії; схарактеризовано рівні підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії (високий, достатній, середній і низький); розроблено модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії, що обіймає такі етапи: інформаційно-когнітивний, діяльнісно-репродуктивний, діяльнісно-адаптивний. Уточнено сутність понять «інклюзія», «інклюзивна освіта», «загальноосвітній навчальний заклад в умовах інклюзії». Набули подальшого розвитку теорія і методика фахової підготовки менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії.

Практична значущість дослідження полягає в розробці діагностувальної та експериментальної методик підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії; спецкурсу «Основи управління загальноосвітнім

навчальним закладом в умовах інклюзії»; системи вправ, кейсів, ділових ігор, які можуть бути використані під час підвищення кваліфікації менеджерів освіти в системі післядипломної освіти щодо впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. Результати дослідження можуть бути використані в роботі викладачів і тьютерів при складанні програм, методичних посібників для магістрантів післядипломних факультетів ВНЗ, у процесі професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації менеджерів освіти.

Результати дослідження впроваджено в навчальний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 4346 від 11.11.2014 р.), Інституту суспільства Київського університету імені Бориса Грінченка (акт про впровадження № 542 від 22.10.2014 р.), Одеського обласного інституту вдосконалення вчителів (акт про впровадження № 521 від 17.10.2014 р.), КЗ «Одеська обласна психолого-медико-педагогічна консультація» (акт про впровадження № 58 від 16.10.2014 р.), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (акт про впровадження № 30.1/1344 від 28.10.2014 р.), Чорноморського державного університету імені П. Могили (акт про впровадження № 496 від 29.09.2014 р.).

Особистий внесок здобувача в роботі, опублікованої у співавторстві. У навчальному посібнику [13] автором представлено сучасні тенденції розвитку інклюзивної освіти, схарактеризовано технології ефективного управління навчальним закладом в умовах інклюзії, розроблено завдання для самостійного опрацювання.

Достовірність результатів дослідження забезпечено методологічною і теоретичною обґрунтованістю вихідних концептуальних положень; використанням системи методів дослідження, адекватних об'єкту, предмету, меті, завданням дослідження; кількісним і якісним аналізом одержаних даних; експериментально-дослідною перевіркою висунутої гіпотези;

статистичною обробкою результатів експерименту.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження доповідалися: на міжнародних: «Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа-университет»» (Гомель, 2013), «Управління навчальними закладами: досвід, проблеми та перспективи» (Одеса, 2013), «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД» (Переяслав-Хмельницький, 2014), «Актуальні дослідження в соціальній сфері» (Одеса, травень, листопад 2014); регіональній «Суспільно-політичний та соціокультурний розвиток Південного регіону України: історичні традиції і сучасні тенденції» (Одеса, 2014) науково-практичних конференціях.

Основні результати дослідження відображено у 13 публікаціях, із них 5 статей – у наукових фахових виданнях України, 1 – в періодичних виданнях іншої країни, 7 – апробаційного характеру, 1 – додатково відображає наукові результати дисертації (у співавторстві).

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Основний зміст дисертаційної роботи викладено на 185 сторінках. Робота містить 7 таблиць, 8 рисунків, які займають 4 сторінки основного тексту. Додатки викладено на

79 сторінках. Список використаних джерел містить 358 найменувань. Повний обсяг дисертації – 300 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

1.1. Інклюзивна освіта як предмет науково-педагогічних досліджень

Поширення в Україні процесу інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами є не лише відображенням викликів часу, це ще один крок до забезпечення повної реалізації прав таких дітей на якісну освіту. Інклюзивна практика реалізує доступ до здобуття освіти в навчальному закладі за місцем проживання, створення необхідних умов для успішного навчання дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, психічних та фізичних можливостей.

Найбільш фундаментальним втіленням прав людини на міжнародному рівні є Загальна Декларація ООН про Права людини. Вона не стосується безпосередньо осіб з обмеженими можливостями здоров'я, проте в ній проголошено рівність прав «увсіх людей без винятку». В документі зазначається, що визнання вродженої гідності та рівних і невід'ємних прав усіх членів людської спільноти є основою свободи, справедливості та миру у світі [54].

Декларація і рамки дій з освіти осіб з особливими потребами закликає держави діяти в напрямку створення «шкіл для всіх» – установ, які поєднують усіх, ураховують особливості дітей, сприяють процесу навчання й відповідають індивідуальним потребам. За Декларацією, кожна дитина має право на освіту й повинна мати можливість отримувати й підтримувати прийнятний рівень знань [260].

ЮНЕСКО розглядає інклюзію в освітній сфері як динамічний метод позитивного реагування на багатоманітність учнівського контингенту та ставлення до індивідуальних відмінностей не як до проблем, а як до можливостей для збагачення навчального процесу [257].

Аналіз розроблених концепцій в різних галузях науки, засвідчив, що проблемам навчання дітей з особливими освітніми потребами та їхнього включення в суспільство вчені приділяють певну увагу. Так, вже розроблено низку концепцій як-от: екзистенціалізму, в якій людина виступає як єдина у своєму роді, неповторна й вільна особистість (А. Камю, Ж. Сартр, К. Ясперс), соціокультурного конструктивізму (П. Бергер, В. Дильтей, Т. Лукман, Т. Парсонс), індивідуалізації навчання в контексті філософсько-етичних учинь (С. Братченко, Б. Братусь, В. Зеньковський, Л. Толстой) [15; 34; 35; 125; 261; 346]; фізіології – пластичності нервової системи та її здатність до розвитку (І. Павлов) [231]; психології – про закономірності психічного розвитку в нормі й патології (Л. Виготський, В. Лебединський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн) [58; 59; 165], про провідну роль навчання в розвитку дитини (Л. Виготський, П. Гальперін) [55; 56; 61; 62], персоналізації індивіда (А. Петровський, Е. Клімов, М. Черноушек) [137; 235; 236; 324], гуманістичної психології (Ш. Бюлер, А. Маслоу, К. Роджерс) [59; 197; 236; 348]; гуманістичної педагогіки (Ш. Амонашвілі, А. Дистервег, П. Каптерев, А. Макаренко, М. Монтессорі, Й. Г. Песталоцці, Ж. Ж Руссо, К. Ушинський, С. Шацький, Р. Штайнер), культурологічну концепцію особистісно зорієнтованої освіти (Є. Бондаревська), адаптивної школи (Г. Єльнікова, Н. Зарубу, М. Капустін, Є. Ямбург) [3; 95; 96; 127; 341].

Вітчизняна практика навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах школи-інтернату доводить, що значна частина випускників не пристосована до соціального середовища, не може адаптуватися в ньому; їхній інтелектуальний потенціал використовується не повністю за традиційної орієнтації педагогів на здорову дитину, а звідси й відповідне психічне інтелектуальне перенавантаження, недиференційований зміст

навчання (програми, підручники), недостатня поінформованість педагогів про специфіку роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [217]. З огляду на це, чимало уваги з боку науковців та педагогів-практиків приділяється цій проблемі.

Всесвітньою організацією охорони здоров'я розроблено Міжнародну статистичну класифікацію хвороб та споріднених проблем охорони здоров'я (відому як ICD-10 або МКХ-10) [87]. Вчені (Г. Коберник, В. Синьов, Т. Власова, М. Певзнер) класифікували основні групи дітей з особливостями психофізичного розвитку та типи порушень [50; 265].

Аналіз праць В. Сухомлинського свідчить про те, що майже в усіх своїх роботах учений звертав особливу увагу на необхідність використання принципу індивідуального підходу в роботі з дітьми з особливими потребами. Він наголошував на тому, що не може існувати виховання особистості поза колективом, як не може бути колективу без особистостей. Розумово відсталі діти не повинні бути покинуті самі на себе, а розвиватися у таких самих умовах, що й нормальні діти. В. Сухомлинський слушно зауважував, що колектив може стати виховним середовищем тільки тоді, якщо він створюється під час спілкування і спільної діяльності, яка дає кожному радість і насолоду, розвиває його інтереси і здібності, якщо є освічений педагог, який любить дітей [117].

У дослідженнях науковців (С. Андрійчук, С. Болтівець, О. Василенко, Б. Гершунський, О. Дікова-Фаворська, Ю. Журавльова, В. Журавський, І. Зязюн, С. Іноземцева, Є. Ісаєва, А. Колупаєва, І. Макаренко, К. Ощепкова, О. Поступна, В. Скрипник, Н. Теплова, Д. Шевченко, Т. Ярцева) значна увага приділяється проблемам інтеграції людей з особливими потребами до всіх галузей життя суспільства [25; 61; 62; 76; 82; 99; 219]; організації навчання дітей і молоді з особливими потребами та концептуальним засадам упровадження інклюзивної освіти [6; 42; 118; 121; 142; 161; 173; 230; 269; 283; 291]; механізмам державного управління розвитком освіти [344]; державного управління вищою освітою [98; 246].

Аналіз дисертаційних досліджень щодо впровадження інклюзивної освіти свідчить про те, що освіті осіб з особливими потребами приділяється певна увага. Дисертаційні дослідження означеної галузі були здійснені в таких напрямках: загальні аспекти інклюзивної освіти (А. Колупаєва, Н. Теплова); освіта осіб з особливими потребами у вищій школі (С. Андрійчук, О. Дікова-Фаворська, П. Романов, В. Скрипник, М. Чайковський, О. Ярська-Смірнова); освіта осіб з особливими потребами в середніх навчальних закладах (Л. Будяк, Т. Соловійова, І. Макаренко, С. Іноземцева, Є. Ісаєва, О. Василенко); підготовка фахівців для впровадження інклюзивної освіти (О. Пічкарь, О. Шевченко); управління закладом освіти інклюзивного типу (Л. Олтаржевська).

Аналітична робота, проведена на базі вітчизняного і зарубіжного наукових фондів свідчить, що на сучасному етапі вченими досліджено різні аспекти інклюзивної освіти, які умовно можна згрупувати у такий спосіб : 1) філософія інклюзії, тобто концепт інклюзивної освіти як морально-етичного та соціокультурного феноменів; 2) державна політика у сфері впровадження іклюдивної освіти; 3) інклюзивна освіта як соціально-психологічна проблема; 4) педагогічні засади інклюзивної освіти; 5) інструментальні засоби супроводу. У контексті зазначеної проблематики наведемо деякі з них.

Так, О. Дікова-Фаворською розглянуто різні аспекти інтеграції осіб з особливими потребами в суспільство через отримання ними якісної вищої освіти [82]. В цьому ж ключі Т. Ярцевою аналізується проблема доступності вищої освіти [343]; С. Андійчуком – питання запровадження дистанційного навчання у професійну підготовку осіб з особливими потребами [6]; В. Скрипником – розроблено модель соціально-психологічної адаптації першокурсників з обмеженими можливостями до навчання у ВНЗ [269], М. Чайковським – виявлено існуючі проблеми в практичній реалізації права інвалідів на отримання вищої освіти та вивчено готовність ВНЗ до впровадження інтегрованого навчання [320] і т. ін.

Значна увага у дослідженнях учених приділено психолого-педагогічним аспектам інклюзивної освіти, зокрема: обґрунтовано соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей з особливими потребами (Т. Соловйова [275]); визначено критерії, показники, рівні реабілітаційної культури та виховної діяльності батьків дітей з особливими потребами в умовах сімейного виховання (І. Макаренко [173]); цілісно в широких хронологічних межах досліджено проблему організації роботи соціально-педагогічних кадрів із дітьми з особливими потребами (С. Іноземцева [118]); розроблено програму психологічної підтримки дітей-інвалідів юнацького віку (Є. Ісаєва [121]); розроблено та апробовано методику визначення рівнів адаптованості молодших школярів з особливими потребами до шкільного навчання, індивідуальні програми розвитку для учнів молодшого шкільного віку з особливими потребами з урахуванням їх соціальної та реабілітаційної складової (О. Василенко [42]); визначено структурно-змістові особливості інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в сільському соціумі, обґрунтовано систему факторів, що забезпечують його ефективність та розроблено організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в сільській загальноосвітній школі (Л. Будяк [40]) і т. ін.

В останні часи було проведено низку фундаментальних досліджень у зазначеному ракурсі. Так, А. Колупаєва дослідила становлення та розвиток інклюзивної освіти в розвинутих країнах світу та країнах пострадянського простору, автором визначено концептуальні засади розвитку інклюзивної освіти в Україні [142]; Н. Теплова розкрила основні принципи формування державної політики щодо впровадження інклюзивної освіти та етапи упровадження інклюзивної освіти в загальну середню освіту [290]; О. Шевченко здійснила системний аналіз організаційних і теоретико-методичних засад розвитку системи підготовки кадрів дефектологів в Україні та розкрила основні тенденції та особливості функціонування складових системи підготовки дефектологічних кадрів [333], О. Олтаржевською

визначено місце, роль та зміст управління розвитком адаптивно-виховного середовища інклюзивного освітнього закладу; обґрунтовано модель управління розвитком адаптивно-виховного середовища і технологія його реалізації в інклюзивному освітньому закладі [226] та ін.

Євроінтеграційні процеси в Україні актуалізують проблему вивчення досвіду європейських країн у сфері інклюзивної освіти та можливості її імплементації в українську систему освіти. Так, О. Пічкаром визначено теоретичні та методичні засади побудови навчальних планів, а також уточнено особливості змісту професійної підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії (зокрема, це стосується практичної підготовки; системи оцінювання; профвідбору; наявності вчителів практики, т'юторів; запровадження елементів дистанційного навчання та ін.) що сприяє вдосконаленню системи вітчизняної соціальної освіти, підвищенню ефективності діяльності практичних соціальних працівників [239] і т. ін.

Зауважимо, що у працях учених (А. Колупаєва, М. Сварник, В. Синьов, Н. Софій, В. Тарасун, О. Таранченко, А. Шевцов, М. Шеремет) зазначається необхідність упровадження нових форм освіти, які б сприяли інтеграції людей з особливими потребами в суспільстві. Серед таких форм особливої уваги заслуговує інклюзивна освіта [28; 116; 263; 288; 332].

Питанням інклюзивної освіти та виховання дітей з особливими освітніми потребами приділяли увагу численні фахівці в галузі соціальної, корекційної, спеціальної педагогіки та дефектології (Л. Аксьонова, В. Бондар, Є. Бондаренко, М. Веденіна, М. Власова, О. Глоба, В. Григоренко, П. Горностай, Г. Іващенко, Б. Пузанов, О. Установ та ін.) [27; 53; 229].

Вчені (А. Колупаєва, М. Малофеев, С. Мисяк, Н. Шматко та ін.) схарактеризували підходи до надання освіти дітям з особливими освітніми потребами. Основні з них – мейнстримінг, реабілітація, інтеграція, інклюзія.

У цьому зв'язку цікавою є дослідницька позиція А. Колупаєвою, яка доводить, що мейнстримінг передбачає розширення соціальних контактів між дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми ровесниками. Переважно

це позаурочна форма спілкування: участь у спільних масових заходах, перебування в літніх таборах, відвідування клубів за інтересами [141, с. 3-8]. Діти спілкуються з однолітками передусім для того, щоб розширити можливість соціальних контактів, що є одним з основних заходів реабілітації.

За С. Мисяк, реабілітація – це система медичних, психологічних, педагогічних, соціально-економічних заходів, спрямованих на усунення або повнішу компенсацію обмежень життєдіяльності, викликаних порушенням здоров'я із стійким розладом функцій організму. Метою реабілітації є відновлення соціального статусу, досягнення матеріальної незалежності і соціальної адаптації [208, с. 160].

Вчені (С. Воронова, О. Сакалюк, М. Тодорова, М. Торган, С. Хаджирадева, Н. Черненко ін.) небезпідставно зазначають, що основними принципами соціальної реабілітації стають більш ранній початок здійснення реабілітаційних заходів, безперервність і поетапність їх проведення, системність і комплексність, індивідуальний підхід. Відповідно, програма реабілітації – це чіткий план, схема спільних дій батьків і фахівців, громадських організацій, що сприяє розвитку здібностей дитини, її оздоровленню, соціальній адаптації (наприклад, професійній орієнтації), причому в плані обов'язково передбачаються заходи відносно інших членів родини: набуття батьками спеціальних знань, психологічна підтримка, допомога родині в організації відпочинку, відновленні сил [303].

Білоруські вчені (А. Конопльова, Т. Лещинська) розглядають інтеграцію в системі освіти як створення єдиного освітнього простору, зближення загальної і спеціальної освіти, навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах максимально наближених до звичайного середовища, з найменшими обмеженнями [142, с. 19].

Вивчення вітчизняного досвіду інтегрованого навчання показує, що така форма організації не є зовсім новим і незнайомим для України явищем. Ідею інтегрованого навчання як педагогічної системи органічно поєднує спеціальна і загальна освіта з метою створення умов для подолання у дітей

соціальних наслідків біологічних дефектів розвитку («соціальних вивихів»). Вона належить Л. Виготському, який ще в 30-ті роки ХХ ст. одним з перших намагався обґрунтувати необхідність цього підходу для успішної практики соціальної компенсації наявного у дитини фізичного дефекту [55; 56; 57; 58].

Принагідно відмітимо, що у психологічному словнику поняття «інтеграція» трактується як внутрішньо-груповий процес – створення внутрішньої єдності, згуртованості, що проявляється в ідентифікації колективної об'єктивності та прийнятті відповідальності за успіхи і невдачі в спільній діяльності [270, с. 194].

Інтеграція в суспільство, зазначає А. Капська, це процес поновлення втрачених зв'язків людини з суспільством, що забезпечує її включення в основні сфери життєдіяльності: працю, побут, дозвілля [277, с. 335]. Інтегрування дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади – це процес, який набуває усе більшого розповсюдження в освіті. Відтак, можна стверджувати, що інтеграція – це закономірний етап розвитку системи освіти, який пов'язаний з переосмисленням суспільством і державою ставлення до осіб з особливими освітніми потребами, з визнанням їхнього права на отримання рівних з іншими можливостей в різних галузях життя, в тому числі в освіті.

О. Дмитрієв визначає різні типи інтеграцій. Опишемо їх.

Географічна та місцева інтеграція. Особи з особливими освітніми потребами навчаються у спеціальних навчальних закладах. Зазвичай, за таких умов особи зазначеної категорії перебувають окремо від здорових, навіть у позааудиторній та позаурочній навчально-виховній роботі.

Соціальна інтеграція. Особи з особливими освітніми потребами разом із здоровими беруть участь в освітній діяльності, проте вони не разом, а навчаються у спеціальних класах, академічних групах навчальних закладів.

Функціональна інтеграція. Особи з особливими освітніми потребами навчаються в одному класі чи академічній групі зі здоровими. Існує два типи такої інтеграції: часткова і повна. За умови часткової інтеграції особи з

особливими потребами навчаються в окремому спеціальному класі чи академічній групі або відділенні і відвідують разом зі здоровими лише окремі заняття. За повної інтеграції – проводять увесь час у класах чи академічних групах.

Спонтанна або неконтрольована (стихійна) інтеграція має місце тоді, коли особи з особливими освітніми потребами відвідують загальноосвітні класи чи академічні групи без отримання спеціально організованої допомоги [84, с. 5].

Розглядаючи освітню інтеграцію як певний перехідний етап на шляху до інклюзії, можна відзначити основну перевагу цієї форми навчання – це перехід учнів зі спеціальних у загальноосвітні навчальні заклади за місцем проживання. Можливість здобуття освіти без «відриву» від родини і друзів, розвиток у середовищі здорових однолітків сприяють формуванню комунікативних навичок та соціокультурної активності, що згодом може допомогти їм у більш успішній адаптації та соціалізації в суспільстві.

Інтеграція, на думку М. Малофєєва і Н. Шматко, багато в чому визначає долю дітей з особливими освітніми потребами, даючи їм шанс визначитися в суспільстві, розкрити потенційні можливості, здатність самостійно вирішувати свої проблеми [189, с. 65].

Учені (О. Кобзар, В. Кулеш, С. Кайсин, Т. Тинтюк, Г. Уманець та ін.) небезпідставно зазначають, що, незважаючи на те, що інтеграція є однією з провідних моделей навчання, істотним недоліком її виступає необхідність дітям з особливими освітніми потребами пристосовуватися до вимог всієї системи освіти, яка загалом залишається незмінною, неадаптованою до навчання цієї категорії учнів. Відтак, виникає проблема диференційованого відбору дітей для інтегрованого навчання та їхнього подальшого супроводу. Дійсно, певна частина учнів, які не пройшли відбору, виключається з системи навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, що порушує права кожної людини, незалежно від її здібностей і можливостей, на здобуття освітніх послуг за місцем проживання. У багатьох освітніх установах не створено

відповідних умов для реалізації моделі інтегрованого навчання, відсутній обов'язковий корекційний блок, який має функціонувати паралельно із загальноосвітнім, недостатньо фахівців, здатних надавати ефективну кваліфіковану допомогу не тільки дитині з особливими освітніми потребами, а й педагогам, готуючи їх методично і психологічно до роботи з інтегрованими в загальноосвітні навчальні заклади дітьми такої категорії [301 та ін.].

Результати педагогічних спостережень учених (Г. Алфьорова, І. Гилевич, В. Гудоніс, І. Тигранова, В. Сводіна, Н. Шматко) свідчать, що здорові діти здебільшого сприймають дітей з особливими освітніми потребами як партнерів, які лише потребують допомоги і це сприяє гуманізації взаємин між дітьми. Отже, за даними вчених школярі здебільшого ставляться позитивно до появи такої дитини в їхній школі, «готові прийняти її як рівну» (особливо це стосується дітей із відхиленнями в розвитку сенсорної й рухової сфери) [2; 66].

Звернемося до сутності поняття «інклюзія». Зазначимо, що тлумачення поняття «інклюзія» в науці неоднозначне. Так, термін «інклюзія» позиціонується північноамериканською педагогікою зі структурним реформуванням шкіл відповідно до потреб усіх без винятку дітей. Концептуальні основи освітньої інклюзії становлять: теорія соціальної справедливості, прав людини, теорія соціальних систем щодо розвитку особистості, соціальний конструктивізм, структуралізм, ідеї інформаційного суспільства й соціальної критики, що покладено в основу соціальних технологій інноваційного розвитку освіти [358].

Зауважимо, що в німецькомовних країнах термін «інклюзія» майже не вживається. У цих країнах продовжують користуватися традиційним термінами «інтеграція», «спільне навчання», «включення». Однак країни, що орієнтуються на північноамериканську освітню модель, все ширше впроваджують його у вигляді кальки в професійний та науковий обіг.

Англійське дієслово *inclusion* перекладається як утримувати, включати, мати місце у своєму складі. Тому інклюзія є терміном, який відображає нові погляди не лише на освіту, але й на місце людини в суспільстві [280, с. 358].

За визначенням Г. Левіна, інклюзію слід розглядати як невід'ємну складову освітньої парадигми, що має свою місію, філософію, цінності, методи й заходи. На його думку повноцінна інклюзія повинна бути чітко включена в організацію школи, її цілі, в систему настанов і в повсякденні заходи [162, с. 390].

Отже, інклюзія – процес збільшення ступеня можливостей кожної людини рівноправно брати участь в академічному і суспільному житті. Мета освітньої інклюзії полягає у ліквідації соціальної ізоляції (виключення), яка є наслідком негативного ставлення до різноманітності. Відправною точкою цього поняття є переконання, що освіта є одним з засновників прав людини і основою для більш справедливого суспільства.

На міжнародній конференції ООН з питань освіти, науки і культури «Інклюзивна освіта: шлях у майбутнє» зазначалося, що запровадження інклюзії в освітній сфері є не другорядним, а центральним питанням для забезпечення високоякісної освіти і створення більш інклюзивних суспільств. Освіта розглядається як засіб розвитку людського капіталу, підвищення економічних показників, посилення індивідуальної спроможності й розширення меж вибору задля використання свобод громадянства. На думку вчених (Л. Даниленко, А. Колупаєва, Ю. Найда, Л. Савчук, Н. Софій та ін.), інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, яка ґрунтується насамперед на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу» [143; 116, с. 10].

За В. Бондарем, інклюзивна освіта – це спільне перебування і навчання осіб, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, з їхніми здоровими однолітками. В основі інклюзивної освіти лежить ідеологія, яка

виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує однакове ставлення до всіх людей, водночас створює спеціальні умови для дітей, які мають особливі освітні потреби. Інклюзивні підходи можуть підтримати таких дітей у навчанні і досягненні успіху, що надасть їм шанси і можливість для кращого життя [281].

Зауважимо, що інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. В концепції розвитку інклюзивної освіти (Наказ МОН України від 01.10.2010 № 912) зазначені основні принципи розвитку інклюзивної освіти, а саме: науковість (розробка теоретико-методологічних засад інклюзивного навчання, програмно-методичного інструментарію, аналіз і моніторинг результатів впровадження інклюзивного навчання, оцінка ефективності технологій, що використовуються для досягнення позитивного результату, проведення незалежної експертизи); системність (забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, наступності між рівнями освіти: рання допомога – дошкільна освіта – загальна середня освіта); варіативність, корекційна спрямованість (організація особистісно-зорієнтованого навчального процесу в комплексі з корекційно-розвивальною роботою для задоволення соціально-освітніх потреб, створення умов для соціально-трудової реабілітації, інтеграції в суспільство дітей з порушеннями психофізичного розвитку, у тому числі дітей-інвалідів); індивідуалізація (здійснення індивідуального, диференційованого, особистісно-зорієнтованого, підходу); соціальна відповідальність сім'ї (виховання, навчання і розвиток дитини; створення належних умов для розвитку її природних здібностей, участь у навчально-реабілітаційному процесі); міжвідомча інтеграція та соціальне партнерство (координація дій різних відомств, соціальних інституцій, служб з метою оптимізації процесу освітньої інтеграції дітей з особливими освітніми потребами) [146].

Ось чому низка дослідників (П. Романов, О. Ярська-Смирнова) визначають інклюзивну освіту як реформування шкіл і перепланування навчальних приміщень таким чином, щоб вони відповідали потребам усіх без винятку дітей. На їхню думку, принцип інклюзивної освіти полягає у включенні всіх дітей до освітнього та соціального життя школи за місцем проживання; загальноосвітній навчальний заклад в умовах інклюзії повинен будувати систему, що задовольняє потребам кожного; всі діти, а не тільки діти з особливими освітніми потребами, забезпечуються такою підтримкою, що дозволяє їм бути успішними, відчувати безпечність і доречність [254, с.61-62].

Так, за визначенням О. Таранченко, інклюзивна освіта – це спільне навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами та їхніх здорових однолітків з метою інтеграції та соціальної адаптації їх у суспільстві; це можливість отримати загальну освіту, інтегруватися та адаптуватися до повноцінного життя в суспільстві [288].

Отже, інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства, навчання відбувається за індивідуальними навчальними планами та забезпечується медико-соціальним і психолого-педагогічним супроводом.

Інклюзивна освіта передбачає вживання такого терміна, як «діти з особливими освітніми потребами». Слід зазначити, що у світовій практиці використовуються синоніми до цього поняття, а саме: аномальні діти або діти з вадами (порушеннями) психофізичного розвитку; діти, які потребують корекції психофізичного розвитку; особи з порушенням розвитку, діти-інваліди. Визначення дефініції «діти з особливими освітніми потребами» у законодавчих документах та роботах учених подано у додатку А.

Отже, як бачимо у додатку А, складність і суперечливість визначення терміна «дитина-інвалід», які виявляються при аналізі як міжнародних нормативно-правових документів, так і українських нормативних документів, дає змогу співвідносити й використовувати цей термін, орієнтуючись, насамперед, на показники та результати суто медичного обстеження. Так, у Законах України «Про охорону дитинства», «Про реабілітацію інвалідів в Україні» дитина-інвалід визначається як дитина зі стійким розладом функцій організму, спричиненим захворюванням, травмою або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що зумовлюють обмеження її нормальної життєдіяльності та необхідність додаткової соціальної допомоги і захисту [107; 108].

Щодо визначення термінів «аномальні діти» або «діти з вадами психофізичного розвитку», то зауважимо на тому, що не кожна дитина з проблемами здоров'я чи порушеннями фізичного і (або) психічного розвитку вважається аномальною, а лише та, вади якої відзначаються на загальному розвитку дитини і перешкоджають засвоєнню традиційної освіти і культурного досвіду у звичайних умовах життя й виховання. Саме тому для цієї категорії дітей створені заклади системи корекційної освіти.

Слід підкреслити, що найбільш поширене та прийнятне стандартне визначення «особливих потреб», зокрема в країнах Європейської Спільноти, подано в Міжнародній класифікації стандартів освіти (International Standart Classification of Education): «Особливі освітні потреби мають особи, навчання яких потребує додаткових ресурсів. Додатковими ресурсами можуть бути: персонал (для надання допомоги у процесі навчання); матеріали (різноманітні засоби навчання, в тому числі допоміжні та корекційні); фінансові (бюджетні асигнування для одержання додаткових спеціальних послуг)» [354].

Широке вживання терміна «діти з особливими потребами» зініціювала Саламанкська декларація (1994 р.). «Особливі потреби» стосуються всіх дітей і молодих людей, чиї потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних із навчанням.

В Україні ще й досі відсутня єдина офіційна термінологія для характеристики дітей з особливими освітніми потребами. Проте неурядові організації, насамперед організації батьків дітей з особливими освітніми потребами поширюють терміни, які зміщують акцент з вад/відхилень розвитку (діти-інваліди, неповносправні, діти з вадами розвитку) на термін більш позитивний – діти з особливими освітніми потребами.

Термін «діти з особливими освітніми потребами» широко охоплює всіх учнів, чий освітні проблеми виходять за межі загальноприйнятої норми. Цей термін і стосується дітей з особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей та дітей із соціально вразливих груп. Загальноприйнятий термін «діти з особливими освітніми потребами» акцентує на необхідності забезпечення додаткової підтримки в навчанні дітей, які мають певні особливості розвитку [144].

У межах дослідження розуміємо поняття «діти з особливими освітніми потребами» як діти, що мають тимчасові або постійні відхилення у фізичному й (або) психічному розвитку, можуть відвідувати загальноосвітній навчальний заклад, але потребують створення спеціальних умов навчання й виховання. Вчені (Н. Софій, Ю. Найда) зазначають, що навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії має свої переваги, а саме: не розділяє дітей з інвалідністю та їхніх однолітків; дає уявлення про те, які проблеми можуть мати інваліди, та виховує повагу й толерантність суспільства до інвалідів; допомагає дітям з особливими освітніми потребами набути впевненості у собі в реальних умовах, що не відірвані від дійсності; допомагає дітям з особливими освітніми потребами оцінити більш реально свої здібності, навички та можливості; витрати на таке навчання відносно невисокі порівняно із навчанням у спеціальних закладах [276].

Представимо порівняльну характеристику інтегрованого та інклюзивного навчання (див. табл. 1.1), що здійснювалася за критеріями:

Таблиця 1.1

Порівняльна характеристика інтегрованого

та інклюзивного навчання

<i>Інклюзивне навчання</i>	<i>Інтегроване навчання</i>
Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у навчальних закладах на основі застосування особистісно-зорієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.	Інтеграція в освіті – це спільне навчання і виховання дітей, які мають різні сенсорні та інтелектуальні обмеження, та здорових дітей в умовах навчальних закладів, без створення особливих умов для таких дітей.
Розроблено нормативні документи, в яких прописані механізми запровадження інклюзивного навчання.	Стосовно інтегрованого навчання немає достатньої документації.
Введено штатну одиницю – асистент учителя.	Не має асистента вчителя, може бути допомога вчителя-логопеда та практичного психолога.
Обов'язкова наявність елементів безбар'єрності.	Умови універсального дизайну мінімальні.
Кошти (розробляється Програма сприяння розвитку та запровадження інклюзивної форми навчання).	Важко передбачити наявність дитини з особливими освітніми потребами в школі чи класі.
Обмежена кількість дітей у класі.	Інтегрованих дітей у класі може бути до 10 осіб, оскільки навчатися за інклюзивною формою повною мірою не можуть діти з дуже важкими функціональними порушеннями.

Продовження табл. 1.1

Менша кількість дітей у класі	Наповненість класу відповідає
-------------------------------	-------------------------------

(20 осіб).	чинному законодавству (30 осіб).
Психолого-соціальний супровід Лист МОНмолодьспорту від 26.07.2012 № 1/9-529 «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання»	Психолого-соціальний супровід, немає нормативних документів
Зміна термінології (індивідуальний навчальний план, індивідуальна програма розвитку, індивідуальна навчальна програма, адаптація, модифікація, портфоліо)	Вчаться за відповідними програмами.
Запитання «як включати в навчання ?»	Запитання «кого інтегрувати ?»

нормативно-правова база, матеріально-технічні можливості, фінансова підтримка, психолого-педагогічний супровід, навчально-методичне забезпечення.

За результатами порівняльної характеристики інтегрованого та інклюзивного навчання доходимо висновку, що на відміну від інтеграції, що передбачає адаптацію дитини до вимог системи освіти, навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії полягає в адаптації системи до потреб дитини. Здобуваючи освіту в умовах інклюзії, діти з особливими освітніми потребами від початку є частиною шкільної системи і не потребують будь-якої спеціальної адаптації до неї. Система інклюзивної освіти – система нового типу, основними ознаками якої є: спеціалізований стандарт освіти, який поєднує загальноосвітні стандарти і стандарти формування життєвої компетенції дітей з особливими освітніми потребами на кожному віковому етапі; використання специфічних методів, прийомів, засобів навчання; диференціація та індивідуалізація навчання; особлива організація освітнього середовища; обов'язкове включення батьків до процесу навчання дитини та їхня особлива цілеспрямована підготовка силами фахівців; безперервність процесу навчання та його вихід за рамки шкільного

віку; фахова підготовка керівників до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії та педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Таким чином, аналіз змісту передовсім соціально-психологічних і педагогічних досліджень з питань інклюзивної освіти свідчить про те, що, не зважаючи на значний масив оригінальних та цікавих розробок освіти дітей з особливими освітніми потребами питання підготовки менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії не розроблялись, що в умовах демократичного суспільства негативно впливає на управління закладами освіти різних рівнів. Підводячи підсумки наголосимо, що, на наш погляд, інклюзивна освіта – гнучка індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання.

1.2. Своєрідність управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії та сучасних особистісно-професійних вимог до менеджера освіти

У науковому дискурсі (М. Барбан, С. Воронова, В. Гладкова, Л. Карамушка, Л. Кравченко, Н. Коломінський, В. Корнещук, В. Крижко, Н. Романенко, О. Сакалюк та ін.) ведуться палкі дебати щодо сутності поняття «менеджер освіти», а саме: лідер трудового колективу, організатор, управляючий; спеціаліст з управління в сучасних умовах, який створює особливий вид продукції – рішення, режим праці, що мають свої критерії ефективності, ціну, місце у прибутках виробництва; керівник-професіонал, який може займати будь-яку управлінську посаду: директор, заступник директора, начальник відділу освіти, інспектор тощо; професійний керівник освіти, який здобув відповідну підготовку й усвідомлює, що він є представником окремої професії, а не просто інженером, економістом, педагогом, який здійснює управлінську діяльність; фахівець, який має

високий рівень професійної підготовки, здатний свідомо змінюватись і розвиватись, творчо збагачувати свою професію, підвищувати інтерес до результатів своєї роботи [13; 128; 154; 253].

Ми погоджуємось з науковою позицією Л. Кравченко, що менеджерами освіти є не лише керівники навчальних закладів, установ, підрозділів організацій, але й їхні заступники, резерв керівних кадрів, керівників методичних об'єднань районного і шкільного рівня, які здебільшого на громадських засадах виконують значну роботу з координування зусиль організації щодо розробки й упровадження регіональних програм розвитку освітніх послуг, їх маркетингу, визначення якості та кількості тощо. Дослідниця детально розкриває сутність, функції та діяльність менеджера освіти і визначає, що менеджер освіти перш за все «керує педагогічним і учнівським колективом та допоміжним персоналом закладу відповідно до його мети, освітнього іміджу, освітнього стандарту і соціально-значущих педагогічних вимог; забезпечує рентабельність і конкурентноздатність освітніх послуг; здійснює моніторинг зовнішнього і внутрішнього педагогічного середовища; проводить маркетинг освітніх послуг; налагоджує ефективні зв'язки з громадськістю; має відчуття нового, займається впровадженням інновацій у практику діяльності закладу (підрозділу, установи)» [150].

Отже, у нашому розумінні менеджер освіти – це фахівець, професійна діяльність якого передбачає прийняття управлінських рішень у межах посадової компетенції, що спрямовані на ефективне функціонування і розвиток освітніх закладів.

Загальноосвітній навчальний заклад в умовах інклюзії – це заклад освіти, що забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми і плани, методи та форми навчання, забезпечує наявність безбар'єрного фізичного простору, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг

відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює позитивний клімат у шкільному середовищі.

Статтею 53 Конституції України зазначається, що «держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг учням і студентам» [145]. Зауважимо, що до 90-х років ХХ ст. навчання дітей з особливими освітніми потребами здійснювалося в умовах спеціальних навчальних закладах (школах-інтернатах), тим самим посилюючи їх сегрегацію, позбавляючи дітей можливостей перебувати у звичайному оточенні, серед своїх однолітків, які не мають проблем зі здоров'ям. З другої половини 90-х рр. ХХ ст. спеціальні загальноосвітні навчальні заклади розширюють свої функції, надаючи, крім освітніх, соціально-педагогічні та реабілітаційні послуги. Вони стають осередками комплексної державної підтримки сім'ї, забезпечуючи право на якісну освіту, державну підтримку та соціальний захист дітей з особливими освітніми потребами. Це здійснюється завдяки спеціально організованому навчально-виховному процесу в комплексному поєднанні з реабілітаційною роботою, професійно-трудовою підготовкою [331].

Система освіти дітей з особливими освітніми потребами вимагає суттєвого оновлення форм і змісту, введення нових педагогічних підходів та інноваційних технологій, психологічного супроводу навчального процесу, нових комплексних програм розвитку особистості дитини та її найбільш ефективної і оптимальної соціально-трудової адаптації. Загальноосвітній навчальний заклад в умовах інклюзії виконує освітні функції і є основною сферою життєдіяльності дитини. Через повагу і прийняття індивідуальності кожного відбувається формування особистості, яка має свою власну освітню траєкторію. Водночас учні в школі перебувають у колективі, вчаться взаємодіяти один з одним, вибудовувати взаємини з учителем, творчо

вирішувати освітні проблем. Інклюзія розширює можливості всіх дітей і допомагає розвинути в них гуманність, толерантність. Це принципово нова система, в якій учні, педагоги і батьки працюють над спільною метою – над доступною і якісною освітою всіх дітей.

Специфіка діяльності загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії передбачає створення інклюзивного освітнього середовища. У такому середовищі всі діти навчаються разом у системі загальної середньої освіти за загальноосвітніми навчальними програмами, що пристосовані до потреб дитини з особливими освітніми потребами.

За В. Ясвіним, освітнє середовище навчального закладу можна визначити як функціональне й просторове об'єднання суб'єктів навчально-виховного процесу, між якими встановлюються близькі різнопланові групові взаємозв'язки [345, с. 12].

Науковці (А. Колупаєва, О. Таранченко) зазначають, що загальноосвітній навчальний заклад в умовах інклюзії має визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів і темпів навчання, а також забезпечення якісної освіти для всіх шляхом розробки відповідних навчальних планів, запровадження організаційних заходів, розробки стратегії викладання, використання ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами [140, с. 19].

Водночас завданнями загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії вирішує такі завдання: створення єдиного психологічно комфортного освітнього середовища для дітей, які мають різні стартові можливості; забезпечення діагностування ефективності процесів корекції, адаптації й соціалізації дітей з особливими освітніми потребами на етапі шкільного навчання; організація системи ефективного психолого-педагогічного супроводу процесу інклюзивної освіти через взаємодію діагностико-консультативних, корекційно-розвивальних, лікувально-профілактичних, соціально-трудова напрямків діяльності; компенсація недоліків дошкільного розвитку; подолання негативних особливостей емоційно-особистісної сфери

через включення дітей в успішну діяльність; поступове підвищення мотивації дитини на основі її особистої зацікавленості й через усвідомлене ставлення позитивної діяльності; охорона й зміцнення фізичного й нервово-психічного здоров'я дітей; соціально-трудова адаптація дітей з особливими освітніми потребами; зміна суспільної свідомості стосовно дітей з особливими освітніми потребами [144].

Специфіку діяльності загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії наочно подано у додатку А.

Як засвідчує матеріал, представлений у вигляді рис. 1 у додатку А, відповідно до мети і завдань загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії специфікою його діяльності виступають процеси мотивації, планування, організації, взаємодії та контролю. Опишемо їх.

За висновками вчених (Дж. Аткинсон, В. Вілюнас, О. Віханський, В. Врум, Ж. Годфруа, М. Дороніна, А. Колот, К. Левін, К. Мадсен, А. Маслоу, О. Наумов та ін.), мотивація є сукупністю рушійних сил, що стимулюють людину до виконання певних дій [47; 48; 49; 139; 2; 295]. Тому вважаємо, що саме мотивація відіграє важливу роль в організації діяльності загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії.

Успішність діяльності всіх суб'єктів навчально-виховного процесу залежить не тільки від знань, умінь і навичок, а й від їхньої мотивації: від прагнення працювати, навчатись і досягати високих результатів. А. Колот розглядає мотивацію як вид управлінської діяльності, який забезпечує процес спонукання особи до дієвості, спрямованої на досягнення особистісних цілей чи цілей організації [139, с. 16]. У вітчизняній психології мотивацію розглядають як динамічний процес формування мотиву [47; 64; 113; 198; 311]. Мотив – це імпульс і причина людської активності. За даними вітчизняних і зарубіжних учених (Л. Божович, А. Єгошин, Є. Ільїн, Н. Кузьміна, І. Підласий, С. Сагайдак, Г. Сазоненко, П. Якобсон та ін.), мотивація є рушійною силою людської діяльності для досягнення конкретної мети, а в освітній сфері – для забезпечення її якості [23; 92; 113; 240; 339].

Як відомо, в контексті теорії мотивації К. Юнга [336], процес розвитку особистості є індивідуальним, кожна особистість прагне якнайповніше реалізувати свої можливості, своє внутрішнє «Я», досягти найвищого рівня розвитку. Тому під час навчально-виховного процесу менеджером освіти повинна приділятися особлива увага формуванню та розвитку індивідуальної мотивації кожного з його учасників.

Аналіз Е. Фроммом потреб (потреба у встановленні стосунків; у подоланні; у вкоріненні; в ідентичності; в системі індивідуальних поглядів та відданості) дає можливість стверджувати, що навчальна діяльність властива особистості як прояв свободи та безпеки і має соціальний відтінок [147]. В умовах інклюзії навчальна діяльність проявляється в бажанні особистості до творчої співпраці, прагненні надавати допомогу, турбуватися, співчувати, бути в єдності з довколишнім світом. Навчальна діяльність буде реалізовуватися в повній мірі, якщо особистість буде відчувати важливість досягнутих результатів для суспільства або колективу, тобто при врахуванні соціальних мотивів.

Когнітивні теорії мотивації Р. Абельсона, К. Левіна, Н. Роса Л. Фестингера, Ф. Хайдера, Р. Шенка [147; 163; 252; 308] надають можливість стверджувати, що мотивація до навчально-виховної діяльності визначається наявністю різниці (дисбалансу) між тим, чого бажає особистість та тим, чим реально володіє та прагненням досягти бажаного. При зникненні різниці між цими вимогами мотивація як показник прагнення до діяльності зникає. Реалізувати таке положення когнітивної теорії мотивації можна при використанні в процесі навчально-виховної діяльності проблемних ситуацій, в яких проблема виступає як необхідний рівень, а знання та вміння особистості є реальним рівнем досягнень.

Ми виходили з визнання, що важливими для формування мотивації всіх учасників навчально-виховного процесу в умовах інклюзії є висновки теорії епістемічної цікавості, що були розроблені Д. Берлайном [147]. Із положень цієї теорії випливає, що підвищити ефективність навчання можливо за умов:

використання новизни (фактів, методів розв'язання задач та ін.); пропонування для розв'язування задач різної складності; запровадження несподіваних ситуацій; невизначеності при вирішенні проблемних ситуацій та задач.

З теорії мотивації досягнень, дослідниками якої вважаються Д. Аткинсон, Г. Гекгаузен, Дж. Мак-Клелланд, Г. Мюррей [147; 314], можна дійти висновку, що людині притаманне прагнення до успіху, розвитку своїх здібностей та можливостей. Враховуючи, що в закладі освіти відбувається розкриття творчих можливостей учителів, учнів, їхніх батьків при розв'язанні складних навчальних задач, то формування мотивації досягнення успіху стає важливим елементом навчально-виховного процесу.

Отже, специфіка діяльності загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії полягає у спеціальній мотивації для всіх учасників навчально-виховного процесу. Для менеджерів освіти та вчителів мотивами можуть виступати: турбота про дітей, покращення іміджу ЗНЗ, залучення додаткових ресурсів, можливість самоосвіти; для учнів – можливість та вміння спілкування, знайомство з новими друзями, здобуття нових знань та досвіду; батьків учнів – набуття нових знань та навичок у спілкуванні з іншими дітьми та батьками.

Зміни, внесені до Закону України «Про загальну середню освіту», затвердження «Концепції розвитку інклюзивної освіти», «Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» дозволили загальноосвітнім навчальним закладам створювати спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами і планувати роботу з урахуванням вимог до інклюзивного навчання [105; 146; 245].

Специфіка планування роботи загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії передбачає використання нормативно-правової бази, що закріплює правові засади здобуття якісної освіти в різних формах дітьми з особливими освітніми потребами, залучення різнопрофільних фахівців (корекційний педагог, асистент учителя, психолог, медичний працівник,

соціальний працівник, помічник учителя та ін.), своєчасну й кваліфіковану діагностику розвитку дитини. Також слід враховувати науково-методичні підходи впровадження інклюзивної освіти, а саме:

- мультидисциплінарний підхід – під час організації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, повинні бути залучені місцеві громади до вирішення питань інтегрування таких дітей у соціокультурний простір;

- особистісно-діяльнісний підхід – під час розробки й подальшого вдосконалення навчально-методичного забезпечення (індивідуальних навчальних планів, спеціальних програм, підручників і дидактичних засобів);

- компетентісно-зорієнтований підхід – у процесі спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів, тобто озброєння педагогів загальноосвітніх навчальних закладів основними методами диференційованого навчання, сучасними методиками оцінювання навчальних досягнень та розвитку дітей з особливими освітніми потребами, залучення батьків до навчально-виховного процесу на партнерських засадах, співпраця з громадою та підтримка ініціатив громадських і батьківських організацій;

- індивідуальний підхід – у процесі забезпечення психолого-педагогічного, корекційно-реабілітаційного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, складання індивідуальних навчально-виховних програм та індивідуальних навчальних планів [228, с. 34-35].

Слід зазначити, що навчальний план є державним документом, що встановлює структуру навчального року, навчальні предмети, порядок їх вивчення за роками навчання та відповідний бюджет часу. Загальноосвітній навчальний заклад в умовах інклюзії на основі типових навчальних планів складає робочий навчальний план з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дітей і мови навчання. Інваріантна складова сформована на державному рівні і є обов'язковою для всіх загальноосвітніх

навчальних закладів, у яких навчаються діти з особливими освітніми потребами, незалежно від їх підпорядкування, типів і форм власності. Варіативна складова такого плану містить корекційно-розвивальні заняття, додаткові години на вивчення предметів інваріативної складової, курси за вибором, індивідуальні та групові заняття з урахуванням особливостей порушень розвитку та індивідуальних освітніх потреб учнів. Для дітей з особливими освітніми потребами на основі робочого навчального плану розробляється індивідуальний навчальний план з урахуванням рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації (ПМПК).

Отже, індивідуальні навчальні плани розробляються вчителями, вихователями за участю відповідних фахівців (психолог, соціальний педагог, методист; медичні працівники, фахівці з реабілітації, педагоги-дефектологи) та батьків на основі адаптації навчальних програм, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для загальноосвітніх та відповідних типів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, робочого навчального плану закладу, затверджуються педагогічною радою і керівником закладу освіти.

До зазначеного додамо ще й таке: зміст індивідуального навчального плану розробляється для кожної дитини. При цьому враховується те, що діти з однаковими діагнозами мають різний прояв хвороби та по-різному прогресують у навчальному процесі, а тому в роботі з ними реалізуються різні індивідуальні навчальні плани. У класі може бути не більше трьох дітей з особливими освітніми потребами [245]. При цьому доцільно комплектувати дітей, які мають порушення однієї категорії (слуху або зору тощо). Час перебування дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому навчальному закладі може змінюватися наказом директора цього закладу на підставі висновків психолого-медико-педагогічної консультації про стан психофізичного розвитку кожної дитини (за результатами обов'язкового щорічного обстеження).

В інструктивно-методичному листі «Організація навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання» визначено основні складові індивідуального робочого плану та етапи роботи над ним. Основними складовими є: об'єктивні дані про дитину; результати оцінювання рівня психофізичного розвитку дитини; наявний рівень знань і вмінь (кожен із спеціалістів збирає інформацію та доходить висновку, що є основою загальних рекомендацій); цілі та завдання (стратегія навчання); адаптації/модифікації, рекомендована навчальна програма; спеціальні та додаткові освітні послуги; графік відвідування занять; термін дії індивідуального навчального плану; інформація про прогрес дитини (роботи учнів як ілюстрації результату роботи тощо) [119].

Основними етапами роботи над індивідуальним навчальним планом визначено:

- 1) настановча зустріч членів консультаційно-педагогічної групи (визначення оптимального складу команди; план проведення комплексного оцінювання можливостей та потреб дитини);
- 2) оцінювання рівня психофізичного розвитку дитини; визначення поточного рівня знань та вмінь різними спеціалістами як підґрунтя для подальшої організації навчання;
- 3) перша зустріч членів консультаційно-педагогічної групи, визначення цілей та завдань; створення індивідуального навчального плану;
- 4) здійснення навчання за індивідуальним навчальним планом; моніторинг ефективності, внесення коректив [119].

Учені (Л. Бонд, Дж. Ф. Гудман, Дж. Депплер, П. Клоу, Л. Коллет-Кліненберг, Т. Лореман, Дж. Теннант, Дж. Чедсі-Раш, У. Шарма) визначили переваги та недоліки індивідуального навчального плану. Перевагами індивідуального навчального плану вважається наступне: допомагає забезпечити підзвітність, іншими словами, особа, яка відповідальна за організацію навчання, має чітке уявлення про вимоги до рівня знань, умінь і навичок та працює над їх формуванням, це уможливорює контроль проміжних

результатів; допомагає компенсувати брак уваги в типовому навчальному плані до тих аспектів, які безпосередньо стосуються життя дітей з особливими освітніми потребами; дає батькам змогу долучатися до формування навчальної програми для своєї дитини; надає певну структуру, що спонукає членів консультативно-педагогічної команди зосереджувати увагу на тих аспектах навчання, які є важливими для дитини; містить рекомендації щодо методів викладання певних частин змісту програми; наперед визначає додаткові ресурси й види супроводу, які можуть знадобитися для дитини; передбачає певну технологію оцінювання; слугує джерелом корисної інформації при організації переходу дитини до наступного класу чи до іншого навчального закладу [349; 352; 353]. Водночас такі недоліки: може призводити до ізоляції дитини у класі; посилює навантаження на вчителя, якому доводиться виконувати більше паперової роботи; часто не містить чітких посилань на те, яким чином він пов'язаний із загальним навчальним процесом та вимогами щодо рівня навчальних досягнень; закріплює уявлення, ніби діти з особливими освітніми потребами від початку відрізняються від інших дітей; містить вузькоспрямовані й тривіальні завдання; також часто зосереджений переважно на практичних цілях, досягнення яких дитина може продемонструвати своєю поведінкою; в більшості випадків орієнтований не на освіту в широкому розумінні, а на механічне відпрацювання навичків; не передбачає особистісно-зорієнтованого підходу й має директивний характер, що майже не залишає можливості для врахування інтересів самого учня. Крім того, багато дітей навіть не мають достатнього уявлення про те, що входить до їхніх ІНП [350; 353; 357].

Цілковито очевидним є те, що особливістю навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами виступає його корекційна спрямованість. Для проведення корекційно-розвивальних занять в індивідуальному навчальному плані учня передбачається від 2 до 4 годин на тиждень, відповідно до особливостей його психофізичного розвитку.

Кількість годин на тиждень для проведення корекційно-розвивальних занять з кожним учнем встановлюється з урахуванням рекомендацій відповідної ПМПК. Корекційно-розвивальні заняття проводяться як у першу, так і в другу половину дня вчителями-дефектологами за кваліфікацією: логопед, тифлопедагог, сурдопедагог, олігофренопедагог, ортопедагог, а також практичними психологами.

Особливість корекційно-розвивальної програми полягає у чітко сформульованій меті психолого-педагогічної корекційної роботи; визначеному колі завдань, які конкретизують основну мету; визначеному змісті корекційних занять, що враховують структуру дефекту та індивідуально-психічні особливості дитини, розвиток провідного виду діяльності; визначеній формі роботи з дитиною (групова, сімейна, індивідуальна); підібраних відповідних методах й техніках з урахуванням вікових, інтелектуальних та фізичних можливостей дитини; спланованій формі участі батьків та інших спеціалістів у корекційному процесі; розроблених методах аналізу оцінки динаміки корекційно-розвивального процесу; підготовці приміщення, необхідного обладнання та матеріалів [70; 71].

Навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзії організовується у загальноосвітніх навчальних закладах, незалежно від типу, форми власності та підпорядкування, шляхом комплектування класів учнями з типовим розвитком та учнями з особливими освітніми потребами. Рішення про створення класів з інклюзивним навчанням приймається засновником (власником) загальноосвітнього навчального закладу за погодженням з відповідним органом управління освітою та органом державної санітарно-епідеміологічної служби. Органи управління освітою визначають базові загальноосвітні навчальні заклади для організації інклюзивного навчання; прогнозують витрати для створення безперешкодного доступу, відповідної навчально-матеріальної бази, придбання транспортних засобів для підвезення учнів до місця навчання та додому, забезпечують підвищення

кваліфікаційного рівня педагогічних працівників для роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання, сприяють впровадженню інноваційної діяльності [180].

Зарахування учнів з особливими освітніми потребами до класів з інклюзивним навчанням здійснюється за бажанням батьків або осіб, які їх замінюють, на підставі письмової заяви батьків, відповідно до порядку, встановленого для загальноосвітніх навчальних закладів, та висновку психолого-медико-педагогічної консультації.

Акцентуємо, що для організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах, вчені (О. Дікова-Фаворська, С. Здрагат, С. Воронова, А. Колупаєва та ін.) рекомендують створювати відповідні умови: створення кабінетів учителя-дефектолога, психологічного розвантаження, логопедичного з відповідним корекційно-розвивальним обладнанням; забезпечення педагогічними кадрами, що володіють методиками роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (зокрема, учителями-дефектологами, учителями інклюзивного навчання (асистентами учителя)); суворе дотримання в загальноосвітній школі гігієнічних нормативів, спрямованих на охорону і зміцнення здоров'я, гармонійний розвиток та вдосконалення функціональних можливостей організму дітей (організація режиму дня, дотримання оптимального обсягу та змісту навчально-виховної роботи, обсягу денного, тижневого, річного навчального навантаження); вдосконалення технологій медико-психолого-педагогічної діагностики і форм супроводу, спрямованих на розробку індивідуальних програм розвитку дитини [144 та ін.].

Для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу, відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», наповнюваність класу з інклюзивним навчанням повинна становити не більше як 20 учнів, із них:

- 1-3 учнів з однорідними вадами розвитку: розумовою відсталістю, порушеннями опорно-рухового апарату, зі зниженим зором, слухом, затримкою психічного розвитку та інші;

- не більше 2 дітей: сліпих, глухих, з важкими порушеннями мовлення; дітей із складними вадами розвитку (порушення слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку); діти, які пересуваються на інвалідних візках [245].

Таким чином, особливість навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах в умовах інклюзії полягає у наступному:

- всі діти, що включені в освітній процес, показують позитивну динаміку в розвитку (особливо в розвитку соціальних навичок), адаптовані й прийняті іншими учнями, з бажанням відвідують заклад освіти, одержують допомогу й підтримку в оволодінні освітньою програмою;

- батьки дітей з особливими освітніми потребами, як правило, розуміють, що йдеться про перспективу розвитку їхньої дитини, так і актуальні завдання й відповідальність, що стоять перед ними в процесі включення дитини в освітнє середовище. Вони повноцінно беруть участь у процесі навчання й розвитку своїх дітей, проінформовані й підтримують режим перебування дитини в загальноосвітньому навчальному закладі, включені в систему психолого-педагогічного супроводу дитини; батьки всіх дітей, що відвідують інклюзивний клас займають активну позицію співробітництва й підтримки родини «особливої дитини», вчителів, фахівців психолого-педагогічного супроводу;

- педагоги, реалізують політику адміністрації загальноосвітнього навчального закладу щодо інклюзивного навчання, використовуючи як уже наявний професійний досвід і знання, так і інноваційні підходи до навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами, беруть участь у розробці й реалізації індивідуальних освітніх планів (індивідуальних планів або програм розвитку в загальноосвітніх навчальних закладах), ефективно

взаємодіють із батьками, координатором з інклюзії, фахівцями психолого-педагогічного супроводу, мають позитивну мотивацію в справі навчання й виховання дітей, мають інформацію про можливі ресурси як усередині закладу освіти, так і поза його межами (в ресурсному центрі з розвитку інклюзивної освіти, методичному центрі, громадських організаціях) і активно їх використовують у професійній діяльності;

- фахівці психолого-педагогічного супроводу беруть участь у реалізації інклюзивних підходів для завдань соціальної адаптації й розвитку дітей з особливими освітніми потребами та їхніх однокласників, використовуючи при цьому найбільш ефективні інноваційні технології психолого-педагогічного супроводу, діють у міждисциплінарній команді, спираючись у плануванні й реалізації своєї професійної діяльності на колегіальні рішення й підходи, ефективно взаємодіють із батьками, педагогами (вихователями й вчителями). Адміністрація й фахівці соціально-педагогічного супроводу мають інформацію про можливі ресурси як усередині загальноосвітнього навчального закладу, так і поза його межами (в ресурсному центрі з розвитку інклюзивної освіти, методичному центрі, громадських організаціях) і активно їх використовують у професійній діяльності;

- керівники загальноосвітніх навчальних закладів створюють умови для розвитку й підтримки інклюзивної культури, формування інклюзивних цінностей закладу освіти, беруть активну участь у формуванні інклюзивної політики (стратегії) і тактики, розуміють важливість надання підтримки співробітникам, відповідальним за координацію роботи, пов'язаної з особливими освітніми потребами;

- члени адміністрації управління освіти розуміють свою роль стосовно дітей з особливими освітніми потребами та їхніх батьків, взаємодіють з координатором з інклюзії з питань ефективної організації освітнього процесу, разом з іншими членами колективу реалізують інклюзивну освітню політику, розробляють і реалізують систему моніторингу діяльності загальноосвітнього навчального закладу в напрямку інклюзивного навчання, володіють

інформацією про досягнення дітей з особливими освітніми потребами, інноваційної роботи педагогічного колективу в справі розвитку інклюзивної освіти;

- координатори з інклюзивної освіти в управлінні освіти району, області, Обласному ресурсному центрі, Обласному методичному центрі, вчасно отримують інформацію (статистичну та якісну) про дітей з особливими освітніми потребами, вчасно й оперативно отримують запит на ту або іншу (організаційну, методичну) підтримку педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу, потребу в психолого-педагогічному супроводі дітей і (або) їхніх батьків та організують роботу щодо їхньої реалізації.

Специфікою діяльності загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії виступає взаємодія. Учень стає суб'єктом, на зміну суб'єкт-об'єктних стосунків приходять суб'єкт-суб'єктні, що передбачає взаємодію дорослого й дитини. О. Орлов звертає увагу на те, що замість підходу «з цінностями суспільства – до дитини» все більше популярним стає підхід «з дитиною – до цінностей суспільства» [227]. Головним стає завдання розвитку, а не формування природно закладених якостей.

На наш погляд, взаємодію можна розглядати як широкий загальний термін, що позначає таку сумісну дію кількох об'єктів або суб'єктів, за якою результат дії одного з них впливає на інші. Виходячи з цього, можна стверджувати, що категорія «взаємодія» охоплює всі види соціальних процесів і людської діяльності (працю, пізнання, спілкування, виховання, навчання тощо), вказуючи на взаємний зв'язок соціальних явищ як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування його окремих груп та індивідів. Однак кожна з наукових галузей у поняття «взаємодія» вносить свою специфіку, яка накладається на означене поняття. Водночас у педагогічній психології процес взаємодії розглядають як цілеспрямований взаємообмін та взаємозбагачення змістом діяльності, досвідом, емоціями, установками, різними позиціями [109]; у психології поняття «взаємодія»

трактують як процес впливу об'єктів один на одного, що визначає їхню взаємозумовленість і зв'язок; у соціальній психології це поняття використовують для характеристики міжособистісних контактів людей у процесі спільної праці, опису взаємних впливів, які вони чинять один на одного [90, с. 54]. Зокрема, В. Москаленко, характеризуючи зміст поняття «взаємодія» зазначає, що сучасна вітчизняна соціальна психологія розглядає останню через призму активності особистості (К. Абульханова-Славська, В. Татенко та ін.) [210, с. 438-444].

Активна взаємодія між людьми виникає як функція діяльності (предметно спрямованої активності) та поведінки (пасивної взаємодії між людьми). Аналізуючи взаємодію, деякі автори (М. Обозов, М. Лукашевич) окремо розглядають індивідуальну діяльність (за формулою «мета – засоби – результат») і спільну діяльність (власне взаємодіяльність), виділяючи такі її компоненти як когнітивний, емоційно-комунікативний і практичний, які по-різному представлені на рівнях індивідуальної та спільної діяльності [169; 222; 242].

Отже, автори цього підходу небезпідставно наголошують на єдності взаємодіяльності зі спілкуванням, при цьому спілкування входить у взаємодіяльність як його складові.

Як переконує досвід, специфіка діяльності загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії передбачає формування команди. Команду розглядають як групу людей, у яких є спільна мета, які співпрацюють, щоб досягти більшого, ніж кожен із них здатен досягти самотужки [44, с. 443]. До складу команди входять учителі, районна психолого-медико-педагогічна консультація, міська (сільська) методична комісія (об'єднання) логопедів, аудіологи та вчителі-дефектологи, районна асоціація батьків дітей-інвалідів, спеціальні освітні заклади, психологи, фахівці з лікувальної фізкультури і працетерапії, батьки та учні. Зусилля фахівців, які навчають дітей з особливими освітніми потребами, спрямовані на обмін знаннями, максимальне використання місцевих ресурсів для

досягнення головної мети – реалізації дитиною її потенційних можливостей та підготовки її до самостійного життя в суспільстві. Рішення стосовно методів роботи з дитиною приймаються колективно; члени команди несуть колективну відповідальність за результати, тобто всі члени команди мають рівний статус і вважаються однаково важливими. П. Друкер стверджує, що в згуртованій команді навіть посередні за здібностями люди здатні вирішувати екстраординарні справи. Спілкування та взаємодія в такій команді, яка є спільнотою фахівців, відбуваються на найвищому рівні професійної культури [89].

Взаємодія в триаді «батьки – педагог – дитина» потребує розроблення нового змісту корекційно-розвивальної педагогічної діяльності. Скеровують корекційно-розвивальну педагогічну діяльність у системі інклюзивної освіти зазвичай спеціальні шкільні психолого-медико-педагогічні консультації, до яких можуть входити вчителі зі спеціальною освітою, фахівці в окремих галузях чи звичайні шкільні вчителі, котрі мають спеціальні знання, досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Вчителі в команді виконують кілька специфічних ролей: залучення батьків та інших фахівців до розробки, впровадження, моніторингу й оцінки ІНП учнів; оцінювання успішності учнів та надання відповідей батькам, а за необхідності учням протягом усього навчального року; необхідне оновлення ІНП; надання асистентам учителів вказівок щодо ролей та відповідальності у процесі навчання.

Завдання батьків, як членів команди, брати участь у прийнятті рішень, які впливають на освіту дитини; мати повну інформацію про освітні програми, що існують у школі та районі; надавати важливу інформацію, яка може вплинути на навчання та поведінку дитини у школі; отримувати від учителів, керівників та інших спеціалістів інформацію про навчання й успішність дитини; мати доступ до інформації про навчання дитини у школі, включаючи результати спеціального оцінювання та звіти; отримувати консультації перед залученням дитини до інклюзивного навчання; регулярно

отримувати звіти про успіхи дитини впродовж навчального року; надавати письмовий дозвіл на будь-які додаткові послуги, яких може потребувати дитина; отримувати консультації й надавати свідомий письмовий дозвіл на затвердження ІНП для дитини; оскаржувати рішення, які не найкращим чином задовольнятимуть навчальні потреби дитини й працювати з командою над пошуком кращих рішень.

Водночас низка науковців (Т. Лорман, А. Тернбулл, Р. Тернбулл,) визначає роль батьків за трьома сферами:

1. Батьки як люди, які приймають рішення. Батьки краще за інших можуть ухвалювати рішення разом зі своїми дітьми та від їхнього імені. Вони також можуть допомагати іншим у прийнятті рішень, надаючи цінну інформацію і своє бачення, що базується на досвіді перебування з дитиною упродовж багатьох років.

2. Батьки як учителі. Часто батьки є єдиними вчителями своєї дитини у перші 4-5 років її життя, і вони добре розуміються на навчальних потребах і перевагах особистості. Батьки можуть допомагати в якості вчителів удома, в громаді, а також, в якості партнерів, у класі.

3. Батьки як захисники інтересів. Дуже рідко можна зустріти батьків, які б не бажали всього найкращого для своєї дитини. Тому батьки часто є чудовими захисниками їхніх інтересів. Освітяни, які це розуміють, знаходяться на правильному шляху до встановлення взаємин продуктивної співпраці з батьками [115].

Одним із аспектів роботи в команді є постійне повідомлення вчителям важливої інформації, яка може впливати на навчання дитини з особливими освітніми потребами. Обмін важливою інформацією позитивно впливає на навчальний процес дитини, оскільки це дає змогу вчителям адаптувати можливості навчання та зі знанням справи вирішувати делікатні проблеми. Така інформація охоплює: важливу медичну інформацію; успішні навчальні та поведінкові техніки, які батьки застосовують вдома; зміни в сім'ї;

минулий навчальний досвід дитини; намічені цілі для дитини, над досягненням яких батьки працюють вдома.

Не менш суттєвою специфікою діяльності загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії виступає оцінювання і контроль.

Так, оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами здійснюється за критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти та обсягом матеріалу, визначеним індивідуальною навчальною програмою. Система оцінювання навчальних досягнень учнів повинна бути стимулюючою.

Під час навчально-виховного процесу має здійснюватися контроль за виконанням індивідуального навчального плану. У світовому освітньому просторі, починаючи з 90-х років ХХ ст., з часу втілення у практику контрольно вимірювальних матеріалів (тестів), з'явилися інноваційні форми оцінювання та форми накопичення інформації – портфоліо. Термін «портфоліо» прийшов у педагогіку з політики й бізнесу – «міністерський портфель», «портфель інвестицій» [213; 243].

Аналіз наукових праць (Дж. Артер, К. Варвус, Д. Майером, Т. Новикова, С. Пейн, В. Спендел, Е. Стафф) засвідчує відсутність єдиного підходу щодо визначення поняття «портфоліо», а саме: систематичний і спеціально організований збір доказів, що використовується вчителем і учнем для моніторингу знань, навичок і відносин тих, кого навчають [209, с. 65], цілеспрямована колекція робіт учня, що демонструє його зусилля, прогрес, досягнення в одній або більше галузях [12, с. 32], колекція певної галузі [234, с. 67], колекція робіт учня, що розкриває його афективний і когнітивний розвиток [289, с. 76], цілеспрямовані збори роботи учня, що показує учням їхні зусилля або досягнення в одній або більше галузях [347, с. 67], звіт процесу навчання дитини: що дитина довідалася і як проходила процес навчання; як вона думає, бере під сумнів, аналізує, синтезує, робить, створює; і як вона взаємодіє на інтелектуальному, емоційному й соціальному рівнях з іншими [221, с. 48].

В інструктивно-методичному листі «Організація навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання» портфоліо визначається як накопичувальна система оцінювання, що передбачає формування уміння учнів ставити цілі, планувати і організовувати власну навчальну діяльність; накопичення різних видів робіт, які засвідчують рух в індивідуальному розвитку; активну участь в інтеграції кількісних і якісних оцінок; підвищення ролі самооцінки [119].

Зауважимо на тому, що портфоліо належить до «аутентичного», тобто істинного, найбільш наближеного до реального оцінювання, до індивідуалізованої оцінки, зорієнтованої не лише на процес оцінювання, а й самооцінювання. За даними досліджень П. Паулсона та К. Мейера, портфоліо відрізняється від традиційних методів оцінювання тим, що забезпечує вчителя обґрунтованою інформацією про процес і результати діяльності учня в режимі самостійної роботи, удосконалення його креативних можливостей та умінь здійснювати власні оцінні судження про результати власної діяльності [356].

Отже, порівняно з традиційними технологіями оцінювання портфоліо характеризує якість навчання різнобічно і багатовимірно, з різних позицій: оцінки мислинневої діяльності учня, його міждисциплінарних умінь, вмінь розв'язувати нестандартні завдання, знання навчальних предметів і опанування навичками, наполегливістю досягнення результату та ін.

Використання портфоліо в класах, де навчаються діти з особливими освітніми потребами, є важливим засобом контролю та оцінки, який ґрунтовно доповнює критерії оцінювання навчальних досягнень учнів. Як зазначає Е. Овертон, портфоліо це «зібрання робіт учня, що забезпечує цілісне бачення його слабких і сильних сторін» [259, с. 42]. Портфоліо, яке укладає вчитель, має бути процесуальним, тобто охоплювати певний період навчальної діяльності, й візуальним (спеціально спланована та організована індивідуальна добірка матеріалів і документів, яка демонструє зусилля, динаміку й досягнення учня в різних галузях). Залежно від конкретних цілей

навчання вчителем спільно зі спеціалістами добирається тип портфоліо: портфоліо документів; портфоліо досягнень; рефлексивний портфоліо.

Досвід переконує в тому, що робота над портфоліо допомагає максимально розкрити індивідуальні можливості кожної дитини. Вже з початку навчання у дитини з особливими освітніми потребами закладається підґрунтя саморефлексії навчальної діяльності, тобто відповідальність та самостійність навчання, участь у якісному оцінюванні результатів власного навчання. У неї формується вміння аналізувати власні інтереси, схильності, потреби і співвідношення їх з наявними можливостями. Цей чинник, зважаючи на низьку спроможність дитини з особливими освітніми потребами адекватно оцінити свій фізичний стан, інтелектуальні можливості, помітно завищену або занижену самооцінку, порівняно з нормою, допомагає розвивати позитивні якості особистості. Самостійна добірка матеріалів портфоліо породжує ситуацію успіху, призводить до підвищення самооцінки і впевненості у власних можливостях; вона розвиває пізнавальні інтереси та готовність до самостійного пізнання.

До зазначеного додамо: укладання портфоліо допомагає вчителю розкрити індивідуальні можливості дитини; стежити за динамікою навчальних досягнень учня за певний проміжок часу; визначати ефективність і відповідність індивідуального навчального плану можливостям дитини, відтак, коригувати його; стежити за розвитком соціалізації та формуванням особистості учня; здійснювати зворотний зв'язок між дитиною, батьками, вчителем.

Робота над портфоліо дитини з особливими освітніми потребами передбачає активну допомогу батьків. Учитель має довести батькам її корисність, а саме: спільна систематична робота над портфоліо допомагає краще пізнати дитину, її реальні можливості, а використання матеріалів портфоліо на батьківських зборах сприяє ефективному зворотному зв'язку між батьками й учителем. У першому класі, коли дитина починає вчитися складати портфоліо, допомога батьків має бути найповнішою. В міру

дорослішання школяра допомога мінімізується. З самого початку робота організовується так, щоб дитина сама докладала певних зусиль до формування портфоліо. В процесі роботи обов'язково відбувається процес осмислення власних досягнень, формування особистісного ставлення до отриманих результатів і усвідомлення власних можливостей.

Портфоліо дитини з особливими освітніми потребами основної школи сприяє розв'язувати завдання, пов'язані з переведенням на так званій профільний ланцюжок навчання у старшій школі. Зазвичай, профорієнтаційна робота у школі проводиться психологом за допомогою спеціальних психологічних тестів. Однак, як показує практика, міждисциплінарні педагогічні тести для здійснення відбору в профільні класи ще й досі не розроблені, відсутня й ефективна система тестування і профорієнтації. Таким чином, всебічний та об'єктивний моніторинг навчальних досягнень, який доповнюється матеріалами портфоліо, відкриває нові можливості атестації випускників основної школи і конкурсного відбору для продовження навчання на вищому освітньому щаблі відповідно до інтелектуальних та психофізичних можливостей учнів.

Досвід творчих учителів засвідчує, що суттєвим доповненням до портфоліо може слугувати «кейс-стаді». Воно подається як описова інформація про учня, його попередній досвід, програми, за якими навчався, допомога, що надається в школі, характеризується робота фахівців: форми роботи, технології та реакція учня на таке втручання. Також подається інформація про перспективу подальшого навчання чи професійної спрямованості учня. «Кейс-стаді» є прикладом успішної практики залучення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього навчального закладу. Оцінювання матеріалів портфоліо здійснюється відповідно до завдань, на які вони спрямовані, із залученням кількісних та якісних оцінок.

Таким чином, за допомогою портфоліо педагоги конструюють й реалізують індивідуальні освітні маршрути дітей з особливими освітніми потребами у рамках загальноосвітнього навчального закладу в умовах

інклюзії. При цьому крім «накопичувальної», портфоліо виконує модельну функцію, відбиваючи динаміку розвитку учня; його відносин, результатів самореалізації; демонструє стиль навчання, властивий учневі, показує особливості його загальної культури, окремих сторін інтелекту; допомагає учневі проводити рефлексію власної навчальної роботи; служить формою обговорення й самооцінки результатів роботи учня.

Відтак, моніторинг узгодженості дій персоналу загальноосвітнього навчального закладу передбачає щорічні системні дослідження на рівнях класу, ЗНЗ, які проводить сам загальноосвітній навчальний заклад. Об'єктами моніторингу виступають менеджери освіти, педагоги, учні, учні з особливими освітніми потребами, батьки учнів, спеціалісти з інклюзивного навчання. За результатами моніторингу відбувається корегування процесу навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами

Зазначимо, що під загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії розуміємо заклад освіти, який забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми та плани, освітнє середовище, методи та форми навчання, використовує існуючі в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами, створює позитивний клімат у шкільному середовищі і основною метою якого є надання індивідуально-орієнтованої педагогічної, психологічної та соціальної допомоги дітям, що мають особливі освітні потреби.

Отже, специфіка діяльності загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії полягає, з одного боку, в мотивації всіх учасників навчально-виховного процесу до впровадження інклюзивного навчання, а з іншого – особливостях планування. А саме:

– складанні індивідуальних навчальних планів та корекційно-розвивальних програм для дітей з особливими освітніми потребами;

- організації навчання, а саме: організації класів з інклюзивним навчанням, відповідного навчально-методичного супроводу та матеріально-технічної бази;
- організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників, що працюють в умовах інклюзії;
- взаємодії в команді «батьки-педагог-дитина-спеціалісти з інклюзивної освіти» та контролі навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами через портфоліо та «кейс-стаді» та моніторингу узгодженості дій персоналу загальноосвітнього навчального закладу.

Загальноосвітній навчальний заклад в умовах інклюзії визнає і враховує потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів і темпів навчання, а також забезпечує якісну освіту для всіх шляхом розробки відповідних навчальних планів, запровадження організаційних заходів, розробки стратегії викладання, використання ресурсів і партнерських зв'язків з членами громади.

1.3. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління інклюзивним загальноосвітнім навчальним закладом: специфіка феномену

Аналіз науково-методичної літератури, проведений на базі вітчизняного і зарубіжного наукових фондів свідчить, що на сучасному етапі вченими досліджено різні аспекти умов, зокрема педагогічних. Поняття «педагогічні умови» здебільшого дослідниками визначається як сукупність чинників, обставин, компонентів, передумов, заходів, що сприяють сприятливому, успішному протіканню процесу навчання і виховання (А. Белкін, Л. Качалова); педагогічне середовище, комплекс педагогічних взаємодій, система педагогічних засобів (С. Кашлев, І. Птіцина); педагогічні обставини, які сприяють (або протидіють) прояву педагогічних закономірностей, зумовлених дією певних чинників (Н. Посталюк); чинники успіху у процесі

управління навчанням (Т. Шамова); результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, форм навчання для досягнення конкретних дидактичних цілей (В. Андрєєв, І. Арефьєв, С. Хатунцева); сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічного управління та матеріально-просторового середовища, що забезпечують успішне вирішення поставлених та спроектованих завдань (А. Найн, О. Федорова); обставини, за яких компоненти навчального процесу (зміст, викладання й учіння) подаються в найкращому взаємозв'язку та створюють атмосферу плідної співпраці між педагогом і вихованцями (К. Біктагіров); взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, які забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності (В. Манько); взаємопов'язана сукупність обставин, засобів і заходів у педагогічному процесі, яка сприяє ефективній професійній підготовці майбутніх фахівців (К. Касярум, Н. Романенко); сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети (О. Бражнич); сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, необхідних для забезпечення ефективного функціонування всіх компонентів освітньої системи, залежної від цілей, завдань, змісту, форм і методів цієї системи (В. Максимов) [5; 19; 33; 130; 131; 132; 175; 193; 214; 244; 253; 306; 312; 328].

У контексті нашого дослідження, педагогічні умови розуміємо як комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених чинників, які забезпечують цілеспрямований процес підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії.

Визначено педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії: забезпечення розвитку професійно важливих якостей менеджерів освіти, спрямованих на ефективне здійснення ними управління загальноосвітнім

навчальним закладом в умовах інклюзії; наявність позитивної мотивації менеджерів освіти до запровадження принципів інклюзивної освіти; створення банку інформаційно-методичних ресурсів для забезпечення аудиторної і самостійної роботи майбутніх менеджерів освіти.

Щодо першої педагогічної умови – забезпечення розвитку професійно важливих якостей менеджерів освіти, спрямованих на ефективне здійснення ними управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії – слід зазначити, що термін «професійно важливі якості» набув широкого розповсюдження. В енциклопедії дається таке визначення професійно важливих якостей – професійні властивості, сукупність духовних, психічних та фізичних якостей людини, необхідних і достатніх для того, щоб стати професіоналом [298].

Науковці (М. Громкова, О. Гура, О. Смирнова, В. Шадриков) трактують поняття професійно важливі якості як: сукупність таких якостей фахівця, які слугують успішному виконанню професійної діяльності, ефективному розв'язанню професійних задач, особистісно-професійному зростанню та вдосконаленню [73, с. 8]; індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності та успішність її опанування [326, с. 66]; є стійкими, суттєвими, рівноцінними та можуть бути оцінені [74]; індивідуальні особливості людини, які виступають умовою успішного опанування професії та професійної діяльності і можуть бути специфічними і неспецифічними [271, с. 109].

Отже, можна зробити висновок, що професійно важливі якості – це індивідуально-психологічні якості суб'єкта діяльності, які соціально зумовлені, формуються поступово, розвиваються на основі здібностей і забезпечують результативність та ефективність діяльності. Сформованість професійно важливих якостей дає змогу суб'єкту діяльності швидко та ефективно розгортати спосіб діяльності.

Більшість дослідників, вивчаючи проблему професійно важливих якостей, визначають їх як властивості особистості щодо успішного виконання професійної діяльності.

На основі проведеного аналізу науково-педагогічної літератури та враховуючи специфіку управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії професійно важливими якостями, що необхідні для ефективного управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії виступають гуманність, толерантність, самоменеджмент, лідерські якості (відповідальність, комунікативність, організованість тощо).

У сучасній науці основи гуманізму, гуманності та гуманістичного підходу висвітлені у працях науковців: В. Бітаєва, І. Бичко, Л. Брагіна, Т.Федорова та ін.[21; 32; 307; 310].

Традиційно гуманність розглядають як систему установок особистості стосовно людини, групи людей, живої істоти, що обумовлена моральними нормами і цінностями, представлена у свідомості переживаннями жалю і реалізована у спілкуванні й діяльності в актах сприяння чи допомоги. Для ефективного управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії гуманістична спрямованість допомагатиме менеджеру освіти у професійному становленні, розвитку, саморозвитку інших характеристик та якостей.

У межах нашого дослідження розглядаємо гуманізацію управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії, що передбачає побудову управлінських стосунків між менеджером освіти та всіма учасниками навчально-виховного процесу на основах партнерства; врахування індивідуально-психологічних особливостей учителів, дітей з особливими освітніми потребами, їхніх батьків в управлінській взаємодії; створення умов для реалізації творчого потенціалу вчителів та здійснення ними самоуправління своєю професійною діяльністю та особистісним розвитком; перенесення гуманістичних стосунків із педагогічного колективу на процес педагогічної взаємодії з учнями та їхніми батьками.

Базові положення гуманістичного підходу до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії можна деталізувати у такий спосіб:

- конструктивна взаємодія менеджера освіти з членами свого колективу можлива, якщо з ними встановлюються людські (а не суто формальні) управлінські стосунки;

- ці стосунки проявляються в рівності партнерів у спілкуванні, емоційній відкритості та довірі один одному, прийнятті іншої людини у свій внутрішній світ як незаперечної цінності;

- управління загальноосвітнім закладом в умовах інклюзії (опрацювання управлінської концепції, визначення змісту і структури навчально-виховного процесу, впровадження нових технологій навчання тощо) повинно здійснюватися в процесі співпраці менеджера освіти і членів педагогічного колективу, в ході якої всі вони реалізують себе як творчі індивідуальності;

- кожен член педагогічного колективу – це не схожа на інших, унікальна особистість, тому менеджер освіти повинен створювати умови для виявлення і реалізації неповторної індивідуальності кожного учасника навчально-виховного процесу;

- ефективно здійснювати педагогічну взаємодію, забезпечувати розвиток учнів з особливими освітніми потребами як суб'єктів творчої праці, пізнання і спілкування може лише той менеджер освіти, який досяг певного рівня особистісного розвитку;

- у процесі управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії менеджер освіти не тільки керує членами свого колективу, координує їхні дії, а створює умови для розвитку в них здатності до самоуправління (самоаналізу), самоорганізації (саморегуляції), враховуючи при цьому їхні індивідуально-психологічні особливості;

- менеджер освіти має бути і прекрасним управлінцем, і прекрасним фахівцем, тобто водночас і керівником педагогічного колективу, і вчителем,

який сам безпосередньо впроваджує гуманістичні підходи в навчально-виховний процес;

- реалізувати гуманістичні ідеї й цінності у процесі взаємодії з учнями та їхніми батьками може лише той педагогічний колектив, який у своєму «внутрішньому» житті керується гуманістичними ідеалами та нормами;

- управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії на гуманістичних засадах може здійснюватися керівниками, які самі позитивно сприймають ідеї гуманістичної психології; орієнтуються на подальший професійний розвиток, самовдосконалення і самотворення; розвивають психологічну готовність до управлінської діяльності на гуманістичних засадах.

Слід зазначити, що інклюзивна освіта виключає будь-яку дискримінацію дітей з особливими освітніми потребами й забезпечує однакове ставлення до всіх людей, а також створює спеціальні умови для навчання дітей з особливими освітніми потребами. Це передбачає насамперед толерантне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами. Змістовим полем поняття «толерантність» є набір поліваріативних концептів. Описуючи знаннєву складову толерантного прийняття індивіда, його трактують через синонімічну низку принципів «поваги» і «невтручання». Виходячи із цих моментів, толерантність – системна якість індивідуума, що полягає в його несуперечності діям інших осіб, які відрізняються за расовою, етнічною, релігійною, культурною та іншими ознаками або станом здоров'я [356].

У сучасній науці ідеї толерантності реалізуються у педагогіці співробітництва [4; 329], педагогіці не насильства [267] та безпосередньо в педагогіці толерантності й психології [29; 30; 69; 122; 170; 174; 216; 232; 294; 327].

Для визначення толерантності звернемося до [«Декларації принципів толерантності»](#), яка була прийнята 16 листопада 1995 року на Генеральній конференції ЮНЕСКО і є міжнародним стандартом у цій галузі. У цьому документі [«толерантність»](#) визначається як «терпимість» [80]. Визначаючи

толерантність як професійно важливу якість, що необхідна для ефективного управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії слід звернутися до моделі Р. Габдрєєва, яка визначає сім рівнів розвитку толерантності особистості, а саме:

- рівень, що характеризує культуру усвідомленого відбиття – враховує індивідуальні особливості людини, тип нервової системи;
- рівень культури переживання – передбачає розвиненість емоційно-вольових навичок, уміння витримувати сильні емоційні навантаження;
- рівень культури діяльності – проявляється в навчальній, трудовій, суспільно-корисній діяльності, у спілкуванні; відбиває рівень інтелектуального розвитку;
- рівень культури поведінки – зовнішнє відбиття внутрішньої особистісної освіти людини, до якої прийнято відносити спрямованість, Я-Концепцію, самооцінку, рівень домагань. Виділяють два типи поведінки людини: толерантний і інтолерантний. Толерантний шлях обирає людина вільна, доброзичлива, із позитивною Я-Концепцією. Інтолерантний шлях характеризується уявленням про власну винятковість, прагненням переносити відповідальність на оточення, бажанням сильної влади;
- рівень, що характеризує культуру спілкування – комунікативні навички особистості;
- рівень управління культурою активності – заснований на мотиваційній сфері (переживання, діяльність, спілкування, поведінка);
- рівень соціально-політичної культури – вищий рівень психологічної активності (позиції, переконання, ідеали особистості) [114].

Отже, формування та розвиток в загальноосвітньому навчальному закладі в умовах інклюзії толерантного освітнього середовища є важливим педагогічним та управлінським завданням менеджера освіти.

У педагогіці (О. Асмолов, Л. Бернадська, І. Бех, Б. Гершунський, Л. Хоружа и др.) толерантність визначається як певна риса особистості, що виявляється в готовності людини приймати інших такими, якими вони є,

взаємодіяти з ними на засадах взаємоповаги, відкритості до сприйняття інших культур, здатності запобігати конфліктам або розв'язувати їх ненасильницькими засобами [9; 16; 17; 65; 315].

Зазначимо, що менеджер освіти має бути організованим, відповідальним, відкритим для діалогу міжособистісного та групового спілкування, позитивним ставленням формувати стереотип позитивного сприйняття «інших», тобто толерантним, пом'якшувати суперечності усередині загальноосвітнього навчального закладу й зовнішнього негативного впливу, знижувати негативний і підвищувати позитивний потенціал освітнього середовища засобами, доступними ЗНЗ.

Він повинен бути гуманним, що передбачає співробітництво й діалог із учителями, учнями та їхніми батьками; проводити цілеспрямовану управлінську й педагогічну роботу з вибудовування толерантних взаємин між всіма учасниками навчально-виховного процесу.

Запорукою успішної реалізації моделі інклюзивної освіти є ефективна співпраця вчителів, відповідних фахівців, батьків та учнів. Усі спеціалісти з проблем розвитку дітей є важливими помічниками та партнерами вчителів. У школі має бути створена своєрідна мережа підтримки. Всі працівники та адміністрація школи, всі, хто працює з дитиною з особливими освітніми потребами, мають допомагати один одному, обмінюватися знаннями, намагатися максимально використовувати місцеві ресурси для досягнення головної мети – реалізації дитиною її потенційних можливостей та підготовки її до незалежного. Команда – це група людей, у яких є спільна мета, які співпрацюють, щоб досягти більшого, ніж кожен із них здатен досягти самотужки.

Для конструктивного управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії діяльність менеджера освіти повинна спрямовуватися на підвищення рівня професійної компетентності, розвиток професійно-значимих якостей у відповідності із зовнішніми соціальними вимогами, умовами управлінсько-педагогічної діяльності й особистої

програми самореалізації в професійній діяльності, які спрямовані на командування.

Науковці (Л. Зайверт, М. Лукашевич, В. Оглоблін) розглядають самоменеджмент як послідовне і цілеспрямоване використання випробуваних методів роботи в повсякденній практиці для оптимального використання свого часу [104]; як послідовне і цілеспрямоване використання ефективних методів, прийомів та технологій самореалізації і саморозвитку свого творчого потенціалу [169]; як цілеспрямоване й послідовне використання практичних методів управління в повсякденній діяльності задля оптимізації використання своїх персональних ресурсів: інтелекту, волі, здібностей тощо [224].

Учені (В. Крижко, Є. Павлютенков та ін.) підкреслюють, що самоменеджмент – це система визначених та саморегульованих заходів, спрямованих на підвищення ефективності професійної діяльності й самовдосконалення особистісних якостей [154]. Для дослідження важливим є зіставлення цього визначення з тлумаченням поняття «педагогічний розвиток» – як набуття педагогічними працівниками нового рівня компетенції, знань, умінь, навичок, які вони використовують у своїй професійній діяльності; процес формування у педагогічних працівників нових професійних знань і навичок [154, с. 283].

Проаналізувавши наведені визначення, доходимо узагальнення, що самоменеджмент – це поступова, систематична і послідовна робота, спрямована на самовдосконалення особистісних якостей, розвиток творчого потенціалу та підвищення ефективності професійної діяльності особистості незалежно від віку та професійної спрямованості.

Важливу роль у процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії відіграє творча організація самоменеджменту, яка мотивує управлінців до переосмислення свого професійного кредо, до уточнення своєї позиції в процесі розвитку загальноосвітнього навчального закладу, до свого професійного самовизначення в нових соціально-економічних умовах. За

умови правильної організації самоменеджменту менеджер освіти випрацьовує певні, властиві йому підходи до створення програми свого професійного саморозвитку, визначає основні етапи роботи з підвищення своєї професійної управлінської компетентності щодо впровадження інклюзивного навчання, створює педагогічному і учнівському колективам умови, необхідні для підвищення якості освіти в загальноосвітньому навчальному закладі в умовах інклюзії. Переваги оволодіння мистецтвом самоменеджменту полягають у: виконанні роботи з меншими витратами часу; кращій організації праці; зменшенні поспіху і стресів; більшому задоволенні від роботи; активній мотивації праці; зростанні кваліфікації; зниженні навантаженості роботою; скороченні помилок при виконанні своїх функцій; досягненні професійних і життєвих цілей найкоротшим шляхом.

Отже, самоменеджмент є необхідною передумовою професійного розвитку майбутніх менеджерів освіти в умовах інклюзії.

Щодо другої педагогічної умови – наявності позитивної мотивації менеджерів освіти до запровадження принципів інклюзивної освіти – слід звернути увагу на те, що позитивна мотивація, налаштованість на успіх є запорукою позитивного результату у будь-якій діяльності. Менеджер освіти є для вчителів, учнів, їхніх батьків авторитетом, носієм суспільної думки, під впливом якого формуються настанови, переконання та подальша поведінка всіх учасників навчально-виховного процесу. Якщо в менеджера освіти відсутні упереджене ставлення та негативні соціальні настанови до дитини з особливими освітніми потребами, якщо він позитивно ставиться до перебування її серед здорових однолітків і створює умови для сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі, то відповідно це позитивно впливатиме і на ставлення решти учасників навчально-виховного процесу до такої дитини.

У конкретно-змістовному відношенні мотивація розуміється як психологічний феномен, як біопсихічна реакція людини на зовнішні дії і внутрішні потреби, опосередкована особливостями середовища і особи, і що

приводить до певного результату. При цьому принципово важливо підкреслити наявність в мотивації природної єдності свідомих і несвідомих, раціональних і емоційних спонук, що відображає людську природу, порушення якого може приводити до відчутних спотворень і втрат в практиці управління.

Таким чином, мотивація є свідомим (підсвідомим, надсвідомим) процесом вибору людиною, соціумом того або іншого типу поведінки, обумовленим дією потреб розвитку і пов'язаних з їх задоволенням очікуваннями. Процес мотивації заснований на функціях і властивостях (елементах) свідомості і психіки та включає сприйняття і оцінювання ситуації, цілепокладання, вироблення рішень, очікування результатів дій та їх свідоме коректування.

Н. Болюбаш, спираючись на дослідження вчених (Д. Бреннан, С. Сисоев), акцентує увагу на тому, що внутрішня мотивація виступає важливою складовою формування професійної компетентності [26; 36]. Адже в результаті підвищення мотивів відбувається перебудова сприйняття, мислення, переорієнтації інтересів. Тому формування позитивної мотивації передбачає розвиток інтересу менеджерів освіти до запровадження принципів інклюзивної освіти; мотивацію професійної та навчальної діяльності в умовах інклюзії; прагнення до досягнення успіху; формування ставлення до інклюзивного навчання як особистісної і соціальної цінності, усвідомлення значущості формування особистісних якостей і вмінь, формування потреби в професійному зростанні щодо питань інклюзивного навчання.

Слід зазначити, що мотиваційному блоку, що становить основу формування майбутнього менеджера освіти до запровадження принципів інклюзивної освіти, повинна приділятися особлива увага викладачами з перших днів навчання. Важливо допомогти майбутньому менеджеру освіти усвідомити гуманність, складність і перспективність обраного шляху, розвинути готовність до участі в інноваціях у системі інклюзивної освіти,

потребу у творчих та неординарних підходах до реалізації професійних завдань.

Слід підкреслити, що найбільш поширеними та прийнятними вважаємо принципи інклюзивної освіти, запропоновані у Концепції розвитку інклюзивної освіти, а саме:

науковість (розробка теоретико-методологічних основ інклюзивного навчання, програмно-методичного інструментарію, аналіз і моніторинг результатів впровадження інклюзивного навчання, оцінка ефективності технологій, що використовуються для досягнення позитивного результату, проведення незалежної експертизи);

системність (забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, наступності між рівнями освіти: рання допомога – дошкільна освіта – загальна середня освіта);

варіативність, корекційна спрямованість (організація особистісно орієнтованого навчального процесу у комплексі з корекційно-розвитковою роботою для задоволення соціально-освітніх потреб, створення умов для соціально-трудової реабілітації, інтеграції в суспільство дітей з порушеннями психофізичного розвитку, у тому числі дітей-інвалідів);

індивідуалізація (здійснення особистісно орієнтованого (індивідуального, диференційованого підходу));

соціальна відповідальність сім'ї (виховання, навчання і розвиток дитини; створення належних умов для розвитку її природних здібностей, участь у навчально-реабілітаційному процесі);

міжвідомча інтеграція та соціальне партнерство (координація дій різних відомств, соціальних інституцій, служб з метою оптимізації процесу освітньої інтеграції дітей з особливими освітніми потребами).

Отже, сформовані у майбутніх менеджерів освіти позитивні й стійкі мотиви, цілі, інтереси до запровадження принципів інклюзивної освіти забезпечать активну його участь в управлінні освітнім процесом; прагнення до самостійного пошуку професійно-значимої інформації; удосконалення

знань в галузі інклюзивної освіти та низки суміжних наук; створення клімату піклування й поваги, що сприятиме всебічному розвитку дітей; стимули, що надихають до здійснення перетворень та посилюють здатність змінювати ситуацію на краще.

Щодо третьої умови – створення банку інформаційно-методичних ресурсів для забезпечення аудиторної і самостійної роботи майбутніх менеджерів освіти – було виділено такі його блоки: діагностичний, програмний та дидактичний.

Так, діагностичний блок складається з методичного супроводу комплексу тестів і різнорівневих завдань, спрямованих на визначення професійно важливих якостей і здібностей майбутніх менеджерів освіти, необхідних для здійснення управлінської діяльності; рівня знань, умінь та навичок з управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії.

До основних тестів, що супроводжували процес підготовки менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії, було віднесено тести: В. Зазикіна і А. Чернишова «Прогноз характеру управлінської діяльності», «Оцінка потенціалу управлінських якостей»; В. Ряховського «Оцінка рівня комунікабельності»; М. Снайдера «Оцінка комунікативних вмінь» – визначення сильних та слабких рис співрозмовника, вміння встановлювати дружню атмосферу, вміння зрозуміти проблеми співрозмовника, почути його; Т. Лірі, Г. Лефоржа, Р. Сазека «Діагностика міжособистісних відносин» – уявлення суб'єкта про себе та взаємовідносини в малих групах за такими типами відносин до інших: авторитарний, егоїстичний, агресивний, підозрілий, підпорядковуючий, залежний, дружелюбний, альтруїстичний; Л. Зайверта «Самоменеджмент: ефективність використання у роботі» – максимального використання власних можливостей, свідомого управління плином свого життя й уміння долати зовнішні обставини; тест на емпатію В. Бойка – оцінювання каналів емпатії, а також ідентифікація в емпатії, проникаюча здатність до емпатії та настанови,

що сприяють емпатії; Т. Елерса «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» – наявність пізнавальних стимулів, вольових якостей (рішучість, наполегливість) та професійних настанов щодо результату управлінської діяльності; Т. Елерса «Мотивація до уникнення невдач» – оцінювання рівню захисту особистості майбутніх менеджерів освіти, мотивації до уникнення невдач та страху перед нещастям; Г. Солдатової, О. Кравцової, О. Хухлаєва, Л. Шайгерової А. Меграбяна та Н. Епштейна «Діагностика здатності до емпатії» 129; 248; 292].

Програмний блок також комплектується сучасними програмно-апаратними комплексами, які можна використовувати при роботі з дітьми з особливими потребами. Зазначені комплекси представлені у відповідних лабораторіях, зокрема: технологія emWave2, технологія Mind Wave Mobile, метод Томатіс тощо.

Основний концепт технології emWave2 – саморегулювання психоемоційного стану за допомогою вивчення змін ритмічного малюнка серця, що дозволяє знизити рівень стресу, керувати емоціями, перетворювати почуття агресії, занепокоєння або розлади в умиротворення, спокій і ясність, впливати на поліпшення самопочуття. Технологія emWave2 може бути використана під час групових та індивідуальних занять з дітьми та дорослими. Декілька хвилин щоденних тренувань навчить учнів швидко знімати напругу і розслаблятися, досягати внутрішньої гармонії, сприятиме майстерності саморегуляції, що спричинить за собою поліпшення здоров'я, комунікабельності, відносин з людьми, – загалом, якості життя.

Технологія Mind Wave Mobile ґрунтується на унікальності цього апарата як датчика мозкової активності, що дозволяє цілеспрямовано впливати на процеси особистісного розвитку людини. Для активного використання доступні більше 100 цікавих додатків різних спрямувань і тематик. Багато програми розраховані на можливість самостійного розвитку власної свідомості, поліпшення успішності у навчанні і в роботі.

Метод Томатіс – це система аудіовокальних тренувань. Система Томатіс RuListen (РуЛісен) – спеціальна сертифікована аудіо система, яка допомагає розвивати здібності людини за допомогою слухової і вестибулярної систем. Заснована на здатності нервової системи до змін – нейропластичності, поєднує кращі досягнення сучасних психоакустичних методів корекції, а саме: вплив як через повітряну, так і кісткову систему проведення звуку; можливість регулювання інтенсивності впливу; особлива система обробки музики відповідає стандартам, розробленим доктором А. Томатіс; якісно записані музичні твори, що показали найкращі результати і випробувані часом (композиції Моцарта, Вівальді та ін.); портативність, можливість проходити програму на дому; для центрів – можливість прослуховування одночасно декількома клієнтами.

Дидактичний блок сформовано відповідно до вимог навчальних програм і планів магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти зі спеціальності 8.18010020 «Управління навчальним закладом».

Відтак можна констатувати відсутність цілеспрямованої підготовки майбутніх менеджерів в магістратурі до управління навчальним закладом в умовах інклюзії.

На основі контент-аналізу зазначених програм, навчально-методичної літератури] було розроблено спецкурс «Основи управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії». У науково-довідковій літературі спецкурс визначається як курс лекцій у вищому навчальному закладі, який являє собою поглиблену розробку спеціальної, окремої теми за програмою, запропонованої лектором. Важливою особливістю спецкурсу є те, що до них ставляться особливі вимоги, які спрямовані на активізацію самостійної діяльності тих, хто навчається, що реально можливо, оскільки ці курси не пов'язані рамками освітніх стандартів й будь-яким екзаменаційним матеріалом [220; 302; 318]

У дидактичному блоці сконцентровано методичний супровід з дисципліни «Основи управління загальноосвітнім навчальним закладом в

умовах інклюзії», сконцентровано електронний навчально-методичний комплекс, зокрема методичні розробки з організації та проведення лекційних та практичних занять, інструктивно-методичні рекомендації студентам щодо їх підготовки (кейси, методичні вказівки, тренінгові та демонстраційні матеріали тощо); завдання для самостійного опрацювання та питання до самоконтролю, а також комплекс вправ для активізації навчальної діяльності майбутніх менеджерів освіти. Так, наприклад, міні-кейси «Стратегія розвитку школи-ліцею», «Алгоритм діяльності адміністрації та педагогічного колективу щодо формування моделі та реалізації інклюзивного навчання», «Підходи до типології та класифікації педагогічних інновацій», поради і методичні рекомендації для майбутніх менеджерів освіти з розробки та впровадження соціально-педагогічних проєктів, комплекс вправ для активізації навчальної діяльності, тренінгові, семінарські та демонстраційні матеріали; вправи, SWOT-аналіз тощо.

Отже, у підготовці майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії були реалізовані такі педагогічні умови: забезпечення розвитку професійно важливих якостей менеджерів освіти, спрямованих на ефективне здійснення ними управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії; наявність позитивної мотивації менеджерів освіти до запровадження принципів інклюзивної освіти; створення банку інформаційно-методичних ресурсів для забезпечення аудиторної і самостійної роботи майбутніх менеджерів освіти. Визначені педагогічні умови розглядались у комплексі, оскільки всі вони впливають на процес підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії.

Висновки з першого розділу

За результатами аналізу наукового фонду визначено ступінь досліджуваності проблеми, її джерельну базу. З'ясовано, що проблемне поле

підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії є досить ємним і різноаспектим.

Концептуальні основи інклюзії в освіті становлять теорія соціальної справедливості, прав людини, теорія соціальних систем щодо розвитку особистості, соціальний конструктивізм, структуралізм, ідеї інформаційного суспільства й соціальної критики, що покладені в основу соціальних технологій інноваційного розвитку освіти.

Проведений контент-аналіз базових понять дослідження дає можливість констатувати, що інклюзію розглядаємо як процес збільшення ступеня можливостей кожної людини рівноправно брати участь в академічному і суспільному житті. Під інклюзивною освітою розуміємо гнучку індивідуалізовану систему навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання.

Загальноосвітній навчальний заклад в умовах інклюзії розглядаємо як заклад освіти, що забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми і плани, методи та форми навчання, забезпечує безбар'єрний фізичний простір, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює позитивний клімат у шкільному середовищі.

Специфікою діяльності загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії виступають: мотивація всіх учасників навчально-виховного процесу до впровадження інклюзивного навчання; планування: складання індивідуальних навчальних планів та корекційно-розвивальних програм для дітей з особливими освітніми потребами; організація навчання: організація класів з інклюзивним навчанням, відповідний навчально-методичний супровід та матеріально-технічна база; організація підвищення кваліфікації педагогічних працівників, що працюють в умовах інклюзії; взаємодія в команді «батьки-педагог-дитина-спеціалісти з інклюзивної освіти», контроль

навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами через портфоліо та «кейс-стаді» та моніторинг узгодженості дій персоналу загальноосвітнього навчального закладу.

Визначено педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії:

– забезпечення розвитку професійно важливих якостей менеджерів освіти, спрямованих на ефективне здійснення ними управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії. Професійно важливі якості – це властивості особистості щодо успішного виконання професійної діяльності. Професійно важливими якостями, що необхідні для ефективного управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії виступають гуманність, толерантність, самоменеджмент та лідерські якості;

– наявність позитивної мотивації менеджерів освіти до запровадження принципів інклюзивної освіти. Сформовані у майбутніх менеджерів освіти позитивні й стійкі мотиви, цілі, інтереси до запровадження принципів інклюзивної освіти забезпечать активну його участь в управлінні освітнім процесом; прагнення до самостійного пошуку професійно-значимої інформації; удосконалення знань в галузі інклюзивної освіти та ряду суміжних наук; створення клімату піклування й поваги, що сприятиме всебічному розвитку дітей; стимули, що надихають до здійснення перетворень та посилюють здатність змінювати ситуацію на краще;

– створення банку інформаційно-методичних ресурсів для забезпечення аудиторної і самостійної роботи майбутніх менеджерів освіти. Інформаційно-методичні ресурси, що забезпечували викладання дисципліни, склалися з трьох блоків: діагностичний (комплекс тестів і завдань, спрямованих на визначення професійно важливих якостей і здібностей менеджерів освіти, необхідних для здійснення управлінської діяльності; рівня знань, умінь та навичок з управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії), програмний (новітні програмно-апаратні комплекси, які можна

використовувати при роботі з дітьми з особливими потребами) та дидактичний (сформовано відповідно до вимог навчальних програм, планів магістерської підготовки менеджерів освіти, сконцентровано електронний навчально-методичний комплекс, зокрема методичні розробки з організації та проведення лекційних та практичних занять, інструктивно-методичні рекомендації студентам щодо їх підготовки (кейси, методичні вказівки, тренінгові та демонстраційні матеріали тощо); завдання для самостійного опрацювання та питання до самоконтролю, а також комплекс вправ для активізації навчальної діяльності майбутніх менеджерів освіти).

Матеріали розділу 1 представлено у таких публікаціях автора: [177; 178; 179; 180; 181; 182; 183; 184; 187].

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА І МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

2.1. Узагальнена характеристика моделі підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії як педагогічної системи

Впровадження інклюзивної освіти в Україні можлива лише за умов поступового забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів висококваліфікованими педагогічними працівниками, які мають досвід спеціальної педагогіки. Слід зазначити, що досі не існує сформованої системи підготовки майбутніх менеджерів освіти, педагогів до роботи в умовах інклюзії. Інклюзовані колективи як педагогічно, психологічно та соціально підтримані інституції можуть забезпечити дитині з особливими освітніми потребами досягнення індивідуально високих показників особистісного розвитку, усвідомлення самоцінності цього розвитку, функціональної значимості у процесі інклюзування в соціальне середовище. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітніми навчальними закладами в умовах інклюзії – це процес формування у майбутніх менеджерів освіти здатності до управління загальноосвітніми навчальними закладами в умовах інклюзії. Результатом якісної підготовки майбутніх менеджерів освіти є сформована в них підготовленість до професійної діяльності в умовах інклюзії.

Аналіз наукових джерел засвідчив відсутність єдиного підходу до трактування змісту поняття «підготовленість». Перш ніж визначити поняття «підготовленість», з'ясуємо дефініцію поняття «підготовка». В педагогічній енциклопедії поняття «підготовка» розглядається як сукупність спеціальних знань, умінь й навичок, якостей, трудового досвіду й норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з визначеної професії [255, с. 321]. За педагогічним словником, «підготовка» – це формування та збагачення настанов, знань та вмінь, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань [233, с. 369]. Енциклопедія професійної освіти визначає «підготовку» як загальний термін стосовно прикладних завдань освіти, коли передбачається засвоєння певного соціального досвіду з метою його подальшого застосування під час виконання специфічних завдань практичного, пізнавального чи навчального характеру. Це поняття розуміється у двох значеннях: як навчання, тобто як спеціально

організований процес формування готовності до виконання майбутніх завдань, та як готовність, під якою розуміють наявність компетенції, знань, умінь та навичок, необхідних для успішного виконання певної сукупності завдань [335].

За визначенням учених (Т. Десятов, Ю. Киричков, О. Коберник, Б. Тевлін), професійна підготовка є цілеспрямованим процесом у вищому навчальному закладі, що забезпечує формування значущих для майбутньої професійної діяльності знань, практичних умінь і навичок, а також професійно важливих рис особистості відповідно до обраної кваліфікації, достатніх для успішного виконання майбутнім спеціалістом професійних обов'язків [136, с. 153]; система професійного навчання, метою якого є прискорене набуття студентами навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт [215].

У довідкових джерелах підготовленість розглядається як запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності; стан, готовий для якої-небудь діяльності, здатний до неї (підготовлений) [44, с. 767].

Дослідники (Ю. Венгілевських, М. Дяченко, Л. Кандибович, В. Крутецький та ін.) розглядають підготовленість як стійку характеристику особистості в діяльності, цілісний комплекс, що включає в себе мотиваційні, інтелектуальні, емоційні та інші змінні, адекватні вимогам змісту й умов діяльності; як процес професійного формування особистості, де підготовленість є передумовою цілеспрямованості й ефективності діяльності [45; 91]. Вчені зазначають, що високий рівень її сформованості допомагає молодому фахівцеві високоякісно виконувати свої професійні обов'язки, обґрунтовано застосовувати знання, використовувати досвід, перебудовувати професійні дії у відповідності зі «складними ситуаціями».

Спираючись на теоретичний доробок зазначених вище науковців, визначаємо, що підготовленість майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії є результатом

підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом, що зумовлений інтеграцією психологічного і функціонального компонентів задля забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами.

Враховуючи вищевикладене, було визначено компоненти, критерії і показники підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії.

Узагальнену структуру підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії подано у додатку А. Розглянемо її більш докладно.

Підготовленість майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за психологічним компонентом досліджувалася за такими критеріями, як: аксіологічно-мотиваційний (показники: наявна система цінностей, що ґрунтується на принципах інклюзії; розуміння необхідності впровадження інклюзії на засадах розвитку громадянського суспільства і соціального партнерства; усвідомлене особисте прийняття ідеальної моделі інклюзивної освіти; бажання бути причетним до розбудови системи інклюзивної освіти в Україні); когнітивний (показники: знання базових принципів, функцій, моделей, організаційних структур інклюзивної освіти; обізнаність із нормативно-правовими документами, що регламентують діяльність менеджера освіти в процесі управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії; знання специфіки управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії; знання механізмів взаємодії загальноосвітнього навчального закладу з громадськими організаціями в рамках програм соціального партнерства; знання технології написання соціально-педагогічного проекту й основних інструментів управління ним; знання типології ризиків у сфері інклюзивної освіти та технологій управління ними; знання специфіки розвитку інклюзивного освітнього середовища; знання технологій забезпечення якості управління загальноосвітнім

навчальним закладом в умовах інклюзії засобами інформаційно-комунікаційних систем і програм; знання сучасних технологій командостворення і професійного розвитку вчителів); за функціональним компонентом – діяльнісно-рефлексивний критерій (показники: вміння визначати стратегію розвитку загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії; вміння вдосконалювати організаційно-функціональну модель загальноосвітнього навчального закладу відповідно до вимог базових принципів інклюзивної освіти і структурної організації системи регіональної освіти; вміння впроваджувати педагогічні інновації в діяльність загальноосвітніх навчальних закладів в умовах інклюзії на загальному та локальному рівнях; уміння розвивати інклюзивне освітнє середовище загальноосвітнього навчального закладу; уміння управляти соціально-педагогічними проектами й оцінювати їх значущість у рамках програм соціального партнерства; уміння формувати команду професіоналів з інклюзивної освіти та планувати їхній професійний розвиток; уміння управляти ризиками в умовах впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах). Схарактеризуємо змістове наповнення кожного компонента.

Психологічний компонент підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії передбачає сукупність соціальних настанов, мотивів, нахилів, інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій та сформованість психологічних властивостей особистості менеджера освіти, необхідних йому для здійснення управлінської діяльності в умовах інклюзії.

Щодо аксіологічно-мотиваційного критерію психологічного компонента підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії слід зазначити, що на думку деяких дослідників (Б. Ананьєв, І. Зязюн, О. Савченко, В. Сластьонін та ін.), основою нової філософії освіти й, відповідно, методології сучасної педагогіки може бути аксіологія, яка є загальною

стосовно гуманістичної проблематики. Аксиологія – філософська дисципліна, наука про цінності життя й культури, що досліджує важливі аспекти духовного розвитку суспільства й людини, зміст внутрішнього світу особистості та її ціннісні орієнтації [1].

Аксиологічний підхід дозволяє, з одного боку, вивчати явища з погляду закладених у них можливостей задоволення потреб людей, а з іншого – вирішувати завдання гуманізації суспільства [31, с. 104]. Як зазначає В. Крижко, для педагогічної аксиології ціннісні орієнтації є однією з основних характеристик особистості, а їх розвиток – основним завданням педагогіки [152; 153]. Науковець вважає, що важливі методологічні позиції, засновані на вивченні цінностей ученими різних філософських шкіл, дозволяють вибудувати основи сучасної аксиологічної освіти: цінності мають велику силу і сприяють створенню нового світу культури (Г. Лотце); питання про призначення людини і зміст її життя можуть бути вирішені у світлі визначених цінностей (В. Віндельбанд); цінність є універсальною системо- та смислостворюючою філософською категорією (Г. Ріккерт); «емоційність» – центральне методологічне поняття аксиологічної системи (М. Шелер); теорія цінностей допоможе людині пізнати себе, свої найбільш важливі цілі, прагнення, а це знання буде для особистості не менш значним, ніж знання законів природи (Р. Перрі) [152, с. 338].

Ціннісності управління ґрунтуються на гуманістичних засадах і визнанні людини вищою цінністю. Визнання самоцінності особистості, її права на саморозвиток і на виявлення індивідуальних якостей – все це і є основою ціннісного управління ЗНЗ в умовах інклюзії.

У межах дослідження враховувано результати багатьох учених (Дж. Аткинсон, В. Вілюнас, К. Левін, К. Мадсен, О. Наумов та ін.), які визначають мотивацію як сукупність рушійних сил, що стимулюють людину до виконання певних дій. Тому вважаємо, що саме вона відіграє певну роль у структурі підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії.

У науковому дискурсі визначення сутності поняття «мотивація» здійснюється у двох напрямках. Перший розглядає мотивацію із структурних позицій як сукупність чинників або мотивів [8; 44; 47; 113; 149; 150]. У цьому контексті мотивація зумовлена потребами і цілями особи, рівнем її домагань та ідеалами, умовами діяльності (як об'єктивними, зовнішніми, так і суб'єктивними, внутрішніми – знаннями, вміннями, здібностями, характером), а також світоглядом, переконаннями і спрямованістю особи. Саме з урахуванням цих чинників відбувається утвердження рішення, формування наміру. Другий напрям розглядає мотивацію як процес, механізм, функцію [43; 81; 113; 325]. В управлінні – це функція керівництва, що полягає у формуванні в працівників стимулів до діяльності, у здійсненні тривалого впливу на працівника з метою зміни структури його ціннісних орієнтацій та інтересів відповідно до заданих параметрів, формування відповідного мотиваційного ядра і розвитку на цій основі трудового потенціалу [200;203].

Так, наявна система цінностей, що ґрунтується на принципах інклюзії, дозволить майбутнім менеджерам освіти бути соціально та інклюзивно активними, спрямувати управлінську діяльність на забезпечення основного права дітей з особливими освітніми потребами на освіту в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Цінності людей значною мірою визначають цінності організації й у цілому її культуру. Тому вивчення цінностей майбутніх менеджерів освіти і створення умов для їх реалізації є найважливішим у діяльності ЗНЗ.

За дослідницькою позицією Л. Вознюк, система цінностей ЗНЗ є системоутворювальним чинником, який забезпечує цілісність навчально-виховного процесу, визначає стратегію розвитку навчального закладу, сприяє самореалізації та самоствердженню кожної особистості, і впливає на результативність шкільних нововведень [51, с. 8]. В. Малахов диференціює цінності на ті, що обслуговують самоствердження людської особистості, якою вона є, і ті, що створюють і відроджують людину в певній принципово

новій якості. Серед них: цінності суспільного ладу, комунікативної діяльності, цінності особистих якостей; і, окремо, загальнолюдські цінності – добро, краса, віра, істина, правда, свобода, творчість [176, с. 80].

Отже, до системи цінностей, що ґрунтується на базових принципах інклюзії доцільно відносити: доброту, турботливе ставлення до дитини, рівність, щирість, тактовність, милосердя; співчуття, чуйність, уважність; справедливість, самокритичність, чесність, вірність, непримиренність до антигуманних вчинків, мужність, принциповість, повагу до людської гідності, доброзичливість, скромність, ввічливість, добродійність, тощо.

Майбутні менеджери освіти повинні розуміти необхідність впровадження інклюзії на засадах розвитку громадянського суспільства і соціального партнерства. Зазначимо, що велику роль у реалізації принципів інклюзії відіграють інститути громадянського суспільства. Вища цінність громадянського суспільства – вільний розвиток і самореалізація особистості на засадах стабільної демократії.

Впровадження інклюзії на засадах демократії забезпечує: реалізацію прав дитини (цінність кожної особистості, рівність прав та можливостей, надання підтримки незалежно від психофізичного, соціального статусу, релігійних переконань, етнічної належності, місця проживання); гарантію і стабільність державної допомоги та підтримки дітей з особливими освітніми потребами та їхніх сімей; розробку теоретико-методологічних основ інклюзивного навчання, програмно-методичного інструментарію, аналіз і моніторинг результатів упровадження інклюзивної моделі освіти, оцінку ефективності технологій, які використовують для досягнення позитивного результату, проведення незалежної експертизи; системний підхід до процесу організації та реалізації технологій інклюзивної освіти (практика соціальної роботи із сім'єю в умовах ЗНЗ та система освіти в цілому); соціальну відповідальність сім'ї (за виховання духовно та фізично розвиненої особистості; самостійність і автономність сім'ї у прийнятті рішень щодо розвитку дитини з особливими освітніми потребами, визначення її життєвого

шляху); міжвідомчу інтеграцію та соціальне партнерство (координацію дій різних відомств, соціальних інститутів, служб для оптимізації процесу освітньої інтеграції дітей з особливими освітніми потребами).

Таким чином, впровадження інклюзивного навчання забезпечує більш гнучке викладання й навчання в загальноосвітньому навчальному закладі, від чого виграють всі діти (не тільки діти з особливими освітніми потребами).

Усвідомлене особисте прийняття ідеальної моделі інклюзивної освіти є суттєвим мотиватором щодо впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітній навчальний заклад.

Слід враховувати, що мета управління ЗНЗ полягає в забезпеченні його оптимального функціонування, узгодження зусиль усіх учасників педагогічного процесу та переведення школи на більш високий якісний рівень, тобто створення умов для її розвитку. Проте розвиток загальноосвітнього навчального закладу можливий тільки за умов засвоєння нововведень. І одним із таких нововведень може стати інклюзивне навчання. Тому, бажання бути причетним до розбудови системи інклюзивної освіти в Україні надасть можливість майбутнім менеджерам освіти бути причетними до позитивних змін, що відбуваються у ЗНЗ.

Проаналізувавши феномен бажання [22; 101; 235; 256], дійшли висновку, що бажання – це внутрішній порив особистості, який спрямований на поліпшення якості власного життя. Тобто кожне людське бажання, так чи так, пов'язане із здійсненням чогось кращого або досягненням чогось більшого. Отже, бажання майбутніх менеджерів освіти бути причетним до розбудови системи інклюзивної освіти в Україні забезпечить здійснення професійної діяльності на демократичних і гуманістичних засадах; розвиток позитивного ставлення до ідеї інклюзії, дітей з особливими освітніми потребами та можливостей їхнього розвитку і навчання; створення «команди лідерів» для керування й підтримки інклюзії у ЗНЗ (спільна відповідальність, контакти зі спеціальними закладами освіти, почуття поваги до індивідуальних відмінностей; сприяння впровадженню інклюзивної освіти

через проведення консультацій, заохочення співпраці); адаптування методів управління та викладання таким чином, аби вони відповідали найкращій практиці впровадження інклюзивного навчання; налагодження партнерських стосунків з громадою (батьками; місцевими, національними та міжнародними громадськими організаціями); змістовну рефлексію (постійний моніторинг та оцінювання власної професійної діяльності).

Когнітивний критерій як складова структури підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії розглядається нами як система психолого-педагогічних та інклюзивних знань, опанування яких необхідне для здійснення інклюзивної діяльності, успішного та адекватного розв'язання різноманітних управлінських ситуацій, пов'язаних із переходом до інклюзивної моделі навчання.

Зазначимо, що знання базових принципів, функцій, моделей, організаційних структур інклюзивної освіти надає можливість змістити акцент від внутрішніх проблем дитини до системи освіти, яка надає підтримку дитині з особливими освітніми потребами в навчанні, визнає її сильні якості й задовольняє всі її індивідуальні потреби.

Ураховуючи ситуацію і спираючись на наявні підходи до створення моделей інклюзії в закладах освіти, вітчизняні та зарубіжні досягнення в організації інклюзивного навчання, нормативно-правову базу впровадження інклюзивного навчання [78; 79; 100; 105; 146; 245; 260] виділяють такі моделі інклюзивної освіти [143; 191].

Реакція суспільства в контексті медичної моделі закономірно полягає у забезпеченні лікування, реабілітації та соціальної допомоги, оскільки медична модель розглядає порушення здоров'я як характеристику особи, що може бути викликане хворобою, травмою чи станом здоров'я і відповідно потребує медичної чи іншого виду корекції відповідної проблеми людини [143, с. 5; 303]. Реалізація медичної моделі в системі освіти пов'язана із

наданням освітніх послуг у спеціальних освітніх закладах та сегрегацією до них дітей з особливими освітніми потребами в навчанні.

На противагу медичній моделі, соціальна пов'язана із дотриманням прав людини, розглядає ваду здоров'я як соціальну проблему, зумовлену непристосованістю оточення, включаючи ставлення до людей з особливими потребами та виробничі норми, архітектурну безбар'єрність і транспорт [143, с. 6]. Така модель спрямована на зміни в суспільстві таким чином, щоб воно забезпечувало рівну участь своїх громадян у здійсненні своїх прав і надавало їм таку можливість. Реалізація соціальної моделі в системі освіти передбачає запровадження інтегрованого та інклюзивного навчання [301, с. 28].

Отже, знання майбутніх менеджерів освіти базових принципів, функцій, моделей, організаційних структур інклюзивної освіти надасть можливість управляти закладом освіти з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини, її здібностей, особливостей розвитку, індивідуального темпу навчання, власного суб'єктного досвіду.

Обізнаність з нормативно-правовими документами, що регламентують діяльність майбутніх менеджерів освіти в процесі управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії забезпечить пошук оптимальних шляхів повної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, створення умов безперешкодного доступу до навчального закладу, приведення навчально-виховного процесу у відповідність до потреб родини.

Аналіз вітчизняного законодавства дає можливість констатувати, що держава визнає принцип рівних можливостей у сфері початкової, середньої та вищої освіти для дітей, молоді та дорослих, які мають інвалідність, в інтегрованих структурах; визнає інклюзивну форму освіти як прогресивну та ефективну, а її впровадження – пріоритетним напрямом реформування освіти; забезпечує механізми впровадження інклюзивної освіти, серед яких чільне місце займає підготовка кадрів для роботи в умовах інклюзії; система

спеціальної освіти повинна розвиватись у напрямі формування інклюзивної моделі освіти.

За результатами проведеного аналізу нормативно-правових документів, що регламентують діяльність майбутніх менеджерів освіти у процесі управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії, було складено загальний їх перелік (див. додаток А).

Знання специфіки управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії забезпечить майбутнім менеджерам освіти успішне та результативне впровадження інклюзивного навчання. Опишимо складові управління загальноосвітніми навчальними закладами в умовах інклюзії:

- Логічне обґрунтування. Весь шкільний колектив залучається в раціональне осмислення інклюзії та тих переваг, які вона надає всім учасникам навчально-виховного процесу ЗНЗ.

- Сфера дії. Робота із включення починається з одним-двома учнями, уважно відслідковуються їхні успіхи й невдачі, поступово кількість дітей з особливими освітніми потребами зростає.

- Швидкість уведення. Швидкість реалізації інклюзивних підходів варіюється залежно від загальноосвітнього навчального закладу.

- Ресурси. Нестандартний підхід у використанні ресурсів, призначених для підтримки інклюзії. Адекватне фінансування інклюзії.

- Прихильність ідеї. Співробітництво тих, хто залучений до процесу шкільної інклюзії, допоможе зміцнити постійну прихильність цієї ідеї всіх учасників навчально-виховного процесу.

- Ключові фігури. Керівники закладу освіти, що відіграють ключову роль у просуванні інклюзії, повинні підтримувати рівне співробітництво між усіма учасниками навчально-виховного процесу.

- Батьки. Батьки сприймаються в школі як партнери й співучасники процесу, їхні знання, досвід дуже цінуються співробітниками ЗНЗ.

- Керівництво. Керівники закладу освіти полегшують взаємодію й співробітництво всього колективу й кожного співробітника щодо просування інклюзії, а також забезпечують координацію дій.

- Ставлення до інших шкільних ініціатив. Інклюзія є однією з інтегральних частин щодо інших шкільних ініціатив, ці відносини чітко позначені.

Отже, знання майбутніми менеджерами освіти специфіки управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії забезпечать успіх впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітній навчальний заклад.

Знання механізмів взаємодії загальноосвітнього навчального закладу з громадськими організаціями в рамках програм соціального партнерства надасть можливість створити умови для інклюзивного навчання більшої кількості дітей з особливими освітніми потребами. Ця взаємодія відбувається через проектну, фандрайзингову та волонтерську діяльність.

Спільна проектна діяльність ЗНЗ з громадськими організаціями забезпечує вплив на зміну громадської думки і ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, зміну стереотипів серед самих дітей з особливими потребами та їхніх батьків.

Важливим у підготовці майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії є знання технології розробки соціально-педагогічного проекту й основних інструментів управління ним. Базові положення розробки проектів та визначення інструментів управління ними висвітлюють такі вчені: М. Барбан, І. Мазур, А. Марков, О. Мармаза, В. Каплієнко, В. Каплієнко, Є. Матвіїшин, А. Рибак, Л. Соболева, А. Товб, Г. Ціпес та ін. [13; 171; 194; 195; 199; 258; 273; 278; 285; 293]. Проект дозволяє «рухатись» від ідеї до ідеї, певним чином структуруючи етапи цього процесу. Він завжди реалізується в певному соціальному, територіальному та часовому просторах, тому сприяє змінам у соціальному середовищі як результату колективної діяльності

Слід зазначити, що в теорії та практиці управління проектами відсутній єдиний підхід щодо визначення структури проекту. Враховуючи специфіку управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії більш доречним є використання структури що включає такі компоненти: 1) короткий опис проекту; 2) обмеження проекту; 3) цілі; 4) план; 5) робочі пакети завдань; 6) внутрішня організація проекту (визначення та опис ролей у проекті, організаційна схема, функціональна діаграма); 7) аналіз оточення проекту (схема впливу оточення, заходи щодо подолання негативного впливу на проект); 8) графік роботи по проекту (основні віхи проекту, графік роботи); 9) ресурси і витрати проекту [238].

Досвід переконує в тому, що реалізація спільних проектів з громадськими організаціями створює оптимальні умови для творчого саморозвитку та самореалізації як майбутніх менеджерів освіти, так і педагогічного колективу ЗНЗ та його учнів, формує необхідні життєві компетенції [351]. Тематика спільних проектів може бути різноманітною. Наприклад, «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», «Опікунська рада з захисту прав дітей в освітніх закладах», «Танцювально-рухова терапія для дітей з особливими потребами», «Ми є одна громада», «Соціальна адаптація неповносправних підлітків шляхом професійного навчання».

Слід зазначити, що організація інклюзивного навчання вимагає пристосування до потреб дитини з особливими освітніми потребами не тільки приміщення, відповідно облаштованого робочого місця для занять, а й програмно-методичного забезпечення, надання додаткових послуг такій дитині, організації індивідуального підходу до неї. Ефективним механізмом взаємодії майбутніх менеджерів освіти з громадськими організаціями в цьому напрямі вважаємо фандрайзинг (з англ. fundraising – збір фондів) – це діяльність зі збирання коштів, формування різних фінансових фондів, зокрема для благодійних або освітніх цілей [44].

Питання фандрайзингової діяльності, зокрема загальноосвітнього навчального закладу досліджували такі вчені, як: Ф. Хоу (головні принципи фандрайзингу) [309]; О. Пометун (структура фандрайзингової діяльності освітнього закладу) [241]; Р. Гільфердінг, А. Пігу, Р. Сміт, М. Фрідмен (сучасні методологічні підходи та аспекти теорії фінансового ринку) [67; 237]; Р. Апресян, Дж. Бредлі, М. Дмитрієв, Є. Краснопоров, П. Лафарг, Д'Оссонвіль, Е. Фомин(теоретичні основи благодійності) [7; 77; 85].

Слід наголосити ще й на тому, що під час здійснення фандрайзингу майбутні менеджери освіти застосовують знання, уміння та навички з питань оподаткування й соціальної сфери, законодавства України, а також уміння приваблювати до себе співрозмовника, зацікавлювати і переконувати його в необхідності брати участь в проекті, налагоджувати неформальні відносини з потенційним спонсором [241]. Ці вміння майбутні менеджери освіти можуть отримати та розвинути в собі завдяки участі у тренінгах, семінарах, публікаціям з фандрайзингової діяльності.

Люди, які надають на безкоштовній основі свої послуги, приділяють свій час та діляться своїми знаннями, навичками, досвідом, виступають для ЗНЗ волонтерами. Тому для залучення людських та інтелектуальних ресурсів необхідно використовувати механізми взаємодії з волонтерами.

Вчені (О. Безпалько, З. Бондаренко, Н. Заверико, І. Зверева, Н. Зимовець, Г. Лактіонова, Т. Лях, С. Харченко) трактують сутність феномена «волонтерство», як: благодійність, що здійснюється фізичними особами на засадах неприбуткової діяльності, без заробітної платні, просування по службі, заради добробуту й процвітання спільнот і суспільства загалом; добровільну діяльність, засновану на ідеях безкорисливого служіння гуманним ідеалам людства та, без отримання прибутку, одержання оплати чи кар'єрного зростання [52; 279].

Волонтерство для ЗНЗ в умовах інклюзії – це ефективний спосіб вирішувати складні проблеми окремої людини, які часто виникають на ґрунті недостатньої турботи; постачання в діяльність загальноосвітнього

навчального закладу нових, творчих та сміливих ідей; це спосіб, за допомогою якого кожний представник суспільства може брати участь у покращенні якості життя дитини з особливими освітніми потребами; це механізм, за допомогою якого майбутні менеджери освіти можуть прямо адресувати свої проблеми тим, хто здатний їх вирішити.

Отже, під час впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах громадські організації виступають соціальними партнерами і забезпечують: безпосередній вихід на достатньо широкі сектори населення; фаховість у специфічних питаннях; можливість вирішення багатьох проблем у «волонтерському» режимі.

Обізнаність у різновидах ризиків у сфері інклюзивної освіти та технологій управління ними надасть можливість уникнути небажаних проблем у функціонуванні загальноосвітнього навчального закладу.

У науковій літературі (О. Андрєєва, П. Верченко, В. Денисов, Ю. Зубок, М. Кастельс, М. Мешавкіна, Т. Пахомова, Н. Драгомерецька, О. Яницький, О. Якубовський) немає однозначного поняття ризику [205; 207; 325; 340; 342]. На думку Ю. Зубок, ризик – відображення характеристик умов життєдіяльності соціальних суб'єктів у стані переходу від ситуації невизначеності до ситуації визначеності (або навпаки), а також самої діяльності в цих умовах, коли з'являється обґрунтована можливість вибору при оцінці ймовірності досягнення передбачуваного результату, при невдачі або відхиленні від мети, з урахуванням діючих морально-етичних норм [112]. Аналіз численних визначень ризику дозволив виявити основні моменти, які є характерними для ризикової ситуації, такі як: випадковий характер подій, що визначає, який з можливих наслідків реалізується на практиці; наявність альтернативних рішень; відомо або можна визначити ймовірність наслідків і очікувані результати; ймовірність виникнення збитків; ймовірність одержання додаткового прибутку тощо [160, с. 55; 86; 207].

Враховуючи різноманітні підходи щодо класифікації ризиків [46; 205; 207; 342] визначено основні типи ризиків у сфері інклюзивної освіти та способи їх оптимізації для майбутніх менеджерів освіти.

Виробничі ризики: неоптимальний розподіл ресурсів (спосіб оптимізації: чітко визначати пріоритети в розподілі ресурсів у залежності від потреб ЗНЗ); помилки менеджера освіти (спосіб оптимізації: запровадити систему контролю; змодельовати можливі наслідки помилок при виконанні найбільш важливих ланок діяльності; провести ділові ігри, кейс-стаді в рамках підвищення фахового рівня); невдоволення співробітників (спосіб оптимізації: проводити роз'яснювальну роботу, мотивувати вчителів, батьків учнів щодо впровадження інклюзії у ЗНЗ); порушення трудової дисципліни (спосіб оптимізації: чітко визначити посадові обов'язки всіх учасників інклюзивного навчально-виховного процесу); відповідальність вчителів за якість знань учнів з особливими освітніми потребами (спосіб оптимізації: змінити методику викладання, чітко визначити межі відповідальності); фахова підготовка адміністрації та вчителів щодо організації навчально-виховного процесу у ЗНЗ в умовах інклюзії (спосіб оптимізації: направити адміністрацію закладу освіти та вчителів на курси підвищення кваліфікації, тренінги, консультації зі спеціалістами, батьками учнів); наступність у навчанні учнів з особливими освітніми потребами (спосіб оптимізації: забезпечити спеціальну допомогу учням з особливими освітніми потребами як в початковій, так і в середній та старшій школі).

Ризики, пов'язані з властивостями особистості: мотивований (спосіб оптимізації: враховувати, що ризик може виступати як усвідомлена діяльність, що припускає одержання певного задуманого результату); невмотивований (спосіб оптимізації: враховувати, що ризик може виступати у вигляді самостійного мотиву діяльності); цілеспрямований (спосіб оптимізації: враховувати, що ризик може бути наповнений сторонніми мотивами, що мають або негативне, або позитивне забарвлення); безкорисливий (спосіб оптимізації: враховувати, що ризик може бути

очищений від сторонніх мотивів); надситуативний (спосіб оптимізації: враховувати, що ризик як особлива форма прояву активності суб'єкта зв'язаний з існуванням «надситуативної активності», яка дозволяє суб'єктові переборювати зовнішні та внутрішні обмеження у діяльності).

Отже, специфіка управління ризиками в умовах інклюзії полягає у визначенні таких правил і процедур управління, які б могли стабілізувати ситуацію та вивести ЗНЗ поступово із кризового стану.

Знання технологій забезпечення якості управління ЗНЗ в умовах інклюзії засобами інформаційно-комунікаційних систем та програм надасть можливість майбутнім менеджерам освіти ситуативно реагувати на запити педагогічної теорії та практики.

Проблема використання інформаційно-комунікаційних систем та програм досліджувалася науковцями (Г. Генсерук, Д. Гревцов, Р. Гурін, Т. Золотарьова, Д. Камінський, О. Снігур, Г. Титоренко) у різних напрямках, а саме: використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності сучасного фахівця [63; 75; 272]; особливості впровадження інформаційних технологій в процес управління [72; 110; 120; 124]; впровадження в управлінську діяльність дослідницького підходу [10; 202].

Сучасні дослідники [158; 190; 223] здебільшого сходяться на думці, що використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) дозволяє будувати принципово нові шляхи навчання дітей з особливими освітніми потребами, мотивувати дитину в навчанні, проектувати зміст навчання, який неможливий без комп'ютерних технологій, максимально індивідуалізувати навчання дитини.

Засобами інформаційно-комунікаційних систем та програм можуть виступати: електронні підручники, за допомогою яких можна ознайомитись із технологіями управління загальноосвітнім навчальним закладом, впровадженням інклюзивного навчання; електронні енциклопедії, довідники, які містять різноманітний довідковий матеріал із певної або декількох галузей знань і забезпечують доступ до цього матеріалу; програми-тренажери, які

призначені для набуття навичок розв'язання типових завдань із теорії управління; контролюючі програми, які надають можливість здійснити самоконтроль або контроль навчальних досягнень.

Отже, знання технологій забезпечення якості управління ЗНЗ в умовах інклюзії засобами інформаційно-комунікаційних систем та програм необхідні для вирішення будь-якої інформаційної проблеми, що пов'язана з професійною діяльністю майбутніх менеджерів освіти.

Знання специфіки розвитку інклюзивного освітнього середовища потребує уточнення змістового наповнення поняття «середовище». Аналіз науково-педагогічної літератури довів, що визначення поняття «середовище» не однозначне: система усвідомлюваних умов існування, які здійснюють безпосередній вплив на способи організації життєдіяльності людей [330]; те, серед чого перебуває суб'єкт, що є посередником його активності, за допомогою чого формується його спосіб життя, опосередковує його розвиток [192]; все те, що оточує людину, – родина, соціальне середовище, що створює умови для його розвитку, соціалізації й формування як особистості [338].

Зазначимо, що вирішальним напрямом освіти й виховання дітей з особливими освітніми потребами є створення інклюзивного освітнього середовища.

За визначенням науковців (Т. Єжової, Г. Задіранової, Т. Зубарева, І. Калініченко) інклюзивне освітнє середовище – це середовище, у якому діти можуть взаємодіяти, спілкуватися й розвиватися у відповідності зі своїми можливостями [94]; система різнопланових соціальних контактів і конструктивного співробітництва учасників навчально-виховного процесу з динамічним розвитком його компонентів для забезпечення якісної освіти й соціалізації дітей і молоді з обмеженими фізичними потребами [103; 111]; середовище, де всі учні незалежно від своїх освітніх потреб здатні вчитися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, удосконалювати

комунікативні навички, а також почувати себе частиною загального співтовариства [123].

На наше переконання, інклюзивне освітнє середовище має певну специфіку. По-перше, метою інклюзивного освітнього середовища є не тільки інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у ЗНЗ, але й орієнтування на розвиток особистості відповідно до запитів соціального оточення й очікуваннями людини. По-друге, воно характеризується системою ціннісного ставлення до навчання, виховання й особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, сукупністю ресурсів (засобів, внутрішніх і зовнішніх умов) їхньої життєдіяльності в масових ЗНЗ і спрямованістю на індивідуальні освітні стратегії. По-третє, інклюзивне освітнє середовище забезпечує реалізацію права кожної дитини на освіту, що відповідає його потребам і можливостям, поза залежністю від регіону проживання, важкості порушення психофізичного розвитку, здатності до засвоєння ценового рівня освіти й виду навчального закладу. Четверте, провідним принципом інклюзивного освітнього середовища є його готовність пристосовуватися до індивідуальних потреб різних категорій дітей за рахунок структурно-функціональної, змістової й технологічної модернізації освітньої системи загальноосвітнього навчального закладу.

Отже, знання специфіки розвитку інклюзивного освітнього середовища надасть можливість майбутнім менеджерам освіти розставити нові акценти в питаннях навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами і забезпечить подальший їхній творчий розвиток.

У межах дослідження для майбутніх менеджерів освіти важливим є знання сучасних технологій командостворення і професійного розвитку вчителів. Науковці (Л. Батенко, О. Біла, М. Бронштейн, Л. Карамушка, П. Хохлова) визнають кілька підходів щодо формування команди, а саме: створення команди під час вироблення спільних цілей і принципів («командного бачення») та конкретне завдання [14; 20; 37; 128; 316].

Слід звернути увагу, що робота в команді має певні переваги та недоліки. Так, основними перевагами слід уважати: підвищення якості управлінських рішень; скорочення часу на пошук оптимальних варіантів рішень; реалізація багатоаспектного підходу до розв'язання складних ситуацій; орієнтація на зміст і результати роботи; виявлення найбільш талановитих виконавців, спроможних генерувати ідеї; гнучкість розподілу завдань; створення творчої атмосфери; зростання кваліфікаційного рівня членів команди; забезпечення доцільної інтеграції знань і досвіду; урахування та узгодження різних інтересів і спрощення обміну інформацією; розв'язання конфліктних ситуацій; згуртування членів колективу та підвищення їхньої мотивації; скорочення плинності кадрів та запобігання опору змінам.

Отже, усвідомлюючи себе як цілісне утворення, команда досягає значно вищого рівня рефлексії, завдяки створенню передумов для інтеграції професійних знань, умінь та навичок, перетину власних інтересів з командними інтересами, сприянню обміну емоціями та взаємопроникненню емоційних станів, підвищенню рівня емпатії шляхом співвіднесення майбутніми менеджерами освіти власного індивідуального психологічного стану із настроєм колег і загальнокомандною психологічною атмосферою.

Таким чином, володіння та застосування сучасних технологій командостворення і професійного розвитку вчителів сприятиме професійному зростанню майбутніх менеджерів освіти, а саме: майбутні менеджери освіти є членами команди, частиною сучасної шкільної культури, співпрацюють з колегами, виступають партнерами батьків, знають коли і хто просить про допомогу, знають як отримати ресурси, як ставити запитання.

Функціональний компонент підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії ґрунтується на теоретико-методологічних положеннях структурно-функціонального підходу [296]. За висновками вчених (А. Уйомов, Ю. Урманцев, А. Цофнас) структурно-функціональний підхід – це дослідження структури цілісного об'єкта, в якій кожний елемент має певне

функціональне призначення [251; 299; 304]. Такий підхід дає змогу вивчати різноманітність зв'язків компонентів цілого, виокремлювати серед них істотні і неістотні, необхідні і випадкові, оцінювати функції шляхом віднесення їх до основних, допоміжних і непотрібних.

Вміння визначати стратегію розвитку загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії забезпечить планування інклюзивної освіти, інструментарій управління ЗНЗ: «інвентаризацію» сильних і слабких сторін, можливостей і небезпечних моментів; коригування бачення, місії, цінностей та цілей; розробку заходів для виконання планів, а також проведення заходів для досягнення цілей. Традиційно формування стратегії є результатом процесу стратегічного планування, яке є набором дій і рішень, що ведуть до розробки конкретних стратегій, призначених для допомоги ЗНЗ досягти своїх цілей, зокрема в умовах інклюзії.

У процесі визначення стратегії розвитку ЗНЗ в умовах інклюзії майбутні менеджери освіти повинні враховувати дві основні концепції стратегії – філософську й організаційно-управлінську.

Звертаємо увагу, що філософська концепція наголошує на загальному значенні стратегії для загальноосвітнього навчального закладу. З цієї позиції стратегію можна розглядати як філософію, якою повинен керуватись заклад освіти. У такий спосіб стратегія – це позиція, спосіб життя, що не дає зупинитися на досягнутому, а орієнтує на постійний розвиток; інтегральна частина менеджменту, що дозволяє усвідомити майбутнє; процес мислення; інтелектуальні вправи, які потребують спеціальної підготовки, навичок і процедур; відтворювана цінність, що дає змогу досягти найвищих результатів активізації діяльності всього педагогічного колективу [83; 268, с. 8-9].

Організаційно-управлінська концепція пов'язана з такими чинниками: внутрішня структура та рівні й ланки організаційної системи управління; розподіл ресурсів; планові засади перспективних дій; функціональні заходи, методи, прийоми й процедури управління стратегією; спрямованість на досягнення якісно нових цілей на підставі концентрації зусиль на певних

пріоритетах; налагодження ефективної мотивації, контролю, обліку й аналізу як стандарту, який визначає успішний розвиток і результати діяльності ЗНЗ.

Отже, розробка стратегії розвитку ЗНЗ в умовах інклюзії забезпечує його зростання, високу конкурентноспроможність і зміцнення позицій в освітньому середовищі, гнучку врівноважену взаємодію з оточенням, оптимальне використання кадрового потенціалу, здатність до виживання в складних змінних умовах сьогодення, виявлення нових можливостей і альтернатив розвитку в майбутньому.

Вміння удосконалювати організаційно-функціональну модель загальноосвітнього навчального закладу відповідно до вимог базових принципів інклюзивної освіти та структурної організації системи регіональної освіти ґрунтується на ідеалах соціальної справедливості.

Погоджуємося з більшістю експертів (Д. Ліпскі, А. Гартнер), що інклюзивна освіта має зосереджуватися на трансформації освітніх систем [355]. Зокрема, ми поділяємо думку про те, що історично учні з особливими освітніми потребами були позбавлені можливостей отримувати освіту поруч зі своїми однолітками з нормальним розвитком, їм відмовляли у доступі до загальноосвітньої навчальної програми та навчали у закладах, які були мало підзвітні. Таким чином, інклюзивна освіта потрібна як засіб досягнення соціальної справедливості в інтересах учнів з особливими освітніми потребами.

Використовуючи знання моделей інклюзивної освіти та досвід роботи в інклюзивному освітньому середовищі, майбутні менеджери освіти повинен вміти удосконалювати організаційно-функціональну модель ЗНЗ, а саме: проводити аналіз проблемних питань впровадження інклюзії у ЗНЗ, використовуючи метод SWOT-аналізу, методику оцінки соціальної політики та інші методи, для прийняття ефективних управлінських рішень; застосовувати нормативно-правові документи, соціологічну, статистичну, медико-психолого-педагогічну та іншу інформацію під час розробки моделі/структури інклюзивної освітньої мережі на різних рівнях управління

(національний, регіональний, місцевий); давати публічну оцінку проблемним ситуаціям, пов'язаним із впровадженням педагогічних інновацій в інклюзивній освіті; зрозуміло та аргументовано доводити свої знання, пояснення, висновки до фахівців і неспеціалістів у галузі інклюзивної освіти; готувати публічні презентації для різних цільових аудиторій громадянського суспільства (жители району, батьки, громадські організації та ін.); оцінювати ситуацію й приймати рішення з урахуванням пріоритетів і специфіки розвитку інклюзивної освіти.

Таким чином, вміння майбутніх менеджерів освіти удосконалювати організаційно-функціональну модель загальноосвітнього навчального закладу відповідно до вимог базових принципів інклюзивної освіти і структурної організації системи регіональної освіти надає можливість кожній дитині з особливими освітніми потребами підібрати оптимальну модель інтеграції та інклюзії, забезпечити необхідну спеціалізовану психолого-педагогічну допомогу та супровід.

Вміння впроваджувати педагогічні інновації в діяльність загальноосвітніх навчальних закладів в умовах інклюзії на загальному та локальному рівнях забезпечать гнучкість системи освіти, її відкритість, конкурентоспроможність загальноосвітнього навчального закладу на ринку освітніх послуг.

Як відомо, існує кілька підходів щодо визначення поняття «педагогічна інновація». Так, Г. Сиротинко характеризує її як новий педагогічний продукт – результат процесу створення нового, що відповідно оновлює педагогічну теорію і практику, оптимізуючи досягнення поставленої перед суспільством освітньої мети [266]. На думку Р. Юсуфбекова, «педагогічна інновація» визначається як зміст можливих змін педагогічної діяльності, що ведуть до раніше невідомого, розвивають теорію та практику навчання, тобто як процес створення, освоєння, використання та поширення нового [337]. В. Загвязинський трактує це поняття, як ідеї, підходи, методи та технології, що раніше не використовувалися, та їх комплекс, що несе на собі

прогресивний початок, який дозволяє в умовах, що змінюються, досить ефективно вирішувати завдання освіти [102, с. 23].

Впровадження педагогічних інновацій забезпечить створення якісно нової системи (або технології) управління ЗНЗ в умовах інклюзії; єдиного інформаційного поля для учасників навчально-виховного процесу; вироблення системи оцінювання ефективності діяльності всіх структурних підрозділів загальноосвітнього навчального закладу; розробку системи контролю та зворотного зв'язку; розробку ринкових механізмів взаємодії суб'єктів педагогічної діяльності; якісну побудову зв'язку в системі «освіта-наука-виробництво»; створення позитивного іміджу ЗНЗ; накопичення бази даних про педагогічні інновації; пріоритетність гуманних відносин між учасниками навчально-виховного процесу; закріплення демократичних засад в усіх сферах діяльності; підвищення кваліфікаційного рівня педагогічних працівників у міжкурсовий період.

Уміння розвивати інклюзивне освітнє середовище загальноосвітнього навчального закладу забезпечить комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу (педагогів, учнів, їхніх батьків). До того ж розвиток інклюзивного освітнього середовища здійснюється у відповідності з пізнавальними інтересами учнів, з урахуванням можливостей педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу, структури регіональної системи освіти, традицій і особливостей соціокультурного середовища.

Для успішного розвитку інклюзивного освітнього середовища ЗНЗ майбутнім менеджерам освіти слід робити певні кроки, а саме: відмовитися від стереотипних поглядів на вчителів, учнів і навчальний процес; формувати в школі атмосферу, що заснована на ідеях інклюзії; зосередитися на співробітництві, а не на конкуренції; прищеплювати віру у свої сили кожному члену шкільного колективу [60; 287, с. 19].

Отже, уміння розвивати інклюзивне освітнє середовище загальноосвітнього навчального закладу забезпечить майбутнім менеджерам освіти спланований і організований фізичний простір, у якому діти зможуть

безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять; наявність сприятливого соціального й емоційного клімату; створення умов для спільної роботи педагогічного колективу, дітей, їхніх батьків в досягненні позитивного результату.

Уміння управляти соціально-педагогічними проектами й оцінювати їх значущість у рамках програм соціального партнерства дозволить забезпечити ефективність функціонування загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії та якість надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами.

Тому для успішного управління соціально-психологічного проектом першочергове значення має ефективна команда проекту, яку очолює майбутній менеджер освіти, від професійних, організаційних і особистісних якостей якого залежить результат управління проектом.

Успіх формування команди залежить від її соціально-психологічних рис, а саме: згуртованості (члени команди тісно взаємопов'язані та діють спільно, вирішуючи конкретні завдання); сумісності (максимальна задоволеність учасників один одним); спрацьованості (взаємодія членів команди дає максимально можливий успіх); спрямованості (наявність загальних цілей, яким підпорядковується діяльність як команди загалом, так і кожного її члена окремо).

У процесі формування команди майбутнім менеджерам освіти слід враховувати характерні риси командної роботи з дитиною з особливими освітніми потребами, а саме: рішення стосовно методів роботи з дитиною приймаються колективно; члени команди несуть колективну відповідальність за результати; батьки є рівноправними членами команди; всі члени команди мають рівний статус і вважаються однаково важливими; знання та вміння представників різних дисциплін інтегруються під час розробки та реалізації навчального плану роботи з дитиною.

Команда професіоналів (логопеди, фізіотерапевти, психологи, невропатологи, фахівці з фізкультури, працетерапії, терапії поведінки,

дієтотерапії, соціальні працівники) повинна допомагати один одному. До команди обов'язково мають входити батьки дитини і вчитель.

Уміння управляти ризиками в умовах впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах надасть можливість майбутнім менеджерам освіти передбачати ризик, оцінювати його розміри, планувати заходи щодо його запобігання. Управління ризиком являє собою процес підготовки й реалізації заходів, ціль яких – зниження небезпеки ухвалення помилкового рішення й зменшення можливих негативних наслідків небажаного розвитку подій у ході реалізації ухвалених рішень [167, с. 233-240]. Для управління ризиками майбутнім менеджерам освіти слід використовувати такий алгоритм заходів: 1) проведення якісного аналізу (дослідження усього спектра ризиків; опис ризиків; класифікація та групування; аналіз вихідних припущень); 2) здійснення кількісного аналізу (розрахунок ризиків; оцінка ризиків; врахування ризиків); 3) мінімізація ризиків (проектування стратегій; вибір оптимальної стратегії; реалізація стратегій); 4) забезпечення контролю над ризиками (моніторинг ризиків; переоцінка та коректування ризиків; прийняття оперативних рішень щодо існуючих відхилень від еталонів) [11; 160; 264; 284; 305; 322; 323].

Таким чином, можемо констатувати, що саме висвітлена структура підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії дає можливість комплексно підійти як до оцінювання, так і до підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії з урахуванням специфіки навчання в умовах післядипломної освіти.

2.2 Рівні підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії: кількісно-якісна характеристика, стан сформованості

Робота з підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії здійснювалась через констатувальний, формувальний і підсумковий етапи експерименту. У рамках зазначених етапів здійснювалось вирішення певних завдань дисертаційного дослідження за наступною структурно-логічною схемою: мета даного етапу, завдання, методи і засоби вирішення завдання.

На констатувальному етапі експерименту було виявлено та схарактеризовано рівні підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії.

За процедурою оцінювання необхідно було: по-перше, визначити інтервали значень усіх показників за аксіологічно-мотиваційним, когнітивним, діяльнісно-практичним критеріями підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії; по-друге, на основі цих даних вирахувати вихідні рівні підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії; по-третє, підтвердити або спростувати припущення про ефективність розробленої методики формування підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії.

Учасниками експерименту стали студенти магістратури зі спеціальності специфічних категорій 8.18010020 «Управління навчальним закладом». Загальна кількість учасників експерименту – 203 особи, з них: у контрольній групі – 100 осіб, в експериментальній – 103 особи. Студентів було розподілено на дві групи, до складу кожної з яких віднесені студенти магістратури Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського і Інституту суспільства Київського університету імені Бориса Грінченка.

Щодо відповідності рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії і кількісних оцінок за вищезазначеними показниками, то, оскільки

вимірювання проводилося за порядковою шкалою, інтервали, що відповідали високому, достатньому, середньому і низькому рівням, було обрано згідно з якісною характеристикою цих рівнів.

Так, високий рівень властивий майбутнім менеджерам освіти, в яких сформована стійка ціннісна мотивація до впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі, які здатні до самоорганізації та самоменеджменту, мають розвинені стратегії життєвих перспектив і морально-ціннісних орієнтацій. Вони знають і розуміють базові принципи, функції, моделі, організаційні структури інклюзивної освіти, специфіку управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії, процес та етапи аналітичної діяльності; володіють уміннями і навичками визначати стратегію розвитку загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії, розвивати його інклюзивне освітнє середовище, впроваджувати педагогічні інновації, управляти соціально-педагогічними проектами, формувати команду професіоналів з інклюзивної освіти. Майбутні менеджери освіти здатні до об'єктивного самоконтролю й самооцінки діяльності в умовах інклюзії, самостійного визначення шляхів подолання труднощів, вимогливі до себе і постійно прагнуть до самовдосконалення.

Достатній рівень притаманний майбутнім менеджерам освіти, які вмотивовані до впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі, здатні до самоорганізації та самоменеджменту, мають розвинені стратегії життєвих перспектив і морально-ціннісних орієнтацій. Вони готові до отримання нових професійних знань, умінь і навичок, самоаналізу своєї діяльності. Майбутні менеджери освіти знають і розуміють базові принципи та функції інклюзивної освіти, загальні основи управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії, однак не завжди доречно застосовують набуті знання в навчальному процесі; володіють уміннями скласти план розвитку загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії, розвивати інклюзивне освітнє середовище

загальноосвітнього навчального закладу, управляти соціально-педагогічним проектами, формувати команду професіоналів з інклюзивної освіти, позитивно ставляться до педагогічних інновацій, водночас припускають незначні недоліки при їх впровадженні. Вони здатні оцінювати результати своєї діяльності і діяльності загальноосвітнього навчального закладу щодо впровадження інклюзивного навчання, однак потребують сторонньої допомоги щодо визначення шляхів подолання труднощів, вимогливі до себе, прагнуть до самовдосконалення.

Середній рівень характерний для майбутніх менеджерів освіти з певним бажанням здійснювати впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі, проте в них не сформовано професійні плани щодо цієї роботи, вони не завжди враховують інтереси педагогічного колективу, мотиви впровадження інклюзії нестійкі або можуть змінюватися залежно від зовнішніх впливів. Вони знають і розуміють загальні основи управління загальноосвітнім навчальним закладом (принципи, методи, форми тощо), але поверхово володіють інформацією щодо впровадження інклюзивного навчання. Вміють планувати розвиток загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії, розвивати інклюзивне освітнє середовище, водночас відчують труднощі під час розробки й управління соціально-педагогічними проектами, не завжди спроможні сформувати команду професіоналів для успішного впровадження інклюзії. Майбутні менеджери освіти здатні оцінювати результати своєї діяльності і діяльності загальноосвітнього навчального закладу щодо впровадження інклюзивного навчання, водночас не завжди об'єктивно; вміння здійснювати самоконтроль і самооцінку переважно мають несталий характер, необхідний стимул до самовдосконалення.

Низький рівень характерний для майбутніх менеджерів освіти з байдужим ставленням до впровадження інклюзії, нерозумінням і неприйманням мотивів і цілей інклюзивного навчання, психологічною неготовністю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами,

схильністю до однотипних дій. Вони припускаються помилок у більшості запропонованих завдань, мають фрагментарні знання щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами і впровадження інклюзивного навчання взагалі, мають неадекватну самооцінку (завищена або занижена), вміння здійснювати самоконтроль і самооцінку мають несталі характер, відсутній стимул до самовдосконалення, припускають безліч помилок під час розробки й управління соціально-педагогічними проектами, при визначенні шляхів подолання труднощів тощо.

Сформованість рівня підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за аксіологічно-мотиваційним критерієм оцінювалась розробленим нами питальником (див. додаток Б), що складався із чотирьох блоків: за першим – оцінювалась наявна система цінностей у майбутніх менеджерів освіти, що ґрунтується на принципах інклюзії (1-6 завдання); за другим – розуміння необхідності впровадження інклюзії на засадах розвитку громадянського суспільства і соціального партнерства (7-12 завдання); за третім – усвідомлене особисте прийняття ідеальної моделі інклюзивної освіти (13-18 завдання); за четвертим – бажання майбутніх менеджерів освіти бути причетним до розбудови системи інклюзивної освіти в Україні (19-24 завдання).

Майбутнім менеджерам освіти пропонувалося, застосовуючи шкалу семантичної диференціації (від 1 – найнижчий, до 5 – найвищий), визначити значущість тверджень. За кожним показником підготовленості за аксіологічно-мотиваційним критерієм майбутній менеджер освіти міг набрати від 6 до 30 балів. Розрахунки проводилися таким чином: якщо респондент набрав від 30 до 25 балів, то рівень його підготовленості за аксіологічно-мотиваційним критерієм до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії визначався як високий; від 24 до 16 балів – достатній; від 15 до 10 балів – середній; від 9 до 6 балів – низький.

Кількісні дані рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за аксіологічно-мотиваційним критерієм подано в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Рівні підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за аксіологічно-мотиваційним критерієм (%)

Показники	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
сформована система цінностей, що ґрунтується на принципах інклюзії	9,03	5,82	29,52	30,63	39,76	34,8	21,69	28,75
розуміння необхідності впровадження інклюзії на засадах розвитку громадянського суспільства і соціального партнерства	10,04	11,0	28,51	26,25	46,99	48,75	14,46	14,0
усвідомлене особисте прийняття ідеальної моделі інклюзивної освіти	10,44	9,0	28,11	25,0	45,79	50,0	15,66	16,0
бажання бути причетним до розбудови системи інклюзивної освіти в Україні	9,64	5,42	23,49	21,25	51,81	50,2	15,06	23,13

Як свідчать дані табл. 2.1., високий рівень наявної системи цінностей, що ґрунтується на принципах інклюзії було виявлено в 9,03% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 5,82% КГ, розуміння необхідності впровадження інклюзії на засадах розвитку громадянського суспільства і соціального партнерства – у 10,04% ЕГ і 11,0% КГ, усвідомлене особисте прийняття ідеальної моделі інклюзивної освіти – у 10,44% майбутніх менеджерів освіти

ЕГ і 9,0% КГ, бажання бути причетним до розбудови системи інклюзивної освіти в Україні – у 9,64% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 5,42% КГ. Достатній рівень за першим показником було виявлено у 29,52% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 30,63% КГ, за другим – у 28,51% ЕГ і 26,25% КГ, за третім – у 28,11% ЕГ і 25,0% КГ, за четвертим – у 23,49% ЕГ і 21,25% КГ. Середній рівень за першим показником було виявлено – у 39,76% ЕГ і 34,8% КГ, за другим – у 46,99% ЕГ і 48,75% КГ, за третім – у 45,79% ЕГ і 50,0% КГ, за четвертим – у 51,81% ЕГ і 50,2% КГ. Низький рівень за першим показником – у 21,69% ЕГ і 28,75% КГ, за другим – у 14,46% ЕГ і 14,0% КГ, за третім – у 15,66% ЕГ і 16,0% КГ, за четвертим – у 15,06% ЕГ і 23,13% КГ.

Зазначимо, що крім кількісної обробки даних було також надано якісну оцінку показників підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за аксіологічно-мотиваційним критерієм. Так, якісна оцінка отриманих даних щодо наявної системи цінностей, що ґрунтується на принципах інклюзії дозволяє констатувати таке.

Твердження «Цінності – джерело мотивації до діяльності» більшість (62%) майбутніх менеджерів освіти вважали неправильними. На шкалі семантичної диференціації це відзначалось у межах від 1 до 2 балів. У своїх коментарях майбутні менеджери освіти зазначили, наприклад, (Я. С.): «Мотивація – це бажання щось робити. Мотивація не залежить від ціннісних орієнтацій людини»; (М. П.) «За теорією А. Маслоу мотивацією виступають потреби: фізіологічні, соціальні, самореалізації, потреби у безпеці, повазі, а не людські цінності»; (А. В.) «Мотивацією до діяльності людини є загальні (їжа, стабільність, статус, досягнення) та організаційні (зарплата, пенсія, престиж, посада) потреби».

Вразила низька оцінка (від 1 до 2 балів) ствердження про те, що наявна система цінностей, що ґрунтується на принципах інклюзії, дозволяє менеджерам освіти бути соціально та інклюзивно активними, спрямувати управлінську діяльність на забезпечення основного права дітей з особливими

освітніми потребами на освіту в умовах загальноосвітнього навчального закладу (64%). Майбутні менеджери освіти коментували це твердження таким чином: (Д. К.) «Директори шкіл демонструють позитивніше ставлення до інклюзії, аніж учителі»; (К. М.) «Хоча директори підтримують практику інклюзії у своїх школах, результати свідчать, що їхня підтримка залежить від складності проблеми учня. Вони розглядають успіх інклюзії більше як соціальний аспект, ніж академічний. Одним із пояснень цього результату може бути те, що директор віддалений від класу і, таким чином, коли дитину з порушенням інтегрують академічно, директор може не сприймати проблему дитини настільки серйозно, наскільки це робить, наприклад, учитель».

Слід зазначити, що майбутні менеджери освіти (61%) погодилися з твердженням, що доброта, турботливе ставлення до дитини, рівність, щирість, тактовність сприяє самореалізації та самоствердженню кожної особистості. Натомість 82% майбутніх менеджерів освіти не погодилися з твердженням про те, що милосердя, співчуття, чуйність, уважність, повага до людської гідності визначає стратегію розвитку навчального закладу. Вони таким чином прокоментували свої відповіді: (Ю. С.) «Планування стратегії розвитку навчального закладу – це своєрідний пошук відповіді на чотири основні запитання: Яким є сьогодні заклад, його сильні й слабкі сторони? Яким хотілося б бачити заклад у майбутньому? Чи можна реалізувати поставлену мету і які можуть бути перешкоди? Що необхідно зробити і в якій послідовності, щоб досягти мети? Тому, милосердя, співчуття, чуйність, уважність, повага до людської гідності не відіграє особливої ролі у стратегії розвитку навчального закладу»; (М. С.) «Стратегічне планування вимагає від менеджера освіти широкої бази інформації, теоретичних знань та практичних навичок. Отже, індивідуальні якості не завжди стають у пригоді»; (О. М.) «Важливим кроком у стратегічному плануванні є аналітична робота. У процесі такого планування традиційно використовують два види аналізу: об'єктивний (методики – SWOT) та суб'єктивний (виявлення думки батьків та мешканців міста щодо діяльності навчального закладу через проведення

опитування). Тому, милосердя, співчуття, чуйність, уважність, повага до людської гідності не може визначати стратегію розвитку навчального закладу».

Також, майбутні менеджери освіти відзначили (65%), що такі риси, як справедливість, самокритичність, принципівість, скромність, ввічливість, добродійність не впливають на цілісність навчально-виховного процесу. Вони надали такі коментарі: (А. Ч.) «Цілісність навчально-виховного процесу залежить від гармонійної єдності його об'єктивних і суб'єктивних чинників, передусім від усвідомлення педагогом своєї місії, вміння організувати продуктивну взаємодію з дітьми, максимально задіяти особистісний потенціал кожного з них, постійного прагнення підняти цю взаємодію на вищий рівень. Тому, такі риси як самокритичність, скромність, ввічливість, добродійність не мають великого значення»; (У. К.) «Цілісність навчально-виховного процесу залежить від цілей, завдань, змісту, форм взаємодії педагогів і учнів, досягнуті при цьому результати. Тому, такі якості, як добродійність, справедливість, самокритичність, принципівість не мають значення». Лише 15% майбутніх менеджерів освіти визнали такі риси, як чесність, вірність, мужність що впливають на результативність шкільних нововведень.

Однак опитування показало: 67% майбутніх менеджерів освіти вважали, що впровадження інклюзії не залежить від розвитку громадянського суспільства і соціального партнерства, а здебільшого від таких чинників, як: мотивація менеджерів освіти щодо впровадження інклюзії, роз'яснювальна робота серед педагогічних працівників, підвищення рівня їхньої поінформованості щодо питань інклюзивного навчання.

Майбутні менеджери освіти (81%) відзначили, що загальноосвітні навчальні заклади в умовах інклюзії не формують суспільну думку стосовно дітей з особливими освітніми потребами як до повноцінних людей. Лише 17% майбутніх менеджерів освіти зазначили, що впровадження інклюзії забезпечує гарантію і стабільність державної допомоги та підтримки дітей з

інвалідністю та їхніх сімей. 57% відповіли, що впровадження інклюзії не забезпечує розробку теоретико-методологічних засад інклюзивного навчання та програмно-методичного інструментарію щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами. 78% майбутніх менеджерів освіти звернули увагу на те, що інклюзія не забезпечує самостійність і автономність сім'ї у прийнятті рішень щодо розвитку дитини з особливими освітніми потребами, визначення її життєвого шляху. 66% майбутніх менеджерів освіти були впевнені, що впровадження інклюзії не забезпечує міжвідомчу інтеграцію та соціальне партнерство (координацію дій різних відомств, соціальних інститутів, служб для оптимізації процесу освітньої інтеграції дітей з особливими освітніми потребами). Лише 18% були впевнені, що інклюзія забезпечує системний підхід до процесу організації та реалізації технологій інклюзивної освіти. Майбутні менеджери освіти так прокоментували свої відповіді: (А. І.) «Залучення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх навчальних закладів не сприяє позитивним змінам професійних позицій педагогів, оскільки вони не бачать і не розуміють механізмів впровадження інклюзивного навчання у ЗНЗ»; (І. Ж.) «На сьогоднішній день Держава обмежено фінансує загальну середню освіту. А впровадження інклюзивного навчання потребує досить великого фінансування: спеціальні програми, підручники, додаткові посади вчителів, шкільне обладнання, пристосування шкільного приміщення під дітей з особливими освітніми потребами, пандуси. Тому, масове впровадження інклюзивного навчання в нашій країні безперспективне». 17% майбутніх менеджерів освіти зазначили, що впровадження інклюзії забезпечує гарантію і стабільність державної допомоги та підтримки дітей з особливими освітніми потребами та їхніх сімей.

Діагностика рівня усвідомлення майбутніми менеджерами освіти особистого прийняття ідеальної моделі інклюзивної освіти виявилась такою. Майбутні менеджери освіти (43%) відзначили, що ідеальної моделі інклюзивної освіти не існує. У своїх коментарях вони зазначили, про таке:

«Ідеальна модель інклюзивного навчання – це коли всі системи підтримки є доступними для тих, хто її потребує як громадянського обов'язку, а не як послуги (поблажки)» (К.Б.); «Ідеальна модель, це коли відбувається забезпечення того, щоб усі діти й дорослі могли брати участь у житті суспільства як вартісні члени, яких поважають і які роблять свій внесок у це суспільство» (М.П.); «Сьогодні неповносправність розглядають як дефект чи хворобу, яку потрібно лікувати медичними методами. Якщо особу «вилікувати», її проблема вже не існуватиме. Суспільство не вважає своїм обов'язком надати «місце» дитині з особливими освітніми потребами, оскільки вона поза межами суспільства й чекає, поки її вилікують. Така дитина перебуває в ролі хворого, а тому й не має жодних зобов'язань перед суспільством – ні ходити до школи чи на роботу, ні брати на себе сімейні обов'язки» (А.Ш.).

Додамо, що 51% майбутніх менеджерів освіти не погодилися із твердженням, що модель інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір надає можливість підібрати для кожної такої дитини індивідуальну модель інтеграції та інклюзії, зберегти необхідну спеціалізовану психолого-педагогічну допомогу та супровід.

Як свідчать результати дослідження, 58% майбутніх менеджерів освіти відзначили, що знання не забезпечують використання методів інклюзії, не визначають переваги та слабкі сторони в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії, не забезпечують різнопланове спілкування щодо процесу інтеграції. 19% майбутніх менеджерів освіти визначили, що вищим рівнем емоцій менеджера освіти є духовні почуття, які формуються внаслідок його усвідомлення зв'язків з найсуттєвішими соціальними та екзистенціальними цінностями. Водночас, 56% зазначили, що емоційна сфера не має значного впливу на всю діяльність менеджера освіти в межах загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії і 53% , що воля не надає можливість менеджеру освіти мобілізувати і спрямувати свої психічні та фізичні сили на досягнення мети, на розв'язання завдань, що

постають перед ним в процесі діяльності і вимагають свідомого подолання суб'єктивних і об'єктивних труднощів та перешкод.

Діагностика рівня бажання майбутніх менеджерів освіти бути причетним до розбудови системи інклюзивної освіти в Україні виявилась такою. Більшість майбутніх менеджерів освіти (42%) не погодилися із твердженням, що система інклюзивної освіти в Україні забезпечує позитивні зміни у навчанні дітей з особливими освітніми потребами та формує в інших (здорових) дітей відчуття співучасності, співробітництва. 62% зазначили, що педагогічний колектив не володіє різноманітними педагогічними методиками, що надають можливість ефективно сприяти розвитку дітей з урахуванням їхньої індивідуальності. Лише 25% респондентів погодилися, що розбудова системи інклюзивної освіти в Україні забезпечує здійснення професійної діяльності менеджерів освіти на демократичних і гуманістичних засадах. У своїх коментарях майбутні менеджери освіти зазначили, наприклад, (Т. Г.): «Попередній досвід, тривалість перебування на посаді та загальний стаж керівника, зазвичай, впливають на готовність практикувати інклюзивні підходи, а саме – що більший досвід та стаж, то менша підтримка інклюзії. Відтак є підстави стверджувати, що, оскільки багато з цих директорів навчалися й отримали свій перший освітній досвід за часів, коли інклюзії не існувало, вони мають змішані відчуття щодо неї»; (О. Б.) «Причетність та участь – це означає, що менеджер освіти буде приймати рішення і контролювати послуги що надає загальноосвітній навчальний заклад в умовах інклюзії, батьки братимуть участь у складанні навчального плану й прийнятті рішень щодо питань, які впливають на життя їхніх дітей; громадяни братимуть участь у прийнятті рішень щодо політики закладу освіти».

Майбутні менеджери освіти визначили ступінь користі для загальноосвітнього навчального закладу провадження інклюзивного навчання як середню. 73% майбутніх менеджерів освіти зазначили, що впровадження інклюзії у загальноосвітньому навчальному закладі не потребує створення

«команди лідерів», 60%, що не потрібно адаптувати, а можна використовувати загальноприйняті методи управління та викладання під час впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, тільки 37% майбутніх менеджерів освіти, що необхідне налагодження партнерських стосунків з громадою (батьками; місцевими, національними та міжнародними громадськими організаціями) для ефективного здійснення інклюзії. У своїх коментарях майбутні менеджери освіти акцентували увагу на організації навчально-виховного процесу для дітей з особливими освітніми потребами, а не на управлінні навчальним закладом взагалі. Це підтверджує наше передбачення, що майбутні менеджери освіти не надають перевагу управлінню загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії, бо не володіють технологією цієї роботи.

Кількісний та якісний аналіз отриманих результатів дає підстави дійти висновку, що більшість майбутніх менеджерів освіти виявляють посереднє ставлення до впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітні навчальні заклади. Проявом цього є низький рівень усвідомлення ними сутності процесу інклюзивного навчання як самостійного структурного компонента управлінської діяльності, особистісної та суспільної значущості ефективної його реалізації, нестійкий ситуативний інтерес та відсутність прагнення впроваджувати інклюзію в діяльність загальноосвітнього навчального закладу.

Результати рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за аксіологічно-мотиваційним критерієм подано на рис. 2.1.

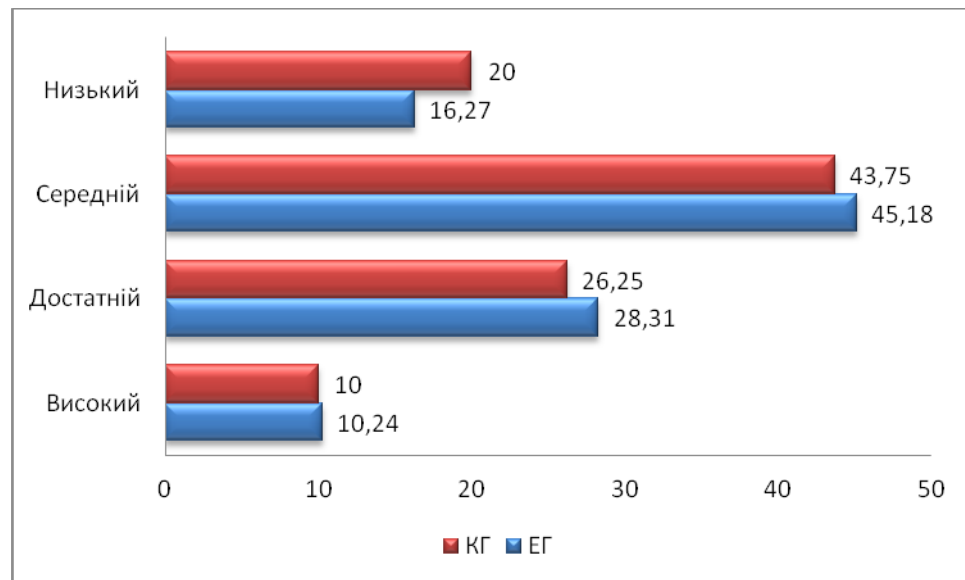


Рис. 2.1. Рівні підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за аксіологічно-мотиваційним критерієм

Як свідчать дані рис. 2.1, більшість майбутніх менеджерів освіти мають середній рівень підготовленості до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за аксіологічно-мотиваційним критерієм – 45,18% ЕГ і 43,75% КГ, тоді як високий рівень зазначеної підготовленості виявлено лише у 10,24% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 10,0% КГ; достатній – у 28,31% ЕГ і 26,25% КГ, низький – у 16,27% ЕГ і 20,0% КГ.

Отже, мотиваційна спрямованість майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії не відзначається стійким характером. Слід також констатувати залежність підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за аксіологічно-мотиваційним критерієм від загального рівня знань про інклюзивну освіту та розуміння особистих і професійних перспектив у впровадженні інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі. У сучасному процесі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації майбутніх менеджерів освіти відсутня цілеспрямована система заходів щодо їхнього мотивування до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії.

Сформованість рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за когнітивним критерієм оцінювалася за розробленим нами тестом (див. додаток В). Результати тестування оцінювалися за бальною шкалою (правильна відповідь – 1 бал, неправильна – 0 балів). Максимальна кількість балів за тест, яку міг отримати менеджер освіти, складав 36 балів, за кожним показником окремо – максимально 4 бали. Розрахунки проводилися таким чином: якщо респондент набрав 4 бали, то рівень його підготовленості за когнітивним критерієм до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії визначався як високий; 3 бали – достатній; 2 бали – середній; 1 бал – низький. Загальна шкала оцінювання подана у додатку Г.

Кількісні дані рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за когнітивним критерієм подано в табл. 2.2.

За даними табл. 2.2., високий рівень за першим показником – знання базових принципів, функцій, моделей, організаційних структур інклюзивної освіти – виявлено у 5,42% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 3,75% КГ; достатній – у 18,07% ЕГ і 15,62% КГ; середній – у 56,63% ЕГ і 60,5% КГ; низький – у 19,88% ЕГ і 20,13% КГ. Високий рівень за другим показником – обізнаність з нормативно-правовими документами, що регламентують діяльність менеджера освіти в процесі управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії – виявлено у 5,62% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 4,25% КГ; достатній – у 19,08% ЕГ і 14,5% КГ; середній – у 52,41% ЕГ і 59,5% КГ; низький – відповідно у 22,89% ЕГ і 21,75% КГ. Високий рівень за третім показником – знання специфіки управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії – виявлено у 5,22% ЕГ і 3,25% КГ майбутніх менеджерів освіти; достатній – у

Таблиця 2.2

Рівні підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за

когнітивним критерієм (%)

Показники	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
знання базових принципів, функцій, моделей, організаційних структур інклюзивної освіти	5,4 2	3,7 5	18,07	15,62	56,63	60,5	19,88	20,13
обізнаність з нормативно-правовими документами, що регламентують діяльність менеджера освіти в процесі управління ЗНЗ в умовах інклюзії	5,6 2	4,2 5	19,08	14,5	52,41	59,5	22,89	21,75
знання специфіки управління ЗНЗ в умовах інклюзії	5,2 2	3,2 5	19,48	15,5	51,81	60,32	23,49	20,93
знання механізмів взаємодії ЗНЗ з громадськими організаціями в рамках програм соціального партнерства	5,4 2	4,8 7	18,68	15,12	53,01	59,68	22,89	20,33

Продовження табл. 2.2.

знання технології написання соціально-педагогічного проекту й основних інструментів управління ним	5,1 2	3,8 7	19,58	15,5	51,91	58,48	23,39	22,15
--	----------	----------	-------	------	-------	-------	-------	-------

знання типології ризиків у сфері інклюзивної освіти та технологій управління ними	5,7 2	4,6 7	18,98	14,7	52,91	60,0	22,39	20,63
знання технологій забезпечення якості управління ЗНЗ в умовах інклюзії засобами інформаційно-комунікаційних систем та програм	5,9 2	5,0	18,78	15,0	52,71	60,27	22,59	19,73
знання специфіки розвитку інклюзивного освітнього середовища	5,5 2	4,0 7	19,18	20,3	52,11	55,63	23,19	20,0
знання сучасних технологій командостворення і професійного розвитку вчителів	6,0 2	4,3 7	20,48	23,7 5	52,41	59,38	21,09	12,5

19,48% ЕГ і 15,5% КГ; середній – у 51,81% ЕГ і 60,32% КГ; низький рівень – у 23,49% ЕГ і 20,93% КГ. Високий рівень за четвертим показником – знання механізмів взаємодії загальноосвітнього навчального закладу з громадськими організаціями в рамках програм соціального партнерства – виявлено у 5,42% ЕГ і 4,87% КГ майбутніх менеджерів освіти; достатній – у 18,68% ЕГ і 15,12% КГ; середній – у 53,01% ЕГ і 59,68% КГ; низький рівень – у 22,89% ЕГ і 20,33% КГ. Високий рівень за п'ятим показником – знання технології написання соціально-педагогічного проекту й основних інструментів управління ним – виявлено у 5,12% ЕГ і 3,87% КГ майбутніх менеджерів освіти; достатній – у 19,58% ЕГ і 15,5% КГ; середній – у 51,91% ЕГ і 58,48% КГ; низький рівень – у 23,39% ЕГ і 22,15% КГ. Високий

рівень за шостим показником – знання типології ризиків у сфері інклюзивної освіти та технологій управління ними – виявлено у 5,72% ЕГ і 4,67% КГ майбутніх менеджерів освіти; достатній – у 18,98% ЕГ і 14,7% КГ; середній – у 52,91% ЕГ і 60,0% КГ; низький рівень – у 22,39% ЕГ і 20,63% КГ. Високий рівень за сьомим показником – знання технологій забезпечення якості управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії засобами інформаційно-комунікаційних систем та програм – виявлено у 5,92% ЕГ і 5,0% КГ майбутніх менеджерів освіти; достатній – у 18,78% ЕГ і 15,0% КГ; середній – у 52,71% ЕГ і 60,27% КГ; низький рівень – у 22,59% ЕГ і 19,73% КГ. Високий рівень за восьмим показником – знання специфіки розвитку інклюзивного освітнього середовища – виявлено у 5,52% ЕГ і 4,07% КГ майбутніх менеджерів освіти; достатній – у 19,18% ЕГ і 20,3% КГ; середній – у 52,11% ЕГ і 55,63% КГ; низький рівень – у 23,19% ЕГ і 20,0% КГ. Високий рівень за дев'ятим показником – знання сучасних технологій командостворення і професійного розвитку вчителів – виявлено у 6,02% ЕГ і 4,37% КГ майбутніх менеджерів освіти; достатній – у 20,48% ЕГ і 23,75% КГ; середній – у 52,41% ЕГ і 59,38% КГ; низький рівень – у 21,09% ЕГ і 12,5% КГ.

Отже, якісна оцінка прояву показників підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за когнітивним критерієм дозволяє констатувати, що більшість менеджерів освіти мають низький рівень знань з управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії. Під час вирішення тесту майбутні менеджери освіти припускалися помилок у визначеннях або зазнавали труднощі з відповіддю. Серед основних помилок можна виділити такі: неможливість чітко визначити поняття «мейнстрімінг», «загальноосвітній навчальний заклад в умовах інклюзії», які категорії дітей з особливими освітніми потребами відносяться до дітей-інвалідів, підходи до надання освіти дітям з особливими освітніми потребами, вид інтеграції дітей

з особливими освітніми потребами в рамках взаємодії освітніх і міжвідомчих установ.

Зауважимо, що майбутні менеджери освіти витратили багато часу на визначення базових принципів інклюзивної освіти. Так, наприклад, (В. К.) визначив тільки принцип індивідуалізації навчання, (С. К.) – принцип рівності.

Щодо обізнаності з нормативно-правовими документами, що регламентують діяльність менеджера освіти в процесі управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії, то в майбутніх менеджерів освіти виникали труднощі щодо визначення документа, в якому розглядаються питання забезпечення прав людей з обмеженими можливостями в отриманні ними якісної й доступної освіти. До того ж майбутні менеджери освіти виявили труднощі під час визначення специфіки управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії. Вони не змогли в повному обсязі визначити умови ефективного функціонування загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії, а саме: раннє виявлення відхилень у розвитку дитини та започаткування корекційної роботи; правильне діагностування та наявність об'єктивних можливостей розвитку дитини; психологічна готовність дитини та її батьків до навчання спільно зі здоровими однолітками; готовність педагогічного колективу ЗНЗ до роботи в умовах інклюзивного навчання; надання дитині кваліфікованої корекційної допомоги; готовність батьків надати реальну допомогу дитині у процесі її навчання; створення відповідних побутових умов; забезпечення навчально-виховного процесу необхідними технічними засобами.

Переважна більшість майбутніх менеджерів освіти не змогла визначити завдання, що ставляться перед загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії: створення єдиного психологічного комфортного освітнього середовища; забезпечення діагностування ефективності процесів корекції, адаптації та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами на етапі шкільного навчання; організація системи ефективного психолого-

педагогічного супроводу процесу інклюзивного навчання; компенсація недоліків дошкільного розвитку; подолання негативних особливостей емоційно-особистісної сфери через включення дітей в успішну діяльність; поступове підвищення мотивації дитини; охорона та зміцнення фізичного й нервово-психічного здоров'я дітей; соціально-трудова адаптація школярів з особливими освітніми потребами; зміна суспільної свідомості щодо дітей з особливими освітніми потребами.

Стосовно знань механізмів взаємодії загальноосвітнього навчального закладу з громадськими організаціями в рамках програм соціального партнерства, то майбутні менеджери освіти зазнавали труднощів під час визначення поняття «громадські організації», «волонтерство»; не змогли визначити функції, які виконують громадські організації.

Щодо обізнаності з технологією написання соціально-педагогічного проекту й основних інструментів управління ним, то майбутні менеджери освіти не змогли визначити види проектів цільового завдання, фази життєвого циклу проекту. Також виникали утруднення під час визначення відмінностей кошторису і бюджету соціально-педагогічного проекту. Переважна більшість майбутніх менеджерів освіти взагалі не володіє інформацією щодо управління проектами. Отже, тестування показало, що знання майбутніх менеджерів освіти щодо інструментарію та процедур розробки соціально-педагогічного проекту були досить поверховими.

Відносно знань типології ризиків у сфері інклюзивної освіти та технологій управління ними, слід зазначити, що майбутні менеджери освіти не змогли класифікувати ризики у сфері інклюзивної освіти, визначити принципи, що повинні враховуватися під час управління ризиками і взагалі надати визначення поняттю «ризик». Як з'ясувалося, майбутні менеджери освіти не достатньо володіють технологіями забезпечення якості управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії засобами інформаційно-комунікаційних систем та програм. Так, вони не змогли дати однозначного визначення поняття «інформаційне забезпечення управління»;

зазначили, що інформаційна діяльність менеджера освіти пов'язана здебільшого з управлінням педагогічним колективом у процесі здійснення базової діяльності в оперативному режимі; відзначили, що основними напрямками використання мережі Інтернет в управлінській діяльності менеджера освіти є пошук довідкової та навчальної інформації, створення власних дидактичних матеріалів на основі он-лайн програм, використання нових форм комунікації, організація дистанційної форми навчання.

Щодо знання специфіки розвитку інклюзивного освітнього середовища, то слід зазначити, що майбутні менеджери освіти не змогли визначити структурні елементи освітнього середовища, а саме: безпека середовища, доступність об'єктів середовища для полісенсорного сприйняття, смислова впорядкованість середовища; частково визначили мету інклюзивного освітнього середовища – інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади; орієнтування на розвиток особистості відповідно до запитів соціального оточення й очікуваннями людини. Але більшість слухачів зазначили, що провідним чинником становлення інклюзивного освітнього середовища виступають толерантні відносини.

Стосовно знань сучасних технологій командостворення і професійного розвитку вчителів, то майбутні менеджери освіти відчували утруднення під час визначення етапів створення команди (зародження команди; визначення кількісного та якісного складу команди; адаптація колективу команди; стабілізація колективу команди; функціонування команди), підходів щодо професійного розвитку, системи професійного розвитку педагога в умовах інклюзії, під час встановлення послідовності етапів управління самоосвітою педагогів.

Отже, в межах формувального етапу експериментального дослідження необхідно було деталізувати роботу щодо засвоєння базових знань (принципів, функцій, моделей, організаційних структур інклюзивної освіти, нормативно-правових документів, типології ризиків у сфері інклюзивної освіти), методів і форм роботи з громадськими організаціями (знання правил,

логічних послідовностей, класифікацій, видів, методології), технологій (управління ризиками, забезпечення якості управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії засобами інформаційно-комунікаційних систем та програм, командостворення і професійного розвитку вчителів).

Результати рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за когнітивним критерієм подано на рис. 2.2.

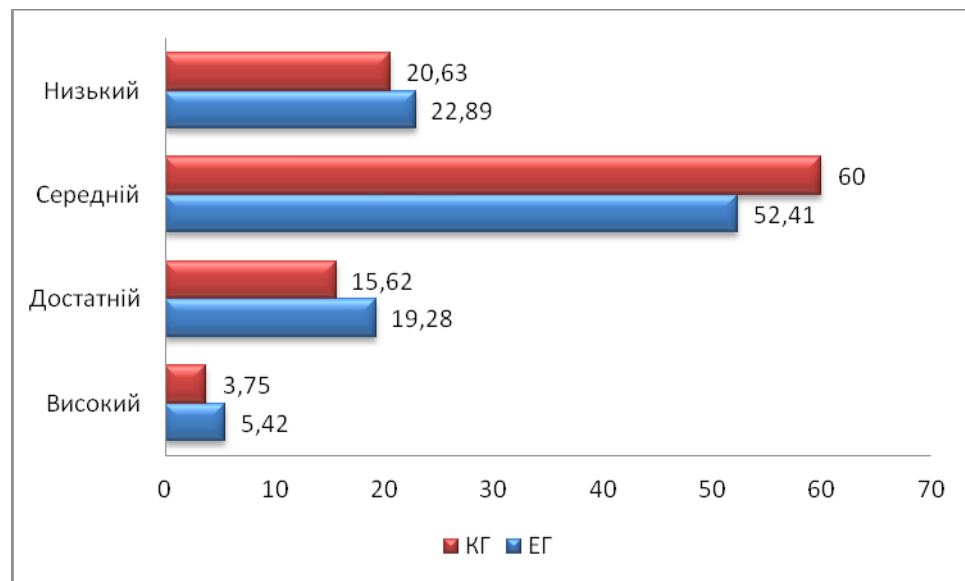


Рис. 2.2. Рівні підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за когнітивним критерієм

Як свідчать дані рис. 2.2, більшість (52,41% ЕГ і 60,0% КГ) майбутніх менеджерів освіти мають середній рівень підготовленості до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за когнітивним критерієм, тоді як високий рівень зазначеної підготовленості виявлено у 5,42% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 3,75% КГ; достатній – у 19,28% ЕГ і 15,62% КГ, низький – у 22,89% ЕГ і 20,63% КГ.

Слід констатувати залежність показників когнітивного критерію від загального рівня знань про впровадження інклюзивного навчання, вмінь та

досвіду практичної діяльності. Майбутні менеджери освіти не мають теоретичної і практичної підготовки до здійснення управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії, що є їхнім безпосереднім професійним обов'язком.

Для діагностики рівня підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за діяльнісно-рефлексивним критерієм було розроблено різні практичні ситуації (міні-кейси) (див. додаток Д), що моделюють реальну діяльність майбутнього менеджера освіти з управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії.

Основними джерелами інформації для складання описів, ситуацій були: нормативно-правові документи, проблемні ситуації навчання та виховання, доповіді менеджерів освіти; інтерв'ю або опитування первісного інформанта; безпосередній власний досвід. До кожного міні-кейсу було сформульовано окремі завдання, при виконанні яких майбутнім менеджерам освіти необхідно було у відповідний термін ознайомитися з матеріалами кейсу; виділити проблеми, що виходять на перший план і обміркувати їх; записати свої пропозиції, висновки з вирішення проблемної ситуації.

До кожного показника підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом було розроблено по два міні-кейси і система підрахунку балів. Так, максимальна кількість балів, яку міг отримати майбутній менеджер освіти за кожним із показників складала 30 балів, мінімальна – 5 балів, оскільки кожний міні-кейс оцінювався за методикою розробленою А. Долгоруковим (див. додаток Е). Розрахунки проводилися таким чином: якщо респондент набрав від 30 до 25 балів, то рівень його підготовленості за діяльнісно-практичним критерієм до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії визначався як високий; від 24 до 16 балів – достатній; від 15 до 10 балів – середній; від 9 до 0 балів – низький. Загальна шкала оцінювання подана у додатку Д. Кількісні дані рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти

до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за діяльнісно-рефлексивним критерієм подано в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Рівні підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за діяльнісно-рефлексивним критерієм (%)

Показники	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
уміння визначати стратегію розвитку загально-освітнього навчального закладу в умовах інклюзії	4,62	5,82	15,86	22,3	52,4 1	60,0	27,11	11,88
уміння удосконалювати організаційно-функціональну модель ЗНЗ відповідно до вимог базових принципів інклюзивної освіти і структурної організації системи регіональної освіти	4,52	5,42	15,96	22,7	53,6 2	58,13	25,9	13,75

Продовження табл. 2.3.

уміння впроваджувати педагогічні інновації в діяльність ЗНЗ в умовах інклюзії на загальному та локальному рівнях	5,42	5,32	15,66	22,8	52,2 2	58,45	26,7	13,43
уміння розвивати інклюзивне освітнє середовище ЗНЗ	4,82	5,92	15,66	22,2	53,0 2	59,05	26,5	12,83

уміння управляти соціально-педагогічними проектами й оцінювати їх значущість в рамках програм соціального партнерства	5,02	3,12	15,46	15,0	52,6 1	52,7	26,91	29,18
уміння формувати команду професіоналів з інклюзивної освіти та планувати їхній професійний розвиток	5,12	5,62	4,52	5,0	60,8 4	59,8	29,52	29,58
уміння управляти ризиками в умовах впровадження інклюзивної освіти в ЗНЗ	3,61	5,0	10,84	10,62	56,6 3	52,5	28,92	31,88

Як свідчать дані табл. 2.3., вміння визначати стратегію розвитку загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії виявлено лише у 4,62% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 5,82% КГ; достатній – у 15,86% ЕГ і 22,3% КГ; середній – у 52,41% ЕГ і 60,0% КГ; низький – у 27,11% ЕГ і 11,88% КГ. Високий рівень за другим показником – вміння удосконалювати організаційно-функціональну модель загальноосвітнього навчального закладу відповідно до вимог базових принципів інклюзивної освіти і структурної організації системи регіональної освіти виявлено у 4,52% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 5,12% КГ; достатній – у 15,96% ЕГ і 22,7% КГ; середній – у 53,62% ЕГ і 58,13% КГ; низький – у 25,9% ЕГ і 13,75% КГ. Високий рівень за третім показником – вміння впроваджувати педагогічні інновації в діяльність загальноосвітніх навчальних закладів в

умовах інклюзії на загальному та локальному рівнях виявлено у 5,42% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 5,32% КГ; достатній – у 15,66% ЕГ і 22,8% КГ; середній – у 52,22% ЕГ і 58,45% КГ; низький – у 26,7% ЕГ і 13,43% КГ. Високий рівень за четвертим показником – вміння розвивати інклюзивне освітнє середовище загальноосвітнього навчального закладу виявлено у 4,82% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 5,92% КГ; достатній – у 15,66% ЕГ і 22,2% КГ; середній – у 53,02% ЕГ і 59,05% КГ; низький – у 26,5% ЕГ і 12,83% КГ. Високий рівень за п'ятим показником – вміння управляти соціально-педагогічними проектами й оцінювати їх значущість в рамках програм соціального партнерства виявлено у 5,02% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 3,12% КГ; достатній – у 15,46% ЕГ і 15,0% КГ; середній – у 52,61% ЕГ і 52,7% КГ; низький – у 26,91% ЕГ і 29,18% КГ. Високий рівень за шостим показником – вміння формувати команду професіоналів з інклюзивної освіти та планувати їхній професійний розвиток виявлено у 5,12% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 5,62% КГ; достатній – у 4,52% ЕГ і 5,0% КГ; середній – у 60,84% ЕГ і 59,8% КГ; низький – у 29,52% ЕГ і 29,58% КГ. Високий рівень за сьомим показником – вміння управляти ризиками в умовах впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах виявлено у 3,61% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 5,0% КГ; достатній – у 10,84% ЕГ і 10,62% КГ; середній – у 56,63% ЕГ і 52,5% КГ; низький – у 28,92% ЕГ і 31,88% КГ.

Якісна оцінка показників підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за діяльнісно-рефлексивним критерієм дозволяє констатувати таке. Під час розв'язання міні-кейсу №1 (визначення переваг, недоліків, загроз й альтернатив загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії) майбутні менеджери освіти зазнавали труднощів. Вони визначили такі переваги: діти з особливими освітніми потребами будуть краще сприйняті суспільством; недоліки: відсутність педагогів з достатнім рівнем спеціальної підготовки; загрози: надто велика наповнюваність класу (кількість дітей),

традиційний брак навчальних матеріалів, обладнання, технічних засобів навчання у загальноосвітніх навчальних закладах; альтернативи: однакове ставлення до всіх учнів з боку персоналу.

Майбутнім менеджерам освіти до переваг слід було віднести такі: діти з особливими освітніми потребами будуть підготовлені до умов реального життя, матимуть більше можливостей брати участь у різних видах діяльності; до недоліків: брак інформації про інклюзивну модель навчання, що веде до занепокоєння і навіть спротиву щодо реалізації такої моделі навчання, діти з особливими освітніми потребами отримуватимуть недостатньо реабілітаційних та інших спеціальних послуг; до загроз: відсутність гнучкості фінансування, непристосованість приміщень до особливих потреб дітей, брак спеціалістів та спеціальних послуг для дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в умовах загальноосвітнього навчального закладу; до альтернатив: збільшення фінансування, консультативна допомога, наявність особистого позитивного досвіду роботи з особливими дітьми, надання супутніх спеціальних послуг безпосередньо в стінах загальноосвітнього навчального закладу,

Також майбутні менеджери освіти спробували розробити рекомендації для керівників ЗНЗ, які перебувають на етапі переходу від «звичайного навчального закладу» до «інклюзивного». При розробці рекомендацій майбутні менеджери освіти не змогли визначити всіх суб'єктів команди, що співпрацюють із ЗНЗ в умовах інклюзії (склад команди залежить від особистості дитини та її особливостей); не було враховано, що в ЗНЗ має бути створена мережа підтримки (всі, хто працює з дітьми з особливими освітніми потребами – допомагають один одному); не порекомендовано керівнику ЗНЗ розробляти особистий робочий план, в якому передбачається час для роботи окремо з кожним працівником і з колективом в цілому.

Міні-кейс №2 («Стратегія розвитку школи-ліцею») передбачав на основі запропонованого прикладу розробку майбутніми менеджерами освіти стратегії розвитку загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії.

Майбутні менеджери освіти не змогли визначити основні положення генеральної стратегії, сформулювати місію ЗНЗ в умовах інклюзії та визначити мету розвитку школи; поверхово провели аналіз суспільного середовища та оцінку актуальності розвитку школи, аналіз потенціалу ЗНЗ; не в повному обсязі розробили, сформували і проаналізували стратегічні цілі; тільки для кількох напрямів виховної роботи школи розробили свою стратегию; розробили план дій для покращення матеріально-технічної бази школи, але при цьому не врахували залучення додаткових людських ресурсів; визначили виховні орієнтири шкільних традицій; не в повному обсязі здійснили контроль та оцінку результатів розробленої стратегії.

Міні-кейс №3 (розробка організаційно-функціональної моделі загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії). За зразком майбутнім менеджерам освіти потрібно було розробити організаційно-функціональну модель загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії. Натомість, у розроблених моделях не було враховано, що на базі ЗНЗ можуть здійснюватися всі види інтеграції дітей з особливими освітніми потребами. Більшість майбутніх менеджерів освіти розробила організаційно-функціональні моделі загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії на основі повної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами (не було розроблено моделей на основі комбінованої (неповної), постійної часткової або систематично тимчасової інтеграції).

Міні-кейс №4 (модель впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі). Майбутні менеджери освіти ознайомилися з алгоритмом діяльності адміністрації та педагогічного колективу відносно формування моделі та реалізації інклюзивного навчання (підготовчі, практичні, аналітико-узагальнюючі заходи, результат діяльності). На основі проведеного аналізу були побудовані моделі впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі. У побудованих моделях не в повному обсязі було перераховано та проаналізовано нормативно-правові документи впровадження інклюзивного

навчання, до творчих груп не включено працівників ПМПК, не враховано наявність психологічних аспектів учасників навчально-виховного процесу, не визначено особливості роботи педагогів з дітьми з особливими освітніми потребами, не достатньо висвітлена робота з батьками звичайних (здорових) дітей щодо впровадження інклюзивного навчання у ЗНЗ, не проведено аналіз роботи ЗНЗ із впровадження інклюзивного навчання та корекція результатів діяльності ЗНЗ.

Міні-кейс №5 («Підходи до типології та класифікації педагогічних інновацій»). Майбутні менеджери освіти підготували карти-макети педагогічних інновацій загальноосвітнього навчального закладу, презентували педагогічні інновації, що впроваджуються в їхньому навчальному закладі. За результатами презентацій, було з'ясовано, що майбутні менеджери освіти не можуть надати вичерпне визначення поняття «педагогічні інновації», поверхово знайомі зі змістом технологій розвивального навчання Д. Ельконіна та В. Давидова, розвиваючих ігор Б. Нікітіна; концепцією національного виховання С. Русової; системою індивідуального виховання особистості М. Монтессорі. Майбутні менеджери освіти не змогли чітко сформулювати педагогічні інновації, що впроваджуються в їхньому навчальному закладі.

Під час обговорення міні-кейса №6 (розробка структурно-логічної схеми впровадження педагогічних інновацій у загальноосвітні навчальні заклади в умовах інклюзії) майбутні менеджери освіти ознайомилися з Положенням про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності та розробили структурно-логічні схеми впровадження педагогічних інновацій у загальноосвітні навчальні заклади в умовах інклюзії. Наприклад, М. Гайдаржи зазначив, що акцент інновацій в умовах інклюзії перенесено з організації навчального процесу на зміни змісту, характеру, технології навчання. Розроблено і впроваджено нові системи контролю та оцінювання знань, засоби навчання, що стимулюють пізнавальну активність, самостійність і позитивну мотивацію навчання.

Слід зауважити, що під час розв'язання міні-кейса майбутні менеджери освіти не звернули належної уваги на те, що впровадження інновації повинно пройти три фази: 1 фаза – подолання стереотипів діяльності, посилення почуття невдоволеності своєю працею, її результатами; 2 фаза – сприйняття нової моделі діяльності, спроба діяти по-новому; 3 фаза – діяльність за новою моделлю. Тому необхідно, по-перше, визначити здатність педагогів до творчої роботи взагалі; по-друге, довести необхідність змін; по-третє, запропонувати досконалу моніторингову систему інноваційного процесу в школі.

Міні-кейс №7 (розробка індивідуального освітнього плану). Майбутні менеджери освіти за запропонованою структурою вчилися заповнювати індивідуальний освітній план дитини з особливими освітніми потребами, що включав такі розділи: загальні відомості про дитину, фахівців супроводу, висновок і рекомендації ПМПК, довгострокові цілі, мета на поточний період (навчальний рік), режим перебування дитини в загальноосвітньому навчальному закладі; створення «безбар'єрного» середовища; психолого-педагогічний супровід; засвоєння освітньої програми; формування соціальної компетентності; індивідуальний навчальний план (з урахуванням вимог до максимального навчального навантаження й рекомендацій ПМПК).

Під час розв'язання міні-кейса № 8 (аналіз внутрішнього та зовнішнього освітнього середовища) майбутні менеджери освіти здійснили аналіз внутрішнього освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії. За результатами проведеного аналізу можна констатувати, що майбутні менеджери освіти не в повному обсязі обізнані з підходами структурування внутрішнього освітнього середовища. Так одна група визначила п'ять складових, а саме: цілі, структура, технологія, завдання та персонал, який виконує ці завдання за допомогою відповідної технології. Інша група до складових внутрішнього освітнього середовища віднесла особистісно орієнтовану освітню систему загальноосвітнього навчального закладу; родину, батьків та батьківські об'єднання; учнівські об'єднання та організації, органи учнівського самоврядування.

До зовнішнього освітнього середовища майбутні менеджери освіти включили партнерів, інші навчальні заклади, мережу позашкільних навчальних закладів та установ (клуби, гуртки, секції, дома дитячої та юнацької творчості), заклади та установи охорони здоров'я. Майбутні менеджери освіти не включили до зовнішнього освітнього середовища такі об'єкти, як: банки; органи місцевої влади, органи правопорядку, громадські організації, профспілки, формальні й неформальні молодіжні організації та об'єднання, творчі та наукові спілки, різноманітні суб'єкти економічної діяльності; засоби масової інформації. Майбутні менеджери освіти не звернули увагу на те, що до кожного з цих об'єктів потрібен свій науково обґрунтований підхід, своя стратегія, оскільки всі об'єкти пов'язані з безліччю економічних, інформаційних, політичних, морально-психологічних, адміністративних зв'язків, які постійно впливають один на одного, між собою та на загальноосвітній навчальний заклад.

Міні-кейс № 9 (розробка соціально-педагогічного проекту в умовах інклюзії). Зазначимо, що майбутнім менеджерам освіти було запропоновано на основі технічного завдання розробити проект, що містить соціально-педагогічну спрямованість у сфері інклюзивної освіти. Жоден з майбутніх менеджерів освіти не зміг розробити проект, дотримавшись усіх структурних складових. Не досить успішно майбутні менеджери освіти описали мету і додаткові цілі проекту: визначення були просторовими, жоден не зміг їх конкретизувати. Не впоралися майбутні менеджери освіти й із визначенням «не цілей» свого проекту. Труднощі викликало створення структурного плану й опис робочого пакету завдань. Значна кількість майбутніх менеджерів освіти хоч і поверхово, але схематично представила внутрішню організацію проекту, проте з визначенням і описом ролей у проекті були труднощі.

Щодо визначення ресурсів і витрат власного проекту, то слід зауважити, що більшість майбутніх менеджерів освіти змогли скласти бюджет, але припустилися помилки щодо визначення заробітної платні співробітникам проекту. Оскільки майбутні менеджери освіти не мали жодного уявлення про

виплату праці в проектах та її обчислення, це призвело до значних витрат на заробітну платню, що, у свою чергу, поставило під сумнів економічну ефективність проекту (витрати не відповідали найпозитивнішим результатам проекту, тобто вирішення проблеми можливе за менші витрати). Бюджет проекту був представлений у вигляді низки цифр без пояснень.

Міні-кейс № 10 (управління соціально-педагогічними проектами). Під час обговорення міні-кейсу майбутніми менеджерами освіти не було враховано, що правильний розподіл обов'язків між членами команди (складання схеми заходів, списку учасників; укладання угод), випуск інструкцій (з метою ефективного контролю за виконанням проекту), формування системи звітності (види звітів, строки їх складання, встановлення виконавців та відповідальних), документарний контроль (формування логістичної системи контролю документообігу проекту), аудит проекту (виявлення відхилень і розробки рекомендацій щодо їх поліпшення) і є тими мотиваційними методами, що забезпечують успішну реалізацію проекту. Майбутні менеджери освіти не змогли обрати методи адаптації для помічника керівника проекту та спеціаліста з комп'ютерних технологій.

Міні-кейс № 11 (формування команди). Майбутнім менеджерам освіти, використовуючи подану інформацію кейсу, треба було сформувати команду професіоналів для успішного функціонування загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії. Майбутні менеджери освіти поверхово володіли навичками формування команди. Формування команди відбувалось на основі особистісних відносин. Не враховувалися такі характеристики, як: відсутність деструктивних конфліктів, висока мотивація та активність співробітників, самостійне виконання завдань, повага та інтерес один до одного, культура відкритої комунікації, критика запропонованих ідей, відкритість.

Міні-кейс №12 (розробка програми професійного розвитку членів команди). У процесі розробки програми професійного розвитку членів команди загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії майбутні

менеджери освіти акцентували увагу на навчанні за межами робочого місця (участь у науково-практичних і методичних семінарах, конференціях, вебінарах, круглих столах, тренінгах, майстер-класах, міжнародних проектах з питань інклюзивного навчання). Майже не було використано такі форми навчання на робочому місці, як делегування (передача співробітникам чітко обмеженої кількості завдань з повноваженням прийняття рішень з обговореного кола питань), метод ускладнюючих завдань (спеціальна програма робочих дій, побудована за ступенем їх важливості, розширення обсягу і підвищення складності завдань), ротація (педагогічний працівник переводиться на нову роботу чи посаду для отримання додаткової професійної кваліфікації і розширення досвіду на термін від декількох днів до декількох місяців).

Міні-кейс №13 (ризики впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі). Під час розв'язання кейсу більшість майбутні менеджери освіти не змогли визначити ризики впровадження інклюзивного навчання. Майбутні менеджери освіти повинні були визначити такі ризики: реалізації та нереалізації. До ризиків реалізації слід було віднести «поверхневу» або формальну інклюзію (коли дітей з особливими освітніми потребами приймають до ЗНЗ і не готують до цього заклад освіти, учасників освітнього процесу, не створюють умови для інклюзії), «вольову» інклюзію (масовий перехід до інклюзивного навчання за єдиним планом і принципами, без врахування специфіки загальноосвітнього навчального закладу, без підготовки учасників навчально-виховного процесу), «гіпертрофовану» інклюзію (здійснюється надмірна, інфантилізуюча турбота про дітей з особливими освітніми потребами, створюється сильна інфраструктура спеціальної освіти, що ускладнює процес загальної освіти, соціалізацію учнів). До ризиків нереалізації слід було віднести, по-перше, так звану «дику», «стихійну», некеровану інклюзію – навчання дітей з особливими освітніми потребами у ЗНЗ за вибором батьків, за місцем проживання, але без створення спеціальних умов, тобто без

урахування їхньої індивідуальності, можливостей. Як наслідок – низька якість навчання, незадовільна соціалізація, порушення психічного й фізичного здоров'я дітей з особливими освітніми потребами, інших учасників освітнього процесу. По-друге, неадекватний, неповноцінний пізнавальний і особистісний розвиток дітей з особливими освітніми потребами в умовах сегрегації (домашнє навчання, індивідуальна освіта з елементами дистанційного навчання, спеціальна (корекційна) освіта). По-третє, порушення психічного й фізичного здоров'я дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі грубі, – внаслідок неможливості їхньої самореалізації в суспільстві в сьогоденні й майбутньому. По-четверте, незадовільне соціально-економічне становище родин, що виховують дітей з особливими освітніми потребами, змушених сегрегувати своїх дітей від суспільства й однолітків.

Міні-кейс №14 (управління ризиками). У цьому ракурсі зауважимо на тому, що під час обговорення майбутні менеджери освіти поверхово розуміли, що ризиком можна управляти, тобто використовувати різноманітні заходи, які б давали змогу певним чином прогнозувати виникнення ризикової ситуації і вживати заходів для зниження рівня ризику. Вони не в повному обсязі визначили способи зниження ризику: уникнення ризиків і зниження негативної дії тих видів ризиків, яким не вдалося запобігти. Не змогли скласти алгоритм управління ризиками, а саме: встановити межі допустимого ризику; оцінити зовнішні та внутрішні фактори впливу на рівень ризику; ідентифікувати ризики; оцінити ризики; оцінити ймовірні втрати; оцінити вплив втрат на конкурентоспроможність ЗНЗ на ринку освітніх послуг; застосувати прийоми зменшення втрат; прийняти рішення з допустимим рівнем ризику; обрати методи нейтралізації ризиків; визначити рівень конкурентоспроможності загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії.

Якісна оцінка прояву показників підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах

інклюзії за діяльнісно-практичним критерієм дозволяє констатувати, що більшість майбутніх менеджерів освіти не вміють визначати стратегію розвитку загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії, удосконалювати організаційно-функціональну модель загальноосвітнього навчального закладу відповідно до вимог базових принципів інклюзивної освіти та структурної організації системи регіональної освіти, управляти соціально-педагогічними проектами та ризиками в умовах впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах, не достатньо володіють знаннями нормативно-правових документів щодо впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі.

Також зазначимо, що майбутні менеджери освіти не володіють прийомами формування команди професіоналів з інклюзивної освіти та планування їхнього професійного розвитку; відчувають утруднення з практичних питань щодо впровадження педагогічних інновацій в діяльність загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії на загальному та локальному рівнях, розвитку інклюзивного освітнього середовища ЗНЗ.

Результати рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за діяльнісно-рефлексивним критерієм подано на рис. 2.3.

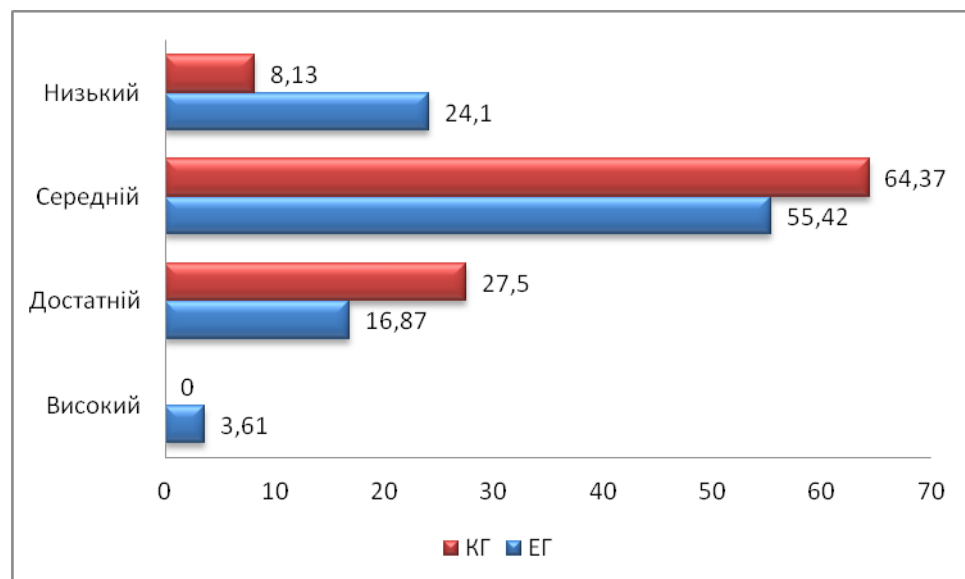


Рис. 2.3. Рівні підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за діяльнісно-рефлексивним критерієм

За результатами вимірювань (рис. 2.3) можна констатувати, що 55,42% ЕГ і 64,37% КГ майбутніх менеджерів освіти мають середній рівень підготовленості до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за діяльнісно-рефлексивним критерієм, тоді як високий рівень зазначеної підготовленості виявлено лише у 3,61% ЕГ і не виявлено у КГ; достатній – у 16,87% ЕГ і 27,5% КГ, низький – у 24,1% ЕГ і 8,13% КГ.

Оскільки оцінювання рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії відбувалося за різними шкалами, то необхідно ввести універсальну шкалу оцінювання. Такою універсальною шкалою було обрано шкалу 0 – 100. Розрахункова схема переходу від однієї із застосованих шкал до універсальної запозичена у роботі О. Єлісеєва [93]. Розрахункові формули надано у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Розрахункові формули для переходу до універсальної шкали оцінювання

Компоненти	Критерії	Мінімальн а – максималь на кількість балів	Розрахункові формули	
			Зрушення лівої границі до 0	Розтягування до інтервалу 0 – 100
Психоло- гічний	Аксіологічн о- мотиваційн ий	6 – 30	$6 - 0 = 6$	$\frac{100}{30 - 6} = 3,7$

	Когнітивний	1 – 4	1 – 0 = 1	$\frac{100}{4-1} = 33,3$
Функціональний	Діяльнісно-рефлексивний	0 – 30	-	$\frac{100}{30-0} = 3,3$
Розрахункова формула для оцінювання загального рівня підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії			$K = \frac{1}{3} (3,7(K_1 - 6) + 33,3(K_2 - 1) + 3,3K_3)$ де K – загальна кількість балів; K ₁ – кількість балів, отримана за першим критерієм; K ₂ – за другим; K ₃ – за третім	

Результати рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії на констатувальному етапі подано в табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Рівні підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії на констатувальному етапі (%)

<i>Групи</i>	<i>Високий</i>	<i>Достатній</i>	<i>Середній</i>	<i>Низький</i>
ЕГ	5,42	15,66	53,01	25,91
КГ	0,62	19,38	60,0	20,0

Як засвідчує табл. 2.5, більшість (53,01% ЕГ і 60,0% КГ) майбутніх менеджерів освіти перебували на середньому рівні підготовленості до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії, тоді як високий рівень зазначеної підготовленості виявлено лише у 5,42% ЕГ майбутніх менеджерів освіти і 0,62% КГ; достатній – у 15,66% ЕГ і 19,38% КГ; низький – у 25,91% ЕГ і 20,0% КГ.

Отже, за результатами проведеного констатувального експерименту встановлено домінування недостатнього рівня підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в

умовах інклюзії, що вимагає розробки відповідної методики підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії.

За кількісними даними аксіологічно-мотиваційного, когнітивного, діяльнісно-рефлексивного критеріїв підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії на констатувальному етапі експериментальної роботи експериментальна і контрольна групи засвідчили майже однакові результати. Це надає підстави для припущення, що вказані групи належать до однієї сукупності, тобто різниця у сформованості їхньої підготовленості до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії не є статистично значущою.

Для перевірки сформуємо дві взаємовиключні статистичні гіпотези: H_0 – обидві вибірки належать до однієї генеральної сукупності, тобто статистично значущих відмінностей між ними немає, H_1 – нульова гіпотеза не є вірною.

Вибір статистичних критеріїв для перевірки істинності статистичних гіпотез залежить, передусім, від виду розподілу вхідних даних та типу шкали, що було застосовано у процесі оцінювання. У нашому випадку закон розподілу результатів діагностування в групах не є нормальним і, крім того, вхідні дані є порядковими числами, тому для перевірки необхідно застосовувати непараметричні критерії: непараметричний критерій медіани, критерій Уїлкоксона-Манна-Уїтні, критерій Краскала-Уолліса та ін. Для перевірки нами було обрано критерій Краскала-Уолліса, оскільки зазначений критерій є більш точним, ніж медіанний [206].

Для здійснення перевірки за критерієм Краскала-Уолліса необхідно:

- побудувати об'єднану вибірку;
- знайти ранги значень об'єднаної вибірки;
- знайти суми рангів значень в кожній з вибірок окремо;
- знайти значення критерію за формулою:

$$Kp = \frac{12}{N(N+1)} \sum_{i=1}^k \frac{T_i^2}{n_i} - 3(N+1)$$

де N – загальна кількість об'єктів об'єднаної вибірки;

n_i – кількість об'єктів i -тої вибірки;

T_i – сума рангів i -тої вибірки;

Kp – критеріальна статистика;

- знайти критичне значення критерію за розподілом χ^2 ;
- порівняти критеріальну статистику з критичним значенням.

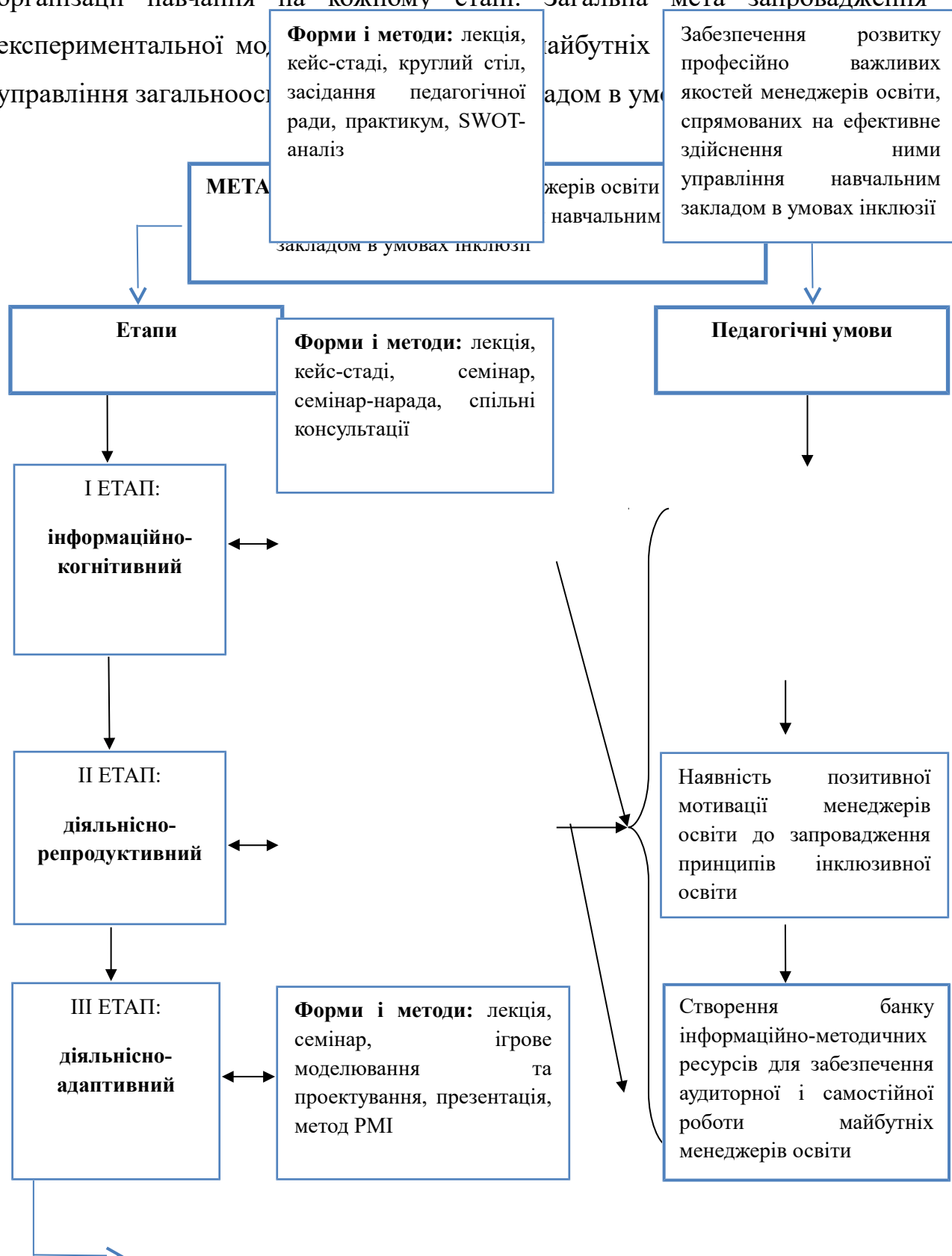
Було проведено розрахунки за наведеними етапами та знайдено значення критерію Краскала-Уолліса: $Kp = -3,0214$. Враховуючи кількість вибірок та їх об'єм, критичне значення було знайдено на рівні значущості 0,05 та 0,001: $t_{нижнє} = 3,8415$ та $t_{верхнє} = 10,8276$. Розрахунки проводились із застосуванням програмного продукту Excel за допомогою практичного посібника [206].

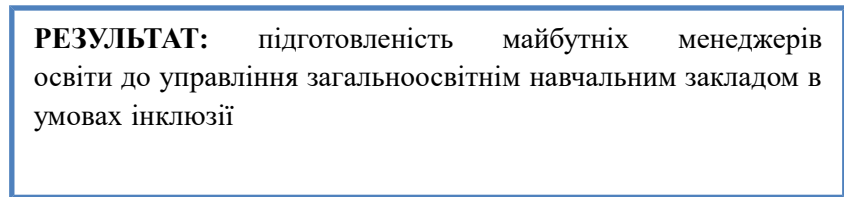
Отже, оскільки значення критерію Краскала-Уолліса менше ніж нижнє критичне значення, гіпотезу H_0 приймається. Тобто різниця в підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії в експериментальних і контрольних групах не є статистично вагомою. Таким чином, на початку формувального експерименту експериментальна і контрольна групи суттєво не відрізнялися за рівнем підготовленості до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії.

2.3. Змістове ядро системи підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії

Грунтуючись на теоретико-методологічних положеннях та результатах констатувального етапу експерименту, пропонуємо модель та експериментальну методику підготовки майбутніх менеджерів освіти до

управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії (див. рис. 2.4). Зазначена модель представлена як гіпотетична наукова побудова, що використовувалася для деталізації та унаочнення процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії, у межах якої визначено і науково обґрунтовано мету, педагогічні умови, навчальні цілі, зміст, методи і форми організації навчання на кожному етапі. Загальна мета запровадження експериментальної моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії





РЕЗУЛЬТАТ: підготовленість майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії

Рис. 2.4. Модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії

Зауважимо, що реалізація вищезазначених педагогічних умов комплексно (детально описані в пар.1.3.) дозволила цілеспрямовано впливати на процес підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії, що забезпечило якість та ефективність підготовки.

Запропонована модель підготовки охоплювала такі етапи: інформаційно-когнітивний, діяльнісно-репродуктивний, діяльнісно-адаптивний.

Реалізація навчальних цілей кожного з етапів здійснювалася за розробленою навчальною програмою спецкурсу «Основи управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії» та під час проведення позааудиторної роботи. Спецкурс «Основи управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії» складався з 60 годин, з них на самостійну роботу слухача відводилося 30 годин. Запропоновані заняття було розподілено у межах змістових модулів: «Сучасні тенденції розвитку інклюзивної освіти» – 6 год., «Специфіка педагогічних інновацій в загальноосвітньому навчальному закладі в умовах інклюзії» – 8 год., «Технології ефективного управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії») – 16 год.

Повний зміст розробленої навчальної програми спецкурсу з підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії подано у додатку Ж.

Метою першого – *інформаційно-когнітивного* етапу – було систематизація і розширення знань з інклюзивної освіти.

Протягом першого етапу формувального експерименту було прочитано такі лекції: «Феноменологія інклюзивної освіти» (2 год.), «Громадянське суспільство та партнерство в інклюзивній освіті» (2 год.); проведено практичне заняття «Інклюзивна освіта: стан, проблеми, перспективи розвитку» (2 год.).

Наведемо фрагменти прочитаних лекцій.

Тема. *Феноменологія інклюзивної освіти.*

Мета: визначити сутність базових понять феномена «інклюзивна освіта» та систематизувати знання про сучасні тенденції розвитку інклюзивної освіти.

Форма проведення: лекція.

Хід роботи.

Спочатку викладач визначив зміст поняття і базові принципи інклюзивної освіти. Далі презентував за допомогою мультимедійного проектора періоди становлення освіти для осіб з особливими освітніми потребами в країнах пострадянського простору і за кордоном (див. додатку З).

Становлення освіти для осіб з особливими освітніми потребами в країнах пострадянського простору і за кордоном було представлено 5 періодами: зародження; усвідомлення можливості навчання; навчання трьох категорій дітей: з порушеннями слуху, зору, розумово відсталих; розуміння необхідності навчання всіх аномальних дітей; включення дітей з особливими освітніми потребами в суспільство. Кожний період супроводжувався визначенням терміну та порівняльною характеристикою. Далі викладач запропонував визначити проблеми розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Робота проводилася в групах із використанням методу «мозковий штурм». По завершенні роботи кожною групою було представлено свої нароби та обговорено результати. Врахувавши відповіді майбутніх менеджерів освіти викладач визначив та обґрунтував проблеми розвитку інклюзивної освіти в Україні: нерівномірність ресурсного забезпечення та територіальних специфіка освітніх систем областей України; труднощі організації суб'єкт-суб'єктних відносин у дитячому колективі; недосконалість програмно-методичного забезпечення інклюзивної освіти та відсутність спеціальної підготовки у вчителя масової школи для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; стихійний, непідготовлений характер включення дитини з особливими освітніми потребами в середовище однолітків, які нормально розвиваються.

Враховуючи специфіку інклюзивної освіти, викладачем було представлено нормативно-правові документи за такими категоріями: міжнародно-правові акти в галузі прав людини, Закони України, Укази Президента України, Постанови та розпорядження Кабінету Міністрів України, Постанови Верховної ради України, накази та листи Міністерства освіти і науки України

Наступним кроком було моделювання структури інклюзивної освітньої мережі. Об'єднавши майбутніх менеджерів освіти в групи, викладач запропонував створити модель інклюзивної освітньої мережі. Потім використовуючи «човниковий» метод удосконалити створені моделі. Пропонуємо зразок однієї з моделей (див. додатку 3).

До того ж під час лекції майбутні менеджери освіти були ознайомлені з поняттями «інклюзія», «інтеграція», «інклюзивна освіта», «принципи інклюзивної освіти».

Тема. *Громадянське суспільство та партнерство в інклюзивній освіті.*

Мета: визначити основні напрями впливу громадських інститутів на державну владу і на соціальну політику по відношенню до людей з інвалідністю та особливими освітніми потребами.

Форма проведення: лекція.

Матеріали: зміст міні-кейсу.

Хід роботи.

Під час лекції майбутнім менеджерам освіти було запропоновано ознайомитися з основними положеннями Конвенції ООН про права інвалідів і з'ясувати, які питання може ставити перед державою громадянське суспільство.

Інформація щодо напрямів впливу громадянських інститутів на державну владу і на соціальну політику по відношенню до людей з інвалідністю подавалася трьома блоками. У першому блоці надавалася характеристика напрямам впливу; у другому – характеризувався зміст впливу; у третьому – з'ясовувалась роль громадських організацій.

Використовуючи метод «відкритий мікрофон», викладач пропонував визначити напрями спільної діяльності державних структур та інститутів громадянського суспільства в сфері інклюзії. Майбутні менеджери освіти так відповіли на завдання: «Напрямами спільної діяльності можуть виступати: участь інститутів громадянського суспільства в розробленні та обговоренні проектів нормативно-правових актів з питань впровадження інклюзивного навчання; здійснення громадського контролю за діяльністю органів виконавчої влади щодо розв'язання проблем впровадження інклюзивного навчання; утворення спільних консультативно-дорадчих та експертних органів, рад, комісій, груп для забезпечення врахування громадської думки у формуванні та реалізації державної політики щодо впровадження інклюзивного навчання у ЗНЗ; проведення органами виконавчої влади моніторингу й аналізу громадської думки, забезпечення своєчасного публічного реагування на пропозиції та зауваження громадськості; виконання спільних проектів інформаційного, аналітично-дослідницького, благодійного і соціального спрямування».

Розглядаючи питання соціальної політики в галузі освіти дітей з особливими освітніми потребами, викладач визначив поняття «соціальна

політика» та акцентував увагу на тому, що ключовим принципом державної «соціальної політики» є маршрут «проблема (завдання)-розв'язок», вона базується на вивченні реальних життєвих проблем і на основі їх аналізу надаються практичні, реально діючі рекомендації щодо їх вирішення в конкретному суспільстві, соціальному середовищі.

Майбутні менеджери освіти ознайомилися з міні-кейсом «Соціальна політика в галузі інклюзивної освіти за кордоном» та визначили спільні моменти соціальної політики в галузі освіти дітей з особливими освітніми потребами за кордоном та в Україні. Зміст міні-кейса подано у додатку 3.

З метою закріплення теоретичного матеріалу майбутні менеджери освіти брали участь у бліц-опитуванні. Викладач ставив запитання, а майбутні менеджери освіти мали 30 секунд, щоб обміркувати відповідь. Наводимо питання для бліц-опитування подано нижче.

1. Які основні положення Конвенції ООН про права інвалідів ви знаєте?
2. Дайте визначення поняття «соціальна політика», «громадська організація».
3. Які існують напрями впливу громадських інститутів на державну владу і на соціальну політику щодо людей з інвалідністю?
4. Які особливості мають громадські організації людей з інвалідністю?

На цьому етапі, крім лекцій, було проведено практичне заняття «Інклюзивна освіта: стан, проблеми, перспективи розвитку». Наведемо фрагмент проведеного заняття.

Тема. *Інклюзивна освіта: стан, проблеми, перспективи розвитку.*

Мета: сформувати вміння проводити аналіз проблемних питань і ситуацій у сфері інклюзивної освіти, використовуючи метод SWOT – аналізу, методики оцінки соціальної політики та інші методи, для прийняття ефективних управлінських рішень.

Форма проведення: міні кейс-стаді.

Матеріали: зміст міні-кейсу, алгоритм роботи за методом кейс-стаді, методика проведення SWOT – аналізу.

Хід роботи.

На початку заняття майбутні менеджери освіти презентували підготовлені заздалегідь презентації на тему «Інклюзивна освіта: стан, проблеми, перспективи розвитку». Для кращого осмислення матеріалу майбутнім менеджерам освіти було запропоновано провести аналіз кейсу «Еволюція розвитку інклюзивної освіти в країнах пострадянського простору та за кордоном» (див. додаток К) за алгоритмом, що представлено у табл. 2.6.

Таблиця 2.6

Алгоритм роботи за методом «кейс-стаді»

<i>Вид роботи</i>	<i>Час</i>	<i>Вид діяльності</i>
Індивідуальна робота	30% часу	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ознайомлення із ситуацією (за текстом). 2. Виявлення проблеми. 3. Узагальнення інформації. 4. Аналіз інформації.
Групова робота	50% часу	<ol style="list-style-type: none"> 1. Уточнення проблем та їхня ієрархія. 2. Формування альтернатив рішення. 3. Оцінка альтернатив.
Індивідуальна й групова робота	20% часу	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обґрунтування можливості застосування альтернатив. 2. Підготовка звіту і презентації результату.

Проілюструємо це на прикладі однієї з експериментальних груп.

Завдання: спираючись на алгоритм, проаналізуйте міні-кейс і дайте відповіді на наступні питання:

1. Які, на ваш погляд, країни найбільш прогресивно розвиваються у сфері інклюзивної освіти? Назвіть 5 причин, за якими їм вдалося домогтися такого статусу «які найбільш прогресивно розвиваються у сфері інклюзивної освіти».

2. Обґрунтуйте свою думку з питання «Що заважає розвитку інклюзивної освіти в Україні?».

3. Чи є інклюзивне навчання повною альтернативою навчання дітей в умовах спеціальних навчальних закладів?

У процесі роботи над міні-кейсом майбутні менеджери освіти використовували активні методи навчання («мозковий штурм», запис ідей, творча конфронтація, структуризація проблеми), метод SWOT – аналізу, методики оцінки соціальної політики.

За результатами проведеного аналізу міні-кейсу майбутніми менеджерами освіти було визначено, що процес впровадження інклюзивного навчання в Україні не набув масштабного характеру і має низку труднощів.

У межах позааудиторної роботи майбутні менеджери освіти брали участь в роботі круглого столу «Рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими потребами», були присутні на засіданні педагогічної ради «Інклюзивна освіта: поняття, підходи» та практикумі «Світове визнання людей з обмеженими можливостями».

Деталізуємо вищезазначені заходи.

Тема. *Рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими потребами.*

Мета: визначити ефективні шляхи формування рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими потребами, представити та популяризувати досвід впровадження інклюзивного навчання в експериментальних закладах освіти.

Форма проведення: круглий стіл.

Хід роботи.

Організація і проведення круглого столу проходила в три етапи – підготовчий, дискусійний і завершальний (постдискусійний).

На підготовчому етапі майбутнім менеджерам освіти пропонувалося вибрати проблему в рамках тематики круглого столу (проблема мала бути гострою, актуальною, тобто такою, що мала різні шляхи вирішення) і включити її до заздалегідь спланованого сценарію. Наведемо приклади

проблем, що дискутувалися на «круглому столі»: «Підготовка педагогічних кадрів до роботи у форматі інклюзивної освіти», «Формування в учнів з особливими освітніми потребами особистісних якостей, що роблять їх цінними для суспільства», «Формування у школярів особистісної мотивації до збереження і зміцнення власного здоров'я», «Форми та методи абілітаційного навчання», «Соціалізація учнів з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу», «Надання консультативної допомоги батькам, які мають дітей з особливими освітніми потребами щодо життєдіяльності, навчання та виховання, корекційних прийомів і методів роботи з даною категорією дітей».

На дискусійному етапі відбувся виступ модератора «Історичний шлях становлення інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в Україні та закордоном», було встановлено регламент (спільний регламент «круглого стола» – 2 години, виступи фахівців і учасників – до 10 хв., участь в дискусії – передбачала час у 3-5 хв.) та спільні правила комунікації під час роботи «круглого столу» (унікати спільних фраз; орієнтуватися на мету (завдання); уміти слухати; бути активним в бесіді; коротко висловлювати думку; здійснювати конструктивну критику; не допускати образливих зауважень на адресу співрозмовника), відбулися виступи учасників та їх обговорення.

На завершальному (постдискусійному) етапі модератором були підведені підсумки; вироблено рекомендації щодо впровадження рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами.

За результатами «круглого столу» майбутні менеджери освіти виробили такі рекомендації щодо впровадження рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами:

1. Проводити комплексне обстеження учнів початкових класів з метою своєчасного виявлення дітей із порушеннями психофізичного розвитку. (Практичні психологи навчального закладу. Вересень-жовтень, квітень-травень).

2. Забезпечити психолого-педагогічний супровід загальноосвітніх навчальних закладів із впровадження інклюзивного навчання. (Вчителі-логопеди логопедичних пунктів, практичні психологи навчальних закладів. Протягом навчального року).

3. Здійснювати інформаційно-роз'яснювальну роботу серед учасників навчально-виховного процесу з питань впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. (Вчителі початкових класів, вчителі-логопеди дошкільних навчальних закладів та логопедичних пунктів, практичні психологи навчальних закладів. 1 раз на квартал).

4. Упроваджувати в роботу закладів освіти з інклюзивним навчанням інноваційні технології для дітей з особливими освітніми потребами. (Педагогічні працівники базових загальноосвітніх шкіл із упровадження інклюзивного навчання. Протягом навчального року).

5. Продовжити практику проведення науково-практичних та методичних заходів з питань впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. (Адміністрація базових ЗНЗ із упровадження інклюзивного навчання, інститут післядипломної педагогічної освіти. Протягом навчального року).

6. Поновлювати банк даних перспективного педагогічного досвіду з проблем інклюзивного навчання педагогічних працівників області. (Навчально-методичний кабінет спеціальної педагогіки інституту післядипломної педагогічної освіти. 1 раз на квартал).

Тема. *Інклюзивна освіта: поняття, підходи.*

Мета: ознайомити педагогічний колектив з поняттям «інклюзивна освіта», конструктивними підходами в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії.

Форма проведення: педагогічна рада.

Хід роботи.

Заняття проводилось у нестандартній формі – педагогічна рада-ділова гра. Ділова гра проходила в 6 етапів. На першому (підготовчому етапі) викладач провів діагностику, розробив завдання, склав сценарій, сформулював правила гри. На другому етапі – розділив майбутніх менеджерів освіти на команди, розподілив ролі (директор ЗНЗ, його заступник, вчитель, психолог, представник ПМПК, експерти). На третьому етапі майбутні менеджери освіти були ознайомлені з теоретичним матеріалом, який включав визначення поняття «інклюзивна освіта», нові підходи в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії. На четвертому етапі відбулася міжгрупова дискусія щодо нових підходів в управлінні ЗНЗ в умовах інклюзії. На п'ятому етапі відбулося підбиття підсумків педагогічної ради, виступ експертів, ухвалення колективного рішення. На шостому етапі відбулася ігрова післядія, перенесення досвіду гри на реальну професійну діяльність майбутніх менеджерів освіти.

Тема. *Світове визнання людей з обмеженими можливостями.*

Мета: ознайомити зі світовим досвідом визнанням людей з обмеженими можливостями та їхньою адаптацією в суспільстві.

Форма проведення: практикум.

Матеріали: уривки з кінофільмів та літературних творів.

Хід роботи.

На початку практикуму викладач акцентував увагу майбутніх менеджерів освіти на тому, що суспільство також не залишається осторонь проблем інклюзивного навчання. Підтвердженням цього є спеціальні колонки в газетах і журналах, на телебаченні – регулярні цикли передач, предметом яких стає обговорення життя людей з обмеженими можливостями, тих надзвичайних труднощів, які вони та їхні близькі змушені долати внаслідок сформованого дискримінаційного відношення оточуючих.

Далі майбутнім менеджерам освіти було запропоновано переглянути та проаналізувати перший уривок з кінофільму «Політ над гніздом зозулі» (Дія фільму відбувалася в психіатричній лікарні, де панували «спокій і

заспокоєння». Ховаючись у клініці від тюрми, герой Д. Ніколсона намагався відстояти людську гідність душевнохворих). Майбутні менеджери освіти відповіли на такі запитання: Які якості мав головний герой фільму? За допомогою яких засобів можна змінити життя людей з особливими освітніми потребами? Чому йому не вдалося змінити відношення персоналу до мешканців психіатричної клініки? Другий уривок «Форрест Гамп» (У маленького Форреста були проблеми із хребтом, тому він носив на ногах ортопедичні скоби. Крім того, його IQ складало всього 75, і цього було не достатньо для вступу до звичайної школи. Зусиллями матері він все ж таки вступив до школи). Майбутні менеджери освіти відповіли на такі запитання: Як суспільство реагувало на народження «незвичайної» дитини? Яких зусиль доклала мати аби зарахувати сина до школи? Змодельовали ситуацію зарахування Форреста до школи, що впроваджує ідеї інклюзивного навчання.

Також було переглянуто та проаналізовано уривки з таких кінофільмів, як: «Людина дощу», історія людини, що страждає на аутизм і змушена жити під наглядом лікарів; «Запах жінки», незрячий відставний полковник розвідки не втрачає мужності, патріотизму, він здатний стати поводитирем «морально осліпшої» адміністрації престижного коледжу; «Восьмий день», історія відносин успішного банківського клерка, що переживає гостру сімейну кризу, і пацієнта, що втік із психдиспансеру. У головній ролі П. Дюкен – двадцятип'ятирічний актор із синдромом Дауна. «По той бік тиші», історія талановитої кларнетистки Лари – дочки батьків, що втратили слух.

Далі майбутні менеджери освіти проаналізували уривки з художніх творів, персонажі яких були з особливими потребами: порушення зору (сліпі, слабобачучі) (К. Бій «Сліпий хлопчик» [18], В. Короленко «Сліпий музикант» [148], Д. Литтл «Незграбна Ганна» [168]); тяжкі мовленнєві порушення (М. Глейцман «Болтушка» [68]); комплексні розлади (К. Окесон «Громадянин, громадянка і маленька мавпочка» [225]); порушення опорно-рухового апарату (М. Венблад «Пташеня Короткі Крильця», Д. Кінг-Сміт «Шпунтик Собача Лапа» [135], В. Крапівін «Літак на ім'я Сергійко» [151],

В. Кротов «Черв'ячок Ігнатій і його мрії» [155], В. Кротов «П'ятиногий» [157], В. Кротов «За бродячим соняшником» [156], А. Маршалл «Я вмію стрибати через калюжі» [196], К. Мурашова «Клас корекції» [211], А. Саутолл «Нехай кулька летить!» [262]); затримка психічного розвитку (Д. Кіз «Квіти для Елджернона» [134], М. Леймбах «Мартін мовчить» [164], М. Хеддон «Загадкове нічне вбивство собаки» [319]); початкові прояви психічних захворювань (шизофренія, епілепсія тощо) (К. Мурашова «Смуга відчуження» [212]); захворювання на рак (І. Стракан «Хлопчина в міхурі» [285], М. Шрайбер «Принци у вигнанні» [334]).

Наведемо в якості приклада аналіз уривка твору А. Саутолл «Нехай кулька летить!». Майбутні менеджери освіти ознайомилися з уривком твору та відповіли на поставлені питання. Уривок твору подано у додатку 3.

Майбутні менеджери освіти дали відповіді на такі запитання: Які риси характеру мав Джон Самнер? Чи заважала Джону його вада навчатися та спілкуватися з однолітками? Як ставилися до нього діти, дорослі? Чому у Сесила Парслоу виникало бажання потоваришувати з Джоном Самнером? Чи можна змінити ставлення суспільства до дітей з особливими освітніми потребами?

Отже, обрана методика сприяла активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх менеджерів освіти, розвитку в них професійно важливих якостей що потрібні в умовах інклюзії.

Метою другого – *діяльнісно-репродуктивного* етапу – було на формування вмінь і навичок у майбутніх менеджерів освіти щодо управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії.

Досягнення мети цього етапу відбувалось під час лекцій, практичних занять та під час позааудиторної роботи. Було проведено: лекції «Навчальні заклади в умовах інклюзії як об'єкт управління» (2 год.), «Педагогічні інновації в рамках структури управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії» (1 год.), «Педагогічні інновації і професійний розвиток персоналу в загальноосвітніх навчальних закладах в умовах

інклюзії» (1 год.); практичні заняття «Аналіз діяльності загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії» (1 год.), «Модель інклюзивного навчання» (2 год.), «Підходи до типології та класифікації педагогічних інновацій» (1 год.). Розглянемо заняття детальніше.

Тема. *Навчальні заклади в умовах інклюзії як об'єкт управління.*

Мета: систематизувати знання щодо діяльності загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії.

Форма проведення: лекція.

Матеріали: електронна презентація.

Хід роботи.

Виклад матеріалу відбувався на основі методу інтерактивного навчання «лекція з паузами» і складався з восьми етапів. На першому етапі (підготовчому) викладач розділив навчальний матеріал лекції на логічно завершені частини і розробив завдання для майбутніх менеджерів освіти, які вони будуть виконувати в паузах між викладанням. На другому етапі – майбутні менеджери освіти прослухали вступну частину лекції (оголошення теми, плану, алгоритму діяльності на лекції). Виклад однієї частини матеріалу займав 15 хв. На третьому етапі, після завершення вступної частини, майбутні менеджери освіти виконали завдання: записали очікувані результати від прочитаної лекції. Наведемо в якості приклада один із варіантів відповідей магістранта: «Будемо знати: сутність феномену «навчальний заклад в умовах інклюзії»; основні категорії дітей з особливими освітніми потребами у ЗНЗ в умовах інклюзії; базові принципи навчання дітей з особливими освітніми потребами; можливі варіанти інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами; вміти: виявляти зону найближчого розвитку дитини з особливими освітніми потребами; відрізнити такі поняття як мейстрімінг, реабілітація, інтеграція та інклюзія».

Виконання завдання після кожної частини займало 10 хв. (плюс перевірка результатів виконання завдання – ще до 5 хв.). На четвертому етапі було викладено основний матеріал лекції. П'ятий етап передбачав виконання завдання. Майбутні менеджери освіти визначили та пояснили схематично види інтеграції дітей з особливими освітніми потребами. Фрагмент відповіді наочно представлено на рис. 2.5.



Рис. 2.5. Види інтеграції дітей з особливими освітніми потребами

Також майбутні менеджери освіти намалювали схематично шлях від інтеграції до інклюзії дітей з особливими освітніми потребами (див. рис. 2.6), де запропонували саме шлях до інклюзії, відображено пристовування дітей з особливими потребамми саму у загальноосвітніх навчальних закладах.

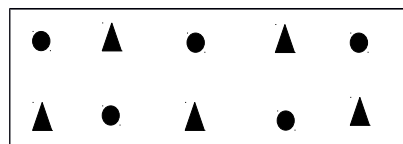


Рис. 2.6. Шлях «від інтеграції до інклюзії» дітей з особливими освітніми потребами

На шостому етапі відбулося викладання заключної частини лекції, а наступний – передбачав виконання завдання майбутніми менеджерами освіти в групах.

Перша група – виявляла зону найближчого оточення через стимулюючий вид допомоги; друга група – через направляючий; третя група – через навчальний.

Пропонуємо варіант відповідей: «Стимулююча допомога використовується в умовах низького пізнавального інтересу дитини, недостатньо вільної поведінки при виконанні навчального завдання, зниженні здатності утримувати мету і організувати свою діяльність. Направляюча допомога надається у зв'язку з недосконалістю володіння засобами і способами діяльності дитини, зниженої здатності планувати послідовність виконуваних дій. Навчальна допомога застосовується в ситуаціях, коли попередні види допомоги виявилися недостатніми для продуктивного виконання дитиною навчального завдання».

Восьмий етап проходив у формі інтерактивної гри: майбутні менеджери освіти ставили запитання один одному за матеріалами лекції та відповідали на них. Якщо виникали утруднення з відповідями, викладач вступав у діалог.

Тема. Педагогічні інновації в структурі управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії.

Мета: систематизувати знання щодо специфіки педагогічних інновацій в загальноосвітньому навчальному закладі в умовах інклюзії.

Форма проведення: лекція.

Матеріали: електронна презентація матеріалу, що подається.

Хід роботи.

Виклад матеріалу відбувався на основі методу інтерактивного навчання «керована лекція». У процесі розробки лекції викладач розділив матеріал на три логічно завершені частини (вступ, основна частина, заключна частина). Виклад однієї частини матеріалу не перевищував 10 хв. Протягом викладу кожної частини теоретичного матеріалу майбутні менеджери освіти уважно слухали, запам'ятовували та нічого не записували. Після того, як закінчувалася перша (друга, третя) частина теоретичного матеріалу майбутні менеджери освіти мали 5-7 хв. щоб занотувати основні положення почутого. Після завершення подачі теоретичного матеріалу майбутні менеджери освіти об'єдналися в групи і склали спільний конспект лекції, після чого групи обмінялися враження від спільної роботи та відповіли на проблемне питання, яке було поставлено на початку лекції. Схарактеризуємо алгоритм проведення даної лекції.

1. Вступна частина: оголошення теми, мети, плану лекції, пояснення алгоритму діяльності під час лекції, постановка проблемного питань (З яких причин шкільна інклюзія може бути як успішною, так і не працювати?).

2. Запис майбутніми менеджерами освіти основних положень розповіді викладача.

3. Основна частина: концептуальне обґрунтування управління педагогічними інноваціями в загальноосвітніх навчальних закладах в умовах інклюзії; діяльність загальноосвітнього навчального закладу в напрямку розвитку інклюзії; педагогічні інновації в загальноосвітніх навчальних закладах в умовах інклюзії.

4. Запис майбутніми менеджерами освіти основних положень розповіді викладача.

5. Заключна частина: короткі висновки та узагальнення.

6. Запис майбутніми менеджерами освіти основних положень висновків викладача.

7. Об'єднання майбутніх менеджерів освіти в групи для складання спільного конспекту лекції.

8. Обмін враженнями кожної групи від спільної роботи та відповідь на проблемне питання, яке було поставлено на початку лекції.

Наведемо приклад відповіді майбутніх менеджерів освіти на проблемне питання (З яких причин шкільна інклюзія може бути як успішною, так і не працювати?): «У практиці управління ЗНЗ виділяють такі причини: логічне обґрунтування, сфера дії, швидкість введення, ресурси, прихильність ідеї, ключові фігури, батьки, керівництво, ставлення до інших шкільних ініціатив. Інклюзія в школах не завжди працює. Включення дітей навіть з важкими і багатьма порушеннями розвитку може бути успішним, якщо в школі існує культура спільних цінностей та щире прагнення до поліпшення практики навчання».

Тема. *Педагогічні інновації і професійний розвиток персоналу в загальноосвітніх навчальних закладах в умовах інклюзії.*

Мета: систематизувати знання щодо акмеологічних та андрагогічних підходів до професійного розвитку педагогічного персоналу; основних принципів і технологій командотворення в загальноосвітньому навчальному закладі в умовах інклюзії.

Форма проведення: лекція.

Хід роботи.

На лекційному занятті предметом вивчення стали підходи до професійного розвитку педагогічного персоналу та технології командотворення. Майбутніх менеджерів освіти знайомили з поняттями «професійний розвиток», «професійна майстерність», «саморозвиток», «тімблдінг». Викладачем було розглянуто акмеологічний та андрагогічний підходи до професійного розвитку педагогічного персоналу; формування і розвиток навичок командної роботи; моделі командотворення.

Для закріплення матеріалу (робота в парах) майбутнім менеджерам освіти було запропоновано вибрати один із принципів андрагогічного

навчання та охарактеризувати його. Потім використовуючи «човниковий метод», проаналізували та доповнили результати інших груп. Загальні результати обговорювалися колективно.

Тема. *Аналіз діяльності загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії.*

Мета: сформувати вміння аналізувати ефективність та результативність діяльності загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії.

Форма проведення: SWOT – аналіз.

Матеріали: методика проведення SWOT – аналізу.

Хід роботи.

Практичне заняття проходило в три етапи. На першому етапі – викладач розповів історію виникнення «SWOT – аналізу» та надав визначення даного поняття. Майбутні менеджери освіти ознайомилися з методикою проведення SWOT – аналізу. На другому етапі – кожна група майбутніх менеджерів освіти отримала завдання («За допомогою SWOT – аналізу проаналізуйте діяльність ЗНЗ в умовах інклюзії») та розробила власний варіант SWOT – аналізу. Спочатку було визначено переваги та недоліки, а потім можливості та перешкоди діяльності ЗНЗ в умовах інклюзії.

Далі були розроблені стратегії щодо удосконаленні діяльності ЗНЗ в умовах інклюзії: SO (наскільки переваги можуть допомогти у використанні зовнішніх можливостей), ST (наскільки переваги можуть подолати перешкоди зовнішнього середовища), WO (з якими недоліками слід працювати для того, щоб використовувати зовнішні можливості), WT (які недоліки слід подолати для того, щоб протистояти перешкодам).

На третьому етапі відбувалася презентація результатів. Наведемо в якості приклада один із варіантів проведеного SWOT – аналізу (див. додатку 3). Представимо також варіанти розроблених стратегій щодо удосконаленні діяльності ЗНЗ в умовах інклюзії.

Стратегія SO (наскільки переваги можуть допомогти у використанні зовнішніх можливостей) може реалізовуватися в таких напрямках: позиціонування історій успіху в навчанні дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі (зустрічі з людьми з інвалідністю, що мають успіхи у професійній і громадській діяльності; читання літератури, перегляд фільмів з наступним обговоренням); створення структур, що забезпечують соціальну експертизу доступності освітнього простору закладів освіти (фізичне середовище; навчальне, дидактичне й методичне забезпечення; засобів навчання); проведення ярмарку професій із залученням представників громадськості (батьки дітей з особливими освітніми потребами, громадські об'єднання й організації) і бізнес-структур регіону з метою професійної орієнтації й працевлаштування випускників закладів освіти; залучення позабюджетних коштів (участь у грантовій підтримці); створення учасниками ЗНЗ спільних з громадськістю творчих продуктів: фото- і відеосюжетів, публікацій, виставок робіт, виробів.

Стратегія ST (наскільки переваги можуть подолати перешкоди зовнішнього середовища) передбачає: участь педагогів і батьків в обговоренні й просуванні нормативно-правової основи інклюзивних процесів в освіті й серед громадськості; позиціонування інклюзивності освітнього простору як соціального феномена, що надає рівний доступ до якісної освіти для всіх категорій громадян; популяризація позитивних змін і успіхів усіх дітей в умовах інклюзивного навчання; розробку критеріїв стимулювання творчих знахідок педагогів у професійній діяльності в умовах інклюзивного навчання; підвищення кваліфікації педагогічних працівників з оволодіння реальними прийомами, формами та методами роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; розробку методики діагностики й моніторингу інклюзивного навчання, що включає всіх учасників навчально-виховного процесу.

Стратегія WO (з якими недоліками слід працювати для того, щоб використовувати зовнішні можливості) може реалізовуватися в таких напрямках: залучення кваліфікованих педагогічних кадрів міста й регіону до

участі в розробці й проведенню експертизи навчально-методичних матеріалів, що забезпечують ефективність ЗНЗ в умовах інклюзії; вивчення освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами, визначення ролі й функцій кожного учасника групи супроводу такої дитини; залучення бізнес-структур, грантової підтримки для придбання інформаційних, освітніх ресурсів, спеціального обладнання; врахування досвіду експериментальних ЗНЗ під час розробки програм навчання та освітніх маршрутів.

Стратегія WT (які недоліки слід подолати для того, щоб протистояти перешкодам) передбачає: системну роботу з посилення розуміння ролі соціалізації всіх дітей у ЗНЗ; проведення системи заходів (семінари, тренінги, зустрічі, інформаційні кампанії) з формування позитивного іміджу ЗНЗ в умовах інклюзії; позиціонування ролі батьківської громадськості як повноправного учасника інклюзивного освітнього простору; залучення засобів масової інформації до популяризації ідей і переваг інклюзивних навчання; широке використання принципу універсального дизайну освітнього середовища, що надає рівні можливості для всіх; розробку навчальних, навчально-методичних, дидактичних матеріалів, що забезпечують формування готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання, їх апробацію в навчально-виховному процесі.

Тема. *Модель інклюзивного навчання.*

Мета: розробити структурно-функціональну модель інклюзивного навчання в ЗНЗ.

Форма проведення: ігрове моделювання.

Хід роботи.

Викладач об'єднав майбутніх менеджерів освіти в міні-групи, використовуючи інтерактивний прийом «пазли». Кожна група отримала завдання – розробити структурно-функціональну модель інклюзивного навчання у ЗНЗ. Майбутні менеджери освіти обговорили шляхи створення, мету, завдання та складові майбутніх моделей. Наведемо приклади розроблених магістрами моделей. Модель інклюзивного навчання, що сприяє

збереженню здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу наочно представлено на рис. 2.7. Модель інклюзивного навчання «Ми разом» – на рис. 2.8.



Рис. 2.7. Модель інклюзивного навчання, що сприяє збереженню здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу

Модель інклюзивного навчання, що представлена на рис. 2.7. включає такі компоненти фізичного здоров'я: фізичне виховання, спорт, здоровий спосіб життя; медичний супровід; здорове харчування; профілактика залежності, травматизму, охорона безпеки життєдіяльності; психічного здоров'я: індивідуальні траєкторії розвитку; естетико терапія; психолого-педагогічний супровід; позаурочна діяльність, додаткова освіта.

Модель інклюзивного навчання, що представлена на рис. 2.8. розроблена на основі повної, комбінованої, часткової та систематичної інтеграції.



Рис. 2.8. Модель інклюзивного навчання «Ми разом»

Тема. Підходи до типології та класифікації педагогічних інновацій.

Мета: визначити типологію та класифікацію педагогічних інновацій.

Форма проведення: міні кейс-стаді.

Матеріали: зміст міні-кейсу, алгоритм роботи за методом кейс-стаді.

Хід роботи.

Викладач визначив переваги роботи за методом кейс-стаді, а саме: можливість групи працювати на одному проблемному полі; зацікавлення процесом навчання; використання принципів проблемного навчання; формування навичок роботи в команді, навичок проведення презентації, прес-конференції; уміння формулювати питання, аргументувати відповідь. Далі майбутні менеджери освіти ознайомилися з міні-кейсом «Підходи до типології та класифікації педагогічних інновацій» (див. додаток Д), підготували карту-макет педагогічних інновацій ЗНЗ, інформацію про педагогічні інновації, що реалізуються в обраному ЗНЗ, розробили структурно-логічну схему впровадження педагогічних інновацій в загальноосвітньому навчальному закладі в умовах інклюзії.

Оскільки майбутні менеджери освіти були поділені на групи та мали однаковий зміст міні-кейсу, це дало можливість отримати та проаналізувати більшу кількість відповідей та виступів. Наведемо приклад одного із виступів: «Педагогічною інновацією є впровадження модульно-розвивальної системи навчання. Впровадження модульно-розвивальної системи навчання у ЗНЗ забезпечує індивідуально-диференційований підхід; посилення мотивації навчання; можливість застосування різних форм і методів навчання за рахунок тривалості модульного заняття; розвиток самооцінювання учнів; зміну ролі педагога з інформаційно-контрольної на консультативно-координаційну; можливість прогнозування результатів; запобігання перевантаження учнів; підвищення частки самостійної роботи учнів; формування самостійної і творчої активності за рахунок попередньо-пошукової діяльності як основного елемента домашньої роботи; розвиток в учнів комплексу загальнонавчальних інтелектуальних умінь (спостереження, слухання, осмислення, читання, класифікація, узагальнення, самоконтроль);

підвищення творчого потенціалу і педагогічної майстерності вчителів; створення умов для виявлення обдарованих дітей і розвитку їхніх творчих здібностей. Досвідом школи щодо впровадження модульно-розвивальної системи навчання цікавляться інші заклади освіти. На базі школи були проведені обласні семінари-практикуми слухачів курсів підвищення кваліфікації (директорів, заступників директорів, вчителів української мови та літератури, іноземної мови), міські семінари директорів, заступників директорів, вчителів математики, музичного мистецтва, початкових класів, трудового навчання (приклади тем семінарів: «Модульне навчання – шлях до розвитку особистості», «Впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес», «Використання інноваційних засобів навчання в контексті модульно-розвивального навчання»)).

Отже, у межах експериментального підходу, метод кейс-стаді був спрямований не на отримання готових, а на «творення» нових знань, що передбачало співтворчість майбутніх менеджерів освіти та викладача і забезпечив можливість провести ефективне навчання в умовах швидких змін.

У позааудиторній роботі майбутні менеджери освіти брали участь у семінарі-наradі директорів опорних загальноосвітніх навчальних закладів, які працюють в умовах інклюзії; семінарі «Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі»; спільних консультаціях. Наведемо фрагменти проведених занять:

Тема. *Семінар-нарада директорів опорних загальноосвітніх навчальних закладів, які працюють в умовах інклюзії.*

Мета: надати організаційну та науково-методичну допомогу ЗНЗ з проблем організації навчання дітей з особливими освітніми потребами та забезпечити навчально-виховний процес в умовах інклюзивного навчання науково-методичним та соціально-психологічним супроводом.

Форма проведення: семінар-нарада.

Хід роботи.

На семінар-нараду було запрошено науковців, методистів, викладачів обласного інституту удосконалення вчителів, керівників ЗНЗ, майбутніх менеджерів освіти.

На початку роботи було визначено актуальність, мету і завдання семінару-наради. Провідними питаннями даного семінару були: інклюзивне навчання як інноваційний шлях розвитку освіти; нормативно-законодавча база України з охорони дитинства і організації навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах в умовах інклюзії; організація навчально-виховного процесу в умовах інклюзії; психологічні аспекти педагогічного супроводу дітей різних вікових категорій в умовах інклюзивного навчання; організаційно-методичні умови професійного співробітництва в інклюзивному закладі; інформаційно-бібліотечне обслуговування користувачів з особливими потребами.

Майбутні менеджери освіти брали участь в онлайн-обговоренні такого питання, як інноваційні освітні інформаційні технології для інклюзивного навчання дітей з особливими потребами (в обговоренні брали участь науковці та керівники ЗНЗ та вищих навчальних закладів з 4 областей України). Вони поділилися власним досвідом і висловили думку про те, що інформаційно-комп'ютерні технології дають змогу покращити і полегшити процес навчання для дітей з особливими освітніми потребами. Майбутні менеджери освіти визначили такі інформаційно-комп'ютерні технології: обмін досвідом роботи через веб-конференції, вебінари, форуми, електронну пошту; інформаційне забезпечення праці педагога, який працює в інклюзивному класі (електронні банки та бази даних); розповсюдження досвіду роботи фахівців (розміщення в електронному вигляді на сайті ЗНЗ).

Тема. *Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі.*

Мета: визначити основні напрямки психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах ЗНЗ.

Форма проведення: семінар.

Хід роботи.

На початку було визначено мету, завдання, очікувані результати семінару. Представники обласної психолого-медико-педагогічної консультації звернули увагу на питання відбору дітей, рівень їхнього психо-фізичного розвитку, який дозволяє перебувати в умовах ЗНЗ. Було акцентовано увагу на тому, що командна робота є запорукою успіху інклюзивної програми. Всі члени команди (працівники ПМПК та лікувальних установ, логопеди, психологи, фахівці з фізкультури, соціальні працівники, адміністрація школи, педагоги, батьки) мають рівний статус і вважаються однаково важливими. Знання та вміння представників різних дисциплін інтегруються під час розробки та реалізації навчального плану роботи з дитиною з особливими освітніми потребами.

Майбутні менеджери освіти ознайомилися з пакетом діагностичних методик з вивчення психічного та фізичного стану дітей з особливими освітніми потребами.

З метою формування готовності учасників семінару працювати в умовах інклюзії, майбутнім менеджерам освіти було запропоновано скласти перелік заходів, зміст яких спрямований на подолання упередженого ставлення до дітей з особливими потребами, руйнування міфів і стереотипів.

Складання переліку заходів відбувалося в групах за формами роботи. Наведемо приклади розроблених заходів.

Перша група: форма роботи – надання індивідуальних та групових консультацій: «Як стримувати емоційні сплески?»; «Взаємовідносини з однолітками»; «Вправи для дітей з особливими потребами (дихальна гімнастика, вправи для зняття втоми рук, гімнастика для очей, пальчикові вправи)»; «Розвиток емоційно-вольової сфери дитини»; «Методи арт-технік в інклюзивному навчанні». Друга група: форма роботи – розвивальні заняття, тренінги: «Розвиток пізнавальних процесів»; заняття «Школи лідерів»; «Особливості виховання та навчання дітей з особливими потребами»; «Пізнай себе та навколишніх»; «Толерантне ставлення до оточуючих»; «Ми

дуже різні, але ми разом»; «Формування навичок ефективної взаємодії»; «Психологічні особливості навчально-пізнавальної діяльності учнів». Третя група: форма роботи – виступи на загальношкільних батьківських зборах: «Психофізіологічні особливості учнів 7-8 класів. Формування навичок здорового способу життя»; «Психологічні особливості учнів 6-ти років. Адаптація до 1-го класу»; «Збереження психічного здоров'я»; «Формування толерантного ставлення до питання інвалідності».

Використовуючи метод «мозкового штурму» майбутні менеджери освіти визначили основні причини, що гальмують процес реалізації ідеї інклюзії, а саме: неготовність суспільства прийняти ідею інклюзії; недостатня фахова підготовленість педагогічних працівників; брак досвіду у вчителів; відсутність достатніх можливостей для підвищення кваліфікації з цієї проблеми; недостатня матеріально-технічна база.

Майбутні менеджери освіти також брали участь у спільних консультаціях із керівниками загальноосвітніх навчальних закладів, вчителями, що працюють в інклюзивних класах, спеціалістами ПМПК, логопедами, психологами, соціальними працівниками, батьками учнів з особливими освітніми потребами.

Консультації проводилися через систему Skype в режимі конференції. Учасники обмінювалися досвідом та відповідали на питання. Майбутні менеджери освіти брали участь в обговоренні таких питань: 1. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами. 2. Вибір можливих форм і методів навчання в інклюзивному класі. 3. Як створити умови для ефективного навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами? 4. Як можна влаштувати дитину в спеціалізований навчальний заклад (школу-інтернат чи ДНЗ)? 5. Типи затримки психічного розвитку. 6. Яким чином можна диференціювати навчальні завдання для дітей з особливими освітніми потребами? 7. Яким чином батьки повинні будувати процес спілкування з дитиною що має особливі освітні потреби?

Метою третього – *діяльнісно-адаптивного* етапу – опанування майбутніми менеджерами освіти технологій з ефективного управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії.

Зазначимо, що досягнення мети цього етапу відбувалося під час лекційних («Розвиток інклюзивного освітнього середовища» (2 год.), «Соціальне партнерство в реалізації політик, стратегій, програм інклюзивної освіти» (2 год.), «Соціально-педагогічне проектування» (2 год.)) та практичних («Освітній простір загальноосвітнього навчального закладу» (2 год.), «Соціальне партнерство загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії» (2 год.), «Складання індивідуального освітнього плану дитини з особливими освітніми потребами.» (2 год.), «Розробка соціально-педагогічного проекту в сфері інклюзивної освіти» (2 год.), «Презентація розробленого соціально-педагогічного проекту» (2 год.)) занять та під час позааудиторної роботи.

Представимо фрагменти проведених занять.

Тема. *Розвиток інклюзивного освітнього середовища.*

Мета: визначити сучасні підходи до аналізу освітнього середовища та основні принципи моделювання інклюзивного освітнього середовища.

Форма проведення: лекція.

Матеріали: зміст теоретичного матеріалу для кожної групи.

Хід роботи.

На початку лекції викладач визначив сутність поняття «освітнє середовище» та надав характеристику різним моделям освітнього середовища. Було акцентовано увагу на тому, що освітнє середовище конкретної школи спочатку теоретично проектується, а потім практично моделюється відповідно до цілей навчання, специфічних особливостей контингенту дітей та умов школи.

Далі лекція була побудована за методом «взаємне навчання». Майбутні менеджери освіти об'єдналися в 4 групи. Кожна група отримала теоретичну інформацію («Складові компоненти освітнього середовища навчального

закладу», «Предметно-функціональні ознаки освітнього середовища навчального закладу», «Моделювання інклюзивного освітнього середовища», «Освітні середовищні ресурси зі стимулюючим і підтримуючим потенціалом»), протягом 20 хв. вивчала отриманий матеріал і сформулювала 4 запитання до змісту. Потім кожна група, по черзі, представляла опрацьований матеріал іншим групам. Після того, як був презентований весь теоретичний матеріал, кожна група ставила сформульовані запитання іншим групам і доповнювала відповіді.

Тема. *Соціальне партнерство в реалізації політик, стратегій, програм інклюзивної освіти.*

Мета: визначити механізми взаємодії загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії із соціальними партнерами.

Форма проведення: лекція.

Хід роботи.

Напрями й можливі форми взаємодії педагогічного колективу ЗНЗ в умовах інклюзії з найближчими соціальними партнерами в справі розвитку інклюзивної освіти було розглянуто за трьома критеріями: по-перше, визначено організації-партнери, по-друге, напрями їх взаємодії із ЗНЗ, по-третє, можливі форми спільної діяльності.

У нашому досвіді, спільну діяльність ЗНЗ із громадськими організаціями викладач презентував через фандрайзинг, волонтерство і взаємодію з батьками.

З метою закріплення матеріалу, використовуючи метод «мозкового штурму», майбутні менеджери освіти визначили напрями діяльності громадських організацій із ЗНЗ (просування і захист ідей інклюзивної освіти, відстоювання прав людей з обмеженими можливостями здоров'я на повноцінну освіту і життя взагалі); фандрайзингової діяльності у ЗНЗ (залучення додаткових ресурсів; формування, підтримка й розвиток зв'язків із громадськими організаціями як з фінансовими донорами; формування суспільної думки на користь підтримки діяльності ЗНЗ щодо впровадження

інклюзивного навчання); роботи з батьками (інформованість, участь у діяльності, діалог і обмін думками, участь у прийнятті рішень, достатня відповідальність за дії).

Тема. *Соціально-педагогічне проектування.*

Мета: ознайомити з інструментарієм та процедурами розробки соціально-педагогічних проектів.

Форма проведення: лекція.

Хід роботи.

Спочатку викладач сформував у майбутніх менеджерів освіти понятійний апарат з теми лекції: було визначено поняття «соціально-педагогічний проект», «освітній проект», «інноваційний проект», «інноваційний освітній проект», «педагогічний проект».

Далі було розкрито специфіку розробки та функціонування соціально-педагогічних проектів в умовах інклюзії.

Майбутні менеджери освіти були ознайомлені з алгоритмом обґрунтування проекту. Викладачем акцентовано увагу на тому, що найважливішим компонентом є допроектне дослідження, що містить кілька видів аналізу: технічний, організаційний, фінансовий, економічний, соціальний, екологічний. Допроектне дослідження (проектний аналіз) дає можливість на ранній стадії виявити здійсненність проекту і попередити можливі недоцільні витрати.

Було представлено структуру соціально-педагогічного проекту, яка складалась з: опису складових проекту (ідея, концепція, керівник, терміни, база впровадження), життєвого циклу проекту; обмежень проекту (терміни, соціальна сфера, наповнення за змістом); цілей проекту, зокрема головної мети, додаткових цілей, «не цілей»; структурного плану проекту і робочих пакетів завдань; аналізу оточення проекту: схеми впливу оточення і заходів щодо подолання негативного впливу на проект; графіків проекту.

До опису складових проекту було представлено схему «життєвого циклу» проекту, що складається з трьох фаз: початкової, проміжної і

фінальної, які, у свою чергу, містять чотири етапи проектування соціально-педагогічних проектів: ініціалізації, планування і реалізації, завершення проекту. Такий підхід давав можливість майбутнім менеджерам освіти усвідомити весь цикл проектування, а саме: з чого починається проект і чим закінчується, які межі проекту.

Також майбутні менеджери освіти були ознайомлені з інструментами та методами управління соціально-педагогічними проектами.

За основними напрямками роботи ЗНЗ в умовах інклюзії майбутні менеджери освіти склали можливу тематику соціально-педагогічних проектів: «Доступне освітнє середовище», «Навчально-методичне забезпечення», «Самоосвіта педагога», «Додаткові спеціалісти», «Гостинний ЗНЗ».

Тема. *Освітній простір загальноосвітнього навчального закладу.*

Мета: змоделювати освітній простір загальноосвітнього навчального закладу (на прикладі власного закладу освіти).

Форма проведення: ігрове моделювання.

Матеріали: зразок моделі діяльності з проектування освітнього середовища.

Хід роботи.

Використовуючи модель діяльності з проектування освітнього середовища С. Гайдукевич (див. додаток 3), майбутні менеджери освіти моделювали освітній простір власного загальноосвітнього навчального закладу. Під час розробки моделей вони враховували мету сучасної освіти (формування універсальних навчальних дій в особистісній, комунікативній, пізнавальній й регулятивній сферах, що забезпечують здатність до організації самостійної навчальної діяльності) і місію ЗНЗ. Пропонуємо зразки розроблених моделей (див. додаток 3).

В кінці заняття майбутні менеджери освіти представили власні моделі освітнього простору ЗНЗ, обговорили результати діяльності, визначили недоліки та доцільність впровадження висловлених ідей.

Таким чином, реалізація ігрового моделювання забезпечила логічний перехід навчальної діяльності до навчально-творчої, оскільки створені умови сприяли використанню потенційних можливостей майбутніх менеджерів освіти, їхніх творчих здатностей. Ігрове моделювання забезпечило можливість уникнути педагогічних стереотипів, шаблонів, що особливо важливо у професійному та управлінському розвитку майбутніх менеджерів освіти.

Тема. *Складання індивідуального освітнього плану дитини з особливими освітніми потребами.*

Мета: навчити складати індивідуальний освітній план.

Форма проведення: ігрове проектування.

Матеріали: зразок індивідуального освітнього плану дитини з особливими освітніми потребами.

Хід роботи.

На початку заняття викладач пропонував майбутнім менеджерам освіти обрати певні ролі: директора ЗНЗ, вчителя, психолога, логопеда, дефектолога, представника ПМПК. Враховуючи обрані ролі, майбутні менеджери освіти за запропонованою схемою розробляли індивідуальну програму розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Наводимо приклад розробленої програми (див. додаток 3).

Під час позааудиторної роботи майбутні менеджери освіти були ознайомлені з методом РМІ (Plus-Minus-Interesting), брали участь у семінарі «Позитивний вплив впровадження реорганізації професійно-трудової діяльності учнів спеціальної школи». Наведемо приклади занять.

Тема. *Використання методу РМІ (Plus-Minus-Interesting).*

Мета: сформувати вміння застосовувати метод РМІ в управлінській діяльності.

Форма проведення: метод РМІ

Матеріали: опис методу РМІ.

Хід роботи.

Викладач ознайомив майбутніх менеджерів освіти з методом РМІ: «метод РМІ (Plus-Minus-Interesting), перекладається як Плюс-Мінус-Інтерес. Як відомо, цей метод був розроблений ученим Кембріджського університету Едвардом де Боно. Метод РМІ дозволяє неупереджено подивитися на проблему. Справа в тому, що зазвичай відразу ставиться ярлик на ідею «подобається – не подобається», однак метод РМІ дає можливість свідомо докласти зусиль й знайти як плюси, так і мінуси, а також й цікаві моменти».

Далі майбутні менеджери освіти ознайомилися з алгоритмом роботи за методом РМІ і отримали завдання розглянути інклюзивну освіту і виховання, використовуючи даний метод.

Отже, майбутні менеджери освіти заповнили таблицю ухвалення рішення. Таблиця складалася із трьох граф. У графу «Плюси» записували всі факти, які можуть відповідати на запитання «Що в цьому гарного або корисного?». У графу «Мінуси» – факти й думки, які могли відповідати на запитання «Що в цьому поганого?» У графу «Інтерес» – записували різні факти, що цікавлять, і думки «Що в цьому цікавого?», усе записане в графах оцінили за п'ятибальною шкалою, після заповнення таблиці відбулося ухвалення рішення, було підраховано суму плюсів, мінусів, суму цікавого.

За результатами роботи було проведено обговорення. Майбутні менеджери освіти так прокоментували застосування методу РМІ: «Метод РМІ відмінний оброблювач отриманої інформації, він дозволив свідомо обійти емоційну реакцію, що дуже важливо було під час обговорення спірних тем. Використання методу РМІ дозволило сформулювати своє відношення до інклюзивної освіти і виховання»; (Р.С.) «Метод РМІ можна застосовувати під час проведення батьківських зборів щодо впровадження інклюзивного навчання у ЗНЗ. Результатом застосування методу РМІ стане: якісні партнерські відносини керівника ЗНЗ, педагогів та батьків; педагогічне просвітництво батьків; підвищення професіоналізму педагогічних працівників у взаємодії з сім'єю; зацікавленість батьків роботою ЗНЗ» (Т.М.).

Наведемо приклад застосування майбутніми менеджерами освіти метода РМІ за темою «Інклюзивна освіта і виховання» (див. додаток 3).

Отже, метод РМІ активізував увагу, сприяв більш природньому запам'ятовуванню змісту бесіди, створював особливий настрій на доброзичливу, відверту та конструктивну розмову.

Тема. *Позитивний вплив впровадження реорганізації професійно-трудової діяльності учнів спеціальної школи.*

Мета: визначити сучасних підходів до подальшого оновлення змісту та виокремлення організаційно-педагогічних умов в соціально-психологічній реабілітації учнів з особливими освітніми потребами засобами професійно-трудового навчання.

Форма проведення: семінар.

Хід роботи.

На початку було визначено тему, мету, завдання та очікувані результати семінару. В ході семінару було розглянуто такі питання, як: нормативно-правове та навчально-методичне забезпечення спеціальних закладів для розумово відсталих дітей; різноманітність підходів в системі освіти; пропедевтична функція трудового навчання освітньої галузі технології в 1-3 класах спеціальної школи, як основа професійно-трудового навчання в 4-10 класах; сучасні підходи до організації фізкультурно-оздоровчої роботи, як фактор соціалізації розумово відсталих дітей; соціальне партнерство ЗНЗ і громадських організацій в проведенні майстер класів з різноманітних видів народних ремесел; комплекс реабілітаційних заходів (раціональної психотерапії, медикаментозної та спортивної медицини), направлених на максимально можливу соціальну адаптацію і професійну орієнтацію дітей з особливими освітніми потребами.

Далі відбувся обмін досвідом учасників семінару, які розповіли про позитивні результати та наслідки роботи педагогічного колективу з соціально-психологічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами засобами професійно-трудового навчання. На власних прикладах

(мультимедійні презентації) показали результативність системи профільного навчання учнів, як основи їх допрофесійної підготовки: швейна справа, художня вишивка, картонажно-палітурна справа, підготовка молодшого обслуговуючого персоналу, столярна справа, будівельна справа.

На всіх етапах реалізації формувального експерименту особлива увага приділялася організації самостійної роботи майбутніх менеджерів освіти.

Зазначимо, що у межах самостійної роботи майбутні менеджери освіти ознайомилися з причинами за яких шкільна інклюзія може бути як успішною, так і не працювати; моделями командостворення; готували публічні презентації щодо впровадження інклюзивної освіти для різних цільових аудиторій громадянського суспільства (мешканців району, батьків, громадських організацій); складали тезаурус термінів з інклюзивної освіти (див. додаток Л); аналізували сформованість моделі інклюзивної освіти за визначеними компонентами, критеріями і показниками; визначали результативність діяльності з формування доступної освіти для дітей з особливими освітніми потребами; працювали над створенням власного соціально-педагогічного проекту; на основі проведених SWOT-аналізу та проектного аналізу, вносили необхідні зміни у розроблені проекти; презентували розроблені соціально-педагогічні проекти.

Зауважимо, що реалізація педагогічних умов здійснювалася комплексно, на всіх трьох етапах формувального експерименту. Так, перша педагогічна умова (забезпечення розвитку професійно важливих якостей майбутніх менеджерів освіти, спрямованих на ефективне здійснення ними управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії) реалізовувалася на I, II, III етапах; друга (наявність позитивної мотивації майбутніх менеджерів освіти до запровадження принципів інклюзивної освіти) – на I і II етапах; третя (створення банку інформаційно-методичних ресурсів для забезпечення аудиторної і самостійної роботи майбутніх менеджерів освіти) – на I етапі формувального експерименту. Кожний етап супроводжувався нормативними, інформаційними та методичними

ресурсами. Під час навчального процесу активно впроваджувалися ідеї комп'ютерного навчання, інформаційно-комунікаційні технології. Завдяки інформаційно-методичним ресурсам організація навчального процесу орієнтувалася на професійну підготовку майбутніх менеджерів освіти через формування в них управлінського світогляду (філософії управління загальноосвітнім закладом в умовах інклюзії), оволодіння сучасними методами і формами роботи з усіма учасниками навчально-виховного процесу, впровадження в освітньому закладі інклюзивного навчання.

2.4. Порівняльний аналіз рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження

На завершальному етапі педагогічного експерименту було проведено контрольне тестування як в експериментальній, так і в контрольній групах з метою перевірки ефективності моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії. Контрольне тестування відбувалося аналогічно констатувальному етапу експерименту. Схарактеризуємо більш докладно отримані результати.

Так, порівняльні кількісні дані рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за аксіологічно-мотиваційним критерієм подано в табл. 1 додатку М.

Як бачимо з табл. 1 додатку М, якщо до навчання високий рівень підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за аксіологічно-мотиваційним критерієм був тільки в 10,24% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 10,0% КГ, то на прикінцевому етапі до високого рівня піднялися 26,51% ЕГ і 11,25% майбутніх менеджерів освіти КГ. На достатньому рівні стало 63,85% (було

28,31%) майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 28,12% (було 26,25%) КГ, на середньому рівні – 7,23% ЕГ (було 45,18%) і 43,13% (було 43,75%) КГ. На низькому рівні, після завершення формувального експерименту, майбутніх менеджерів освіти стало 2,41% ЕГ (було 16,27%), а у контрольній групі їх стало 17,5% (було 20,0%).

Результати порівняння рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за аксіологічно-мотиваційним критерієм експериментальної і контрольної груп подано на рис. 1 додатку М.

Як свідчать дані рис. 1 додатку М, після завершення формувального експерименту значні зміни щодо рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за аксіологічно-мотиваційним критерієм відбулися в експериментальній групі. Так, на низькому рівні залишилося лише 2,41% ЕГ – було 16,27% (абсолютна різниця – 13,86%) і не суттєво змінилися кількісні дані в КГ – 17,5% – було 20,0% (абсолютна різниця – 2,5%).

Порівняльні кількісні дані рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за когнітивним критерієм подано у табл. 2 додатку М.

Як засвідчують дані табл. 2 додатку М, після експериментального навчання високий рівень підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за когнітивним критерієм показали 15,06% (було 5,42%) майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 5,62% (було 3,75%) КГ. На достатньому рівні стало 51,81% (було 19,28%) майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 15,62% (було 15,62%) КГ. Середній рівень – у 31,93% (було 52,41%) ЕГ і 63,13% (було 60,0%) КГ. На низькому рівні після завершення формувального експерименту майбутніх менеджерів освіти стало 1,2% ЕГ (було 22,89%), а у контрольній групі їх залишилося 15,63% (було 20,63%).

Результати порівняння рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за когнітивним критерієм експериментальної і контрольної груп подано на рис. 2 додатку М.

Як свідчать дані рис. 2 додатку М, після завершення формувального експерименту значні зміни щодо рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за когнітивним критерієм відбулися в експериментальній групі. Так, на низькому рівні залишилося лише 1,2% ЕГ – було 22,89% (абсолютна різниця – 21,69%) і не суттєво змінилися кількісні дані в КГ – 15,63% – було 20,63% (абсолютна різниця – 5%).

Порівняльні кількісні дані рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за діяльнісно-рефлексивним критерієм подано в табл. 3 додатку М.

Як засвідчують дані табл. 3 додатку М., після експериментального навчання високий рівень підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за діяльнісно- рефлексивним критерієм показали 24,1% (було 3,61%) майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 1,87% (було 0%) КГ. На достатньому рівні стало 55,42% (було 16,87%) майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 30,63% (було 27,5%) КГ. Середній рівень – у 20,48% (було 55,42%) ЕГ і 62,5% (було 64,37%) КГ. На низькому рівні після завершення формувального експерименту майбутніх менеджерів освіти стало 0% ЕГ (було 24,1%), а у контрольній групі їх залишилося 5,0% (було 8,13%).

Результати порівняння рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за діяльнісно-рефлексивним критерієм експериментальної і контрольної груп подано на рис. 3 додатку М.

За даними рис. 3 додатку М, після завершення формувального експерименту значні зміни щодо рівнів підготовленості майбутніх

менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за діяльнісно- рефлексивним критерієм відбулися в експериментальній групі. Так, на низькому рівні не залишилося майбутніх менеджерів освіти ЕГ – було 24,1% (абсолютна різниця – 24,1%) і не суттєво змінилися кількісні дані в КГ – 5,0% – було 8,13% (абсолютна різниця – 3,13%).

Результати динаміки рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії експериментальної і контрольної груп подано в табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Порівняльні дані рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії за результатами педагогічного експерименту (%)

<i>Групи</i>	<i>Високий</i>		<i>Достатній</i>		<i>Середній</i>		<i>Низький</i>	
	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання
ЕГ	5,42	17,47	15,66	61,45	53,01	21,08	25,91	0
КГ	0,62	0,63	19,38	21,25	60,0	63,12	20,0	15,0

Дані табл. 2.7 свідчать про зростання кількості майбутніх менеджерів освіти в експериментальній та контрольній групах з високим та достатнім рівнем підготовленості до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії і про зменшення кількості майбутніх менеджерів освіти із середнім та низьким рівнем цієї підготовленості. Так, на прикінцевому етапі експериментального дослідження високий рівень підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії показали 17,47% майбутніх менеджерів освіти ЕГ (було 5,42%) і 0,63% КГ (було 0,62%), достатній – 61,45% ЕГ (було 15,66%) і 21,25% КГ (було 19,38%). Зменшення кількості майбутніх менеджерів освіти

із середнім рівнем підготовленості до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії досягло 21,08% в ЕГ (було 53,01%) і 63,12% КГ (було 60,0%); з низьким – 0% в ЕГ (було 25,91%) і 15,0% КГ (було 20,0%).

Отже, як свідчать набуті експериментальні дані, в процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії (експериментальна група) відбулися позитивні якісні зміни: відтепер вони свідомо використовували теоретичні знання на практиці, здійснювали наукове обґрунтування явищ, феноменів, ситуацій психолого-педагогічного та управлінського характеру під час управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії; вільно оперували базовими поняттями, принципами, функціями інклюзивної освіти, нормативно-правовими актами, що регламентують діяльність менеджера освіти у процесі управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії; розробляли та управляли соціально-педагогічними проектами в рамках програм соціального партнерства; формували команду професіоналів з інклюзивної освіти; ефективно управляли ризиками в умовах впровадження інклюзивної освіти. Такої динаміки не спостерігалось на констатувальному етапі експериментального дослідження.

Порівняльний аналіз результатів діагностування сформованості у майбутніх менеджерів освіти підготовленості до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії до і після експериментальної роботи дозволяє дійти висновку, що в експериментальній групі формування досліджуваної підготовленості відбувалося більш ефективно порівняно з контрольною групою.

Для підтвердження, наведеного узагальнення, було проведено статистичну обробку результатів діагностування, отриманих на контрольному етапі експерименту. Статистична обробка здійснювалася за методикою, яку описано у параграфі 2.2.

Отже, сформульовані необхідні для перевірки припущення: різниця підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії в експериментальній і контрольній групах після експерименту не є статистично значущою. За цими припущеннями було сформульовано статистичні гіпотези: H_0 – обидві вибірки належать до однієї генеральної сукупності, тобто статистично значущих відмінностей між ними немає, H_1 – нульова гіпотеза не є вірною.

Було проведено розрахунки за наведеними етапами та знайдено значення критерію Краскала-Уолліса: $Kp = 122,1733$. Враховуючи кількість вибірок та їх об'єм, критичне значення було знайдено на рівні значущості 0,05 та 0,001: $t_{нижнє} = 3,8415$ та $t_{верхнє} = 10,8276$. Отже, оскільки значення критерію Краскала-Уолліса більше ніж верхнє критичне значення, гіпотезу H_0 відкидається і приймається гіпотеза H_1 . Тобто різниця в підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії в експериментальній і контрольній групах є статистично вагомою. Таким чином, на контрольному етапі експерименту експериментальна і контрольна групи суттєво відрізнялися за рівнем підготовленості до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії.

Відтак, статистичний аналіз експериментальних даних підтвердив достовірність отриманих результатів.

Висновки з другого розділу

На констатувальному етапі експериментального дослідження було визначено й схарактеризовано рівні підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії. На формуальному етапі було розроблено модель та експериментальну методику підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії.

Запропонована модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії представлена як система, що ґрунтується на відповідних теоретико-методологічних засадах і практичних рекомендаціях.

Визначено ключове поняття дослідження – підготовленість майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії розглядаємо як результат підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом, зумовлений інтеграцією психологічного і функціонального компонентів задля забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами. Структура підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії складається з двох компонентів: психологічного і функціонального.

Підготовленість за психологічним компонентом майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії визначається за критеріями: аксіологічно-мотиваційний (показники: наявна система цінностей, що ґрунтується на принципах інклюзії; розуміння необхідності впровадження інклюзії на засадах розвитку громадянського суспільства і соціального партнерства; усвідомлене особисте прийняття ідеальної моделі інклюзивної освіти; бажання бути причетним до розбудови системи інклюзивної освіти в Україні); когнітивний (показники: знання базових принципів, функцій, моделей, організаційних структур інклюзивної освіти; обізнаність з нормативно-правовими документами, що регламентують діяльність менеджера освіти у процесі управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії; знання механізмів взаємодії загальноосвітнього навчального закладу з громадськими організаціями в рамках програм соціального партнерства; знання технології написання соціально-педагогічного проекту й основних інструментів управління ним; знання типології ризиків у сфері інклюзивної освіти та технологій управління ними; знання технологій забезпечення якості управління загальноосвітнім

навчальним закладом в умовах інклюзії засобами інформаційно-комунікаційних систем та програм; знання сучасних технологій командостворення і професійного розвитку вчителів).

Підготовленість за функціональним компонентом майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії визначається за діяльнісно-рефлексивним критерієм (показники: уміння визначати стратегію розвитку загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзії; уміння удосконалювати організаційно-функціональну модель загальноосвітнього навчального закладу відповідно до вимог базових принципів інклюзивної освіти та структурної організації системи регіональної освіти; уміння впроваджувати педагогічні інновації в діяльність загальноосвітніх навчальних закладів в умовах інклюзії на загальному та локальному рівнях; уміння розвивати інклюзивне освітнє середовище загальноосвітнього навчального закладу; уміння управляти соціально-педагогічними проектами й оцінювати їх значущість у рамках програм соціального партнерства; уміння формувати команду професіоналів з інклюзивної освіти та планувати їхній професійний розвиток; уміння управляти ризиками в умовах впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах).

Доведено ефективність підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії в три етапи, а саме: інформаційно-когнітивний, діяльнісно-репродуктивний, діяльнісно-адаптивний. Засобами реалізації моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії стали лекції, семінари, практичні заняття із застосуванням методів дискусії, кейс-стаді, ігрового моделювання та проектування, SWOT – аналізу, створення проектів, презентації.

За результатами констатувального експерименту більшість (53,01% ЕГ і 60,0% КГ) майбутніх менеджерів освіти мали середній рівень підготовленості до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії, тоді

як високий рівень зазначеної підготовленості було виявлено лише у 5,42% ЕГ майбутніх менеджерів освіти і 0,62% КГ; достатній – у 15,66% ЕГ і 19,38% КГ; низький – у 25,91% ЕГ і 20,0% КГ.

Порівняльний аналіз рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії засвідчив значні позитивні зміни серед майбутніх менеджерів освіти експериментальної групи. Так, відтепер високого рівня досягли 17,47% майбутніх менеджерів освіти (було 5,42%), достатнього – 61,45% (було 15,66%) майбутніх менеджерів освіти. На середньому рівні залишилися 21,08% (було 53,01%), на низькому – 0% (було 25,91%).

Отже, результати порівняльних кількісних даних засвідчили ефективність запровадження визначених педагогічних умов і моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії.

Результати дослідження висвітлено в таких статтях автора: [185; 186; 188; 303].

ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми, що полягає в розробці та науковому обґрунтуванні педагогічних умов підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії. На підставі отриманих результатів дослідження сформульовано такі висновки.

1. Визначено, що підготовленість майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії є результатом підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом, що зумовлений інтеграцією психологічного і функціонального компонентів задля забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами.

Під інклюзією розуміємо процес збільшення ступеня можливостей кожної людини рівноправно брати участь в академічному і суспільному житті. Інклюзивна освіта – це гнучка індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальними навчальними планами та забезпечується медико-соціальним і психолого-педагогічним супроводом. Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке відповідає потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства.

Загальноосвітній навчальний заклад в умовах інклюзії розглядаємо як заклад освіти, що забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми і плани, методи та форми навчання, забезпечує безбар'єрний фізичний простір, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних

послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює позитивний клімат у шкільному середовищі. Його основною метою є надання індивідуально-зорієнтованої педагогічної, психологічної і соціальної допомоги дітям, які мають особливі освітні потреби.

2. Визначено структуру підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії, що містить два взаємопов'язані компоненти: психологічний і функціональний. Критеріями підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії було обрано: аксіологічно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-рефлексивний з відповідними показниками.

Схарактеризовано рівні підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії (високий, достатній, середній, низький).

3. Визначено і впроваджено такі педагогічні умови: забезпечення розвитку професійно важливих якостей менеджерів освіти, спрямованих на ефективне здійснення ними управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії; наявність позитивної мотивації менеджерів освіти до запровадження принципів інклюзивної освіти; створення банку інформаційно-методичних ресурсів для забезпечення аудиторної і самостійної роботи майбутніх менеджерів освіти.

4. Розроблено й апробовано експериментальну методику і модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії, що передбачала такі етапи: інформаційно-когнітивний, діяльнісно-репродуктивний, діяльнісно-адаптивний, для кожного з яких було визначено навчальні цілі, зміст, методи і форми їх реалізації (круглий стіл, ігрове моделювання, міні-кейси, ділові ігри, мозковий штурм, запис ідей, творча конфронтація тощо).

Проведена експериментальна перевірка запропонованої моделі та методики підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління

загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії з упровадженням визначених педагогічних умов підтвердила їх ефективність. Виявлено значні позитивні зміни в ЕГ. Так, низький рівень в ЕГ не було зафіксовано в жодного студента (було 25,91%), на середньому рівні залишилося 21,08% майбутніх менеджерів освіти (було 53,01%), достатньому – 61,45% (було 15,66%), високого рівня досягли 17,47% майбутніх менеджерів освіти (було 5,42%). Щодо майбутніх менеджерів освіти КГ, то на прикінцевому етапі в них також відбулися певні позитивні зміни під впливом навчання, але незначні. Так, низький рівень підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії виявили 15,0% (було 20,0 %), на середньому рівні залишилося 63,12% (було 60%), достатній – у 21,25% (було 19,38%)% і високий рівень засвідчили 0,63% студентів (було 0,62%).

Таким чином, упровадження експериментальної методики і моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії сприяло більш швидкому переходу студентів на вищий рівень підготовленості до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії, що підтвердило й математичне обчислення, проведене за значенням критерію Краскала-Уолліса: $Kp = 122,1733$.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії. До перспективних напрямів подальших наукових досліджень відносимо розробку методики оцінювання ефективності функціонування загальноосвітніх навчальних закладів, що працюють в умовах інклюзії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксиологические приоритеты в сфере образования и воспитания (история и современность) / под общ. ред. З. И. Равкина. – М. : ИТОП РАО, 1997. – 370 с.
2. Алферова Г. В. Новые подходы к коррекционно-развивающей работе с детьми, страдающими ДЦП / Г. В. Алферова // Дефектология. – 2001. – № 3. – С. 10-14.
3. Амонашвили Ш. А. Педагогическая симфония / Ш. А. Амонашвили. – М. : МЦР, 2002. – 672 с.
4. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Издат. дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
5. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. / В. И. Андреев. – Казань, 2000. – 600 с.
6. Андрійчук С. Використання технологій дистанційного навчання у професійній підготовці людей з особливими потребами : матер. міжнар. науково-практ. конф. [«Реформування соціальних служб в Україні: сучасний стан і перспективи»], (5-7 червня 2002 р.). – Львів, 2003. – С. 114-119.
7. Апресян Р. Г. Дилеммы благотворительности / Р. Г. Апресян // Общественные науки и современность. – 1997. – № 6. – С. 56-67.
8. Асеев В. Г. Мотивація поведінки й формування особистості / В. Г. Асеев. – М. : МГУ, 1976. – 158 с.
9. Асмолов А. Г. О смыслах понятия «толерантность» / А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – 2001. – Вип. 1-2. – С. 8-18.
10. Атаманчук Ю. М. Організаційно-педагогічні умови самостійної роботи майбутніх менеджерів підприємницької діяльності в інформаційному

навчальному середовищі університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. М. Атаманчук. – Черкаси, 2008. – 20 с.

11. Балабанова Л. В. Маркетинговий аудит системи збуту : навч. посіб. / Л. В. Балабанова, А. В. Балабаниць. – К. : ВД «Професіонал», 2004. – 224 с.
12. Баранов С. П. Педагогика / С. П. Баранов. – М. : Просвещение, 1987. – 354 с.
13. Барбан М. М. Підготовка менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / М. М. Барбан. – О., 2012. – 20 с.
14. Батенко Л. П. Управління проектами: навч. посіб. / Л. П. Батенко, О. А. Загородніх, В. В. Ліщинська. – К. : КНЕУ, 2003. – 231 с.
15. Бергер П. Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : Медиум, 1995. – 323 с.
16. Бернадська Л. В. Теоретичний аспект виховання толерантності: проблема виховання толерантності в психологічній науці / Л. В. Бернадська // Теоретико-методичні проблеми виховання учнів загальноосвітніх шкіл : зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2005. – кн. 4. – С. 28-36.
17. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
18. Бий К. С. Слепой мальчик // К. С. Бий; пер. с франц. И. Волевич. – М. : Издательство «МИК», 2000. – С. 32-38.
19. Биктагиров К. Л. Дидактические условия обучения татарскому языку : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / К. Л. Биктагиров. – Казань, 1973. – 37 с.

20. Біла О. О. Організація сумісної діяльності у проектних командах / О. О. Біла // Вісник Черкаського університету. – 2011. – Вип. 199. – Ч. 1. – (Сер. «Педагогічні науки»). – С. 243-246.
21. Бітаєв В. А. Естетичне виховання і гуманізація особи / В. А. Бітаєв. – К. : ДАКККіМ, 2003. – 232 с.
22. Блонский П. П. Психология желания / П. П. Блонский // Вопр. психол. – 1965. – № 5. – С. 112-137.
23. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович // Изучение мотивации детей и подростков. – М. : Педагогика, 1972. – 352 с.
24. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Филинь, 1996. – 472 с.
25. Болтівець С. Соціально-педагогічний патронаж : нова суспільна місія дитячого садка / С. Болтівець // Дошкільне виховання. – 1999. – № 4. – С. 5–6.
26. Болюбаш Н. М. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами мережевих технологій : дис. кандидата пед. наук : 13.00.04. / Надія Миколаївна Болюбаш. – Ялта, 2011. – 290 с.
27. Бондар В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток / В. Бондар, В. Золотоверх // Дефектологія. – 2004. – № 1. – С. 2-10
28. Бондар В. І. Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституалізації до інтеграції / В. І. Бондар, В. М. Синьов // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: серія соціально-педагогічна. Вип. XII / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – 462 с.
29. Бороздина Г. В. Психология делового общения : учеб. пособие / Г. В. Бороздина. – 2-е изд. – М. : ИНФРА, 2001. – 295 с.

30. Борытко Н. М. Пространство воспитания: образ бытия: монографія / Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2000. – 225 с.
31. Бочелюк В. Й. Психологічні особливості управління інноваційними процесами в школі : монографія / В. Й. Бочелюк. – Дніпропетровськ : «Січ», 2003. – 343 с.
32. Брагина Л. М. Итальянский гуманизм. Этические учения XIV–XV веков / Л. М. Брагина. – М. : Высшая школа, 1977. – 254 с.
33. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. канд. пед. наук : 13.00.07. / О. Г. Бражнич. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.
34. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 304 с.
35. Братченко С. Л. Гуманистические основы личностно ориентированного подхода к воспитанию / С. Л. Братченко // Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования. Образование и культура северо-запада России. – СПб., 1996. – Вып. 1 – С. 91-99.
36. Бреннан Д. Обучение в течении жизни для обеспечения занятости и равенства / Д. Бреннан // Социология образования. – 2001. – № 7. – С. 17-21.
37. Бронштейн М. Управление командами для чайников / М. Бронштейн. – М. : «Диалектика». – 2004. – 320 с.
38. Брюханова Н. О. Методика навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін проектуванню дидактичного матеріалу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання з технічних дисциплін» / Н. О. Брюханова. – Харків, 2002. – 19 с.
39. Будзан Б. Самоменеджмент : управление своим временем : курс для менеджеров / Б. Будзан. – М. : Офис, 1998. – 325 с.
40. Будяк Л. В. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній

- сільській школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Л. В. Будяк. – К., 2010. – 23 с.
41. Бурцева Е. В. Методика организации профессиональной подготовки студентов в процессе изучения образовательной области «Правовая информатика» : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» // Е. В. Бурцева. – Тамбов, 2002. – 24 с.
42. Василенко О. М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / О. М. Василенко. – Луганськ, 2010. – 20 с.
43. Васильев И. А. Мотивация и контроль за действием / И. А. Васильев, М. Ш. Магомед-Эминов. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 144 с.
44. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
45. Венгилевских Ю. А. Подготовка будущих учителей к формированию биоэкологических умений школьников : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ю. А. Венгилевских. – Бирск, 1999. – 22 с.
46. Верченко П. І. Ризикологія: навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц. / П. І. Верченко, Г. І. Великоіваненко, Н. В. Демчук. – К. : КНЕУ, 2006. – 176 с.
47. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
48. Виханский О. С. Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс : учебник / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – М., 1995. – 308 с.
49. Віханський О. С. Менеджмент: підруч. / О. С. Віханський, О. І. Наумов. – М. : Гардарики, 1999. – 528 с.

50. Власова А. О детях с отклонениями в развитии / А. Власова, М. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – 176 с.
51. 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. – 20 с.
52. Волонтерство : poradnik для організатора волонтерського руху / укладач : Т. Л. Лях; авт. кол. : О. В. Безпалько, Н. В. Заверико, І. Д. Зверева, Н. В. Зимовець [та ін.]. – К. : ВГЦ «Волонтер», 2001. – 176 с.
53. Воспитание детей с задержкой психического развития в процессе обучения / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Ципиной. – М. : 1981. – 120 с.
54. Всеобщая декларация прав человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_015
55. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования: Проблемы психологического развития ребенка / под ред. А. И. Леонтьева, А. Р. Лурия. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1982. – 520 с.
56. Выготский Л. С. К психологии и педагогике детской дефективности / Л. С. Выготский // Основы дефектологии. – С-П, М. : Изд-во «Лань», 2003. – С. 101-106.
57. Выготский Л. С. Принципы воспитания физически дефективных детей : собр. соч. в 6 т. / Л. С. Выготский // Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5. – С. 34-49.
58. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1995. – 527 с.
59. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, Т. 2 : Проблемы общей психологии. – 1982. – 504 с.

60. Гайдукевич С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании : матер. регионального семинара [«Инклюзивное образование : состояние, проблемы, перспективы»]. – Минск : Четыре четверти, 2007. – С. 34-46.
61. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственного развития ребенка / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
62. Гальперин П. Я. О методе поэтапного формирования умственных действий / под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 97-101.
63. Генсерук Г. Р. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. Р. Генсерук. – Тернопіль, 2005. – 20 с.
64. Герцберг Ф. Побуждение к труду и производственная мотивация / Ф. Герцберг, М. Майнер // Социологические исследования. – 1990. – № 1. – С. 122-131.
65. Гершунский Б. С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7 – С. 3-12.
66. Гилевич И. М. Если ребенок со сниженным слухом учиться в массовой школе / И. М. Гилевич, Л. И. Тигранова // Дефектология. – 1995. – № 3. – С. 39-44.
67. Гильфердинг Р. Финансовый капитал. Новейшая фаза в развитии капитализма / Р. Гильфердинг. – М., 1924. – 481 с.
68. Глейцман М. Болтушка : повесть / М. Глейцман; пер. с англ. М. Бородицкой. – М. : ОГИ, 2003. – 144 с.
69. Глумаков В. Н. Организационное поведение: учеб. пособие / В. Н. Глумаков. – М. : ЗАО «Финстатинформ», 2002. – 256 с.
70. Гончарова Е. Л. Реабилитация средствами образования: особые образовательные потребности детей с выраженными нарушениями в

развитии / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина // Альманах ИКП РАО, 2000. – № 1. – С. 34-41.

71. Гордеева А. В. Реабилитационная педагогика в общеобразовательном контексте : дис. доктора пед.наук : 13.00.01 / Гордеева Анна Владимировна. – Великий Новгород, 2002. – 367 с.
72. Гревцов Д. Е. Повышение эффективности корпоративного управления промышленными предприятиями : дис. канд. экон. наук : 08.00.05. / Д. Е. Гревцов. – М., 2002 – 195 с.
73. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов / М. Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
74. Гура О. І. Логіко-концептуальні аспекти дослідження формування особистісно-професійних характеристик педагога [Електронний ресурс] / О. І. Гура //Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Pfto/2009_1/files/ped_01_09_Gura.pdf
75. Гурін Р. С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи : дис. .канд. пед. наук : 13.00.04 / Р. С. Гурін. – Одеса, 2004. – 252 с.
76. Даніельс Е. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів / Е. Даніельс, К. Стаффорд. – Львів : Т-во «Надія», 2000. – 255 с.
77. Д'Оссонвиль. Нужда, порок и благотворительность / Д'Оссонвиль; пер. с франц. и введение Б. К. Ордина. – СПб. : Тип. М. М. Стасюлевича, 1899. – 368 с.
78. Декларация ООН про права інвалідів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_117
79. Декларация ООН про права розумово відсталих осіб [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_119

80. Декларації принципів толерантності [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uadoc.zavantag.com/text/1452/index-1.html> 2000. – 512 с.
81. Джидарьян Й. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности/ Й. А. Джидарьян // Теоретические проблемы психологии личности. – М. : Наука, 1974. – С.145–169.
82. Дікова-Фаворська О. М. Соціальна концептуалізація освіти осіб з функціональними обмеженнями здоров'я: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. соц. н. : спец. 22.00.04. «Спеціальні та галузеві соціології» / О. М. Дікова-Фаворська. – Запоріжжя, 2009. – 40 с.
83. Дмитренко Г. А. Стратегический менеджмент : целевое управление персоналом организаций: учеб. пособие / Г. А. Дмитренко. – К. : МАУП, 2002. – 192 с.
84. Дмитриев А. А. О некоторых проблемах интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями / А. А. Дмитриев // Дефектология. – 2005. – № 4. – С. 4-8.
85. Дмитриев М. М. Дома трудолюбия / М. М. Дмитриев. – СПб. : Тип. М. М. Стасюлевича, 1900. – 264 с.
86. Дойль П. Менеджмент : стратегия и тактика / П. Дойль; пер. с англ. Т. Карасевич [и др.]; под общ. ред. Ю. Н. Каптуревского. – СПб. : Питер, 1999. – 559 с.
87. Допплер Д. Переосмислюючи допоміжні послуги спеціалістів в інклюзивних класах / Д. Допплер, Т. Лорман, У. Шарма // Дефектологія. – 2009. – № 3 – С. 9-14.
88. Долгоруков А. М. Case-study как способ (стратегия) понимания / А. М. Долгоруков // Практическое руководство для тьютора системы Открытого образования на основе дистанционных технологий : Под ред. А. Долгорукова. – М. : Центр интенсивных технологий образования, 2002. – С. 22 – 44.
89. Друкер П. Эффективный руководитель / П. Друкер. – М. : «Вильямс», 2008. – с. 39-40.

90. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – М., 2001. – С. 54-55.
91. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн., 1976. – 176 с.
92. Егошин А. П. Основы управления персоналом / А. П. Егошин. – Новгород : НИМБ-Н. Новгород, 2003. – 284 с.
93. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – 2-е изд., испр. и перераб. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
94. Єжова Т. Є. Толерантне освітнє середовище інклюзивного навчального закладу як умова соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності [Електронний ресурс] / Т. Є. Єжова. – Режим доступу : <http://koris.com.ua/other/3054/index.html?page=4>.
95. Єльнікова Г. В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти : дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. / Галина Василівна Єльнікова – К., 2005.– 641 с.
96. Єльнікова Г. В. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи : кол.монографія / Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, О. М. Касьянова, Г. А. Полякова [та ін.] / за заг. ред. Г. В. Єльнікової. – Чернівці : Технодрук, 2009. – 572 с.
97. Єрмаков Є. Г. Проектне бачення компетентісно спрямованої 12-річної середньої школи / Є. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков. – Запоріжжя : Вид-во ХНРЦ, 2005. – 124 с.
98. Журавльова Ю. О. Механізми державного управління реформування вищої освіти України в умовах євроінтеграції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. держ. упр. : спец. 25.00.02. «Механізми державного управління» / Ю. О. Журавльова. – Одеса, 2009. – 20 с.
99. Журавський В. С. Болонський процес : головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти: науково-методичне видання / В. С. Журавський, М. З. Згуровський. – К. : ІВЦ «Вид-во «Політехніка», 2003. – 195 с.

100. Загальна Декларація ООН про Права людини [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_015
101. Загальна психологія: навчальний посібник / О. Скрипченко, Я. Долинська, З. Огороднійчук та ін. – К. : «А.П.Н.», 2001. – 463 с.
102. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя : монографія / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
103. Задіранова Г. В. Розвиток дитини з обмеженнями життєдіяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища [Електронний ресурс] / Г. В. Задіранова. – Режим доступу : <http://koris.com.ua/other/3054/index.html?page=63>.
104. Зайверт Л. Ваше время – в ваших руках / Л. Зайверт; пер. с нем. – М. : Экономика, 1991. – 125 с.
105. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999 р. № 651-XIV (зі змінами та доповненнями) [Електронний ресурс] / Режим доступу : [/http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/651-14](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/651-14)
106. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» від 21 березня 1991 р. №875-XII (зі змінами та доповненнями) [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/875-12>
107. Закон України «Про охорону дитинства» від 26 квітня 2001 року № 2402-III (зі змінами та доповненнями) [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2402-14/page2>
108. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» від 22.12.2011 р. № 4213-VI [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2961-15/page>
109. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 453 с.
110. Золотарьова Т. М. Організація робочого місця менеджера на основі інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.

екон. наук : спец. 08.06.02. «Підприємництво, менеджмент та маркетинг» / Т. М. Золотарьова. – Донецьк, 2000. – 19 с.

111. Зубарева Т. Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов в области проектирования инклюзивной образовательной среды / Т. Г. Зубарева, Г. Н. Подчалимова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития : Практический и методический журнал. – 2012. – № 7. – С. 17-24.
112. Зубок Ю. А. Проблемы социального развития молодежи в условиях риска / Ю. А. Зубок // Социол. исслед. – 2003. – № 4. – С. 42-51.
113. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб : Питер, 2006. – 512 с.
114. Ионина О. С. Формирование толерантности как средство устранения внутриличностных конфликтов подростков: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / О. С. Ионина. – Казань, 2005. – 20 с.
115. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. / Т. Лорман, Д. Дешлер, Д. Харві; пер. з англ. – К. : СПД-ФО Парашин І. С. – 2010. – 296 с.
116. Інклюзивна школа : особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. / Кол. авторів: А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін. / за заг. ред. Л. І. Даниленко. – 2-ге вид., стереотип. – К. : ФО-П І. С. Парашин, 2010. – 128 с.
117. Иноземцева С. В. Використання педагогічних ідей В. О. Сухомлинського в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс] / С. В. Иноземцева. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu/TtMNiV/2008_21/11.html
118. Иноземцева С. В. Організація соціально-педагогічної роботи з підлітками з особливими потребами в середніх навчальних закладах України (друга половина ХХ) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук :

- спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С. В. Іноземцева. – Х., 2009. – 21 с.
119. Інструктивно-методичний лист МОНмолодьспорту України № 1/9-384 від 18 травня 2012 року «Організація навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://document.ua/pro-organizaciyu-inklyuzivnogo-navchannja-u-zagalnoosvitnih--doc103247.html>
120. Інформаційні технології управління: навч. посібник для вузів / під ред. Г. А. Титаренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 439 с.
121. Ісаєва Є. С. Антиципаційна спроможність як чинник формування життєвих перспектив осіб юнацького віку з особливими потребами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.04 «Медицина психологія» / Є. С. Ісаєва. – К., 2010. – 18 с.
122. Іщенко Ю. Толерантність як філософсько-соціологічна проблема / Ю. Іщенко // Філософська і соціологічна думка. – 1990. – № 4. – С. 44-56.
123. Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини [Електронний ресурс] / І. О. Калініченко. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Apn/2012_9/kalinich.PDF.
124. Каминский Д. С. О влиянии информационных и коммуникационных технологий на бизнес и систему управления (часть 1) / Д. С. Каминский // Менеджмент сегодня. – 2002. – № 5. – С. 29-38.
125. Камю А. Избранное: Сборник / А. Камю; сост. и предисл. С. Великовского. – М. : Радуга, 1988. – 464 с.
126. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество учителя / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М., 1987. – 159 с.
127. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.

128. Карамушка Л. М. Формування конкурентоздатної проектної команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій) : монографія / Л. М. Карамушка, О. А. Філь. – К. : Фірма «ІНКОС», 2010. – 268 с.
129. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти: навч. посіб. / Карамушка Л. М. – К. : ІЗМН. – 1997. – 180 с.
130. Касярум К. В. Формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів вищої школи / К. В. Касярум / Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред. : М. Т. Мартинюк. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – Ч. 1. – С. 99-105.
131. Качалова Л. П. Педагогическая импровизация. Теоретическое обоснование основных понятий, обеспечивающих диссертационное исследование : монография / Л. П. Качалова. – Шадринск : ГРКТ, 2006. – 330 с.
132. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса: учеб. пособ. / С. С. Кашлев. – Мн., 2001. – 164 с.
133. Кічук Н. В. Педагогічні інновації в системі підготовки фахівця у вищій школі як предмет наукового пізнання / Н. В. Кічук // Проблеми освіти : наук. зб. – Вип. 70. Ч. 1. – К., 2012. – С. 28-32
134. Киз Д. Цветы для Элджернона : роман / Д. Киз; пер. с англ. С. Шарова. – М. : ЭКСМО; 2007. – 313 с.
135. Кинг-Смит Д. Шпунтик Собачья Лапа / Д. Кинг-Смит; пер. с англ. Н. Рахмановой, М. Арсеньевой, И. Сендерихиной, В. Полищук, Ю. Скоробогатовой. – Спб. : Азбука-классика, 2007. – 592 с.
136. Киричков Ю. В. Неперервна ступенева освіта. Управління. Оцінювання знань: монографія / Ю. В. Киричков. – К. : Політехніка, 2001. – 162 с.
137. Климов Е. А. Основы психологии : уч. для вузов / Е. А. Климов. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 462 с.
138. Козлова Е. Г. Методика инновационного поиска учителя : учеб. пособие / Е. Г. Козлова. – М. : ВВП «Мечта – 1» ЛТД, 1998. – 96 с.

139. Колот А. М. Мотивація персоналу : підруч. / А. М. Колот. – К. : КНЕУ, 2002. – 337 с.
140. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка : путівник для педагогів : [навч.-метод. посіб.] / А. Колупаєва, О. Таранченко. – К. : АТОПОЛ, 2010. – 96 с.
141. Колупаєва А. А. Засадничі понятійно-термінологічні визначення інклюзивної освіти / А. А. Колупаєва // Дефектологія. – 2009. – № 2. – С. 3-8.
142. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-книга, 2009. – 272 с.
143. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – К. : Науковий світ, 2010. – 195 с.
144. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – К. : АТОПОЛ. – 2011. – 274 с.
145. Конституція України : прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 26 черв. 1996 р. // Відом. Верх. Ради України. – 1996. – № 30.
146. Концепція розвитку інклюзивної освіти / Наказ міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912 // Соціальний педагог. – 2010. – № 4 (квітень). – С. 3-6.
147. Копець Л. В. Психологія особистості / Л. В. Копець. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 458 с.
148. Короленко В. Г. Слепой музыкант // В. Г. Короленко. – Минск : «Юнацтва», 1981. – 31 с. КОРнещук
149. Котлер Ф. Маркетинг-менеджмент / Ф. Котлер, К. Л. Келлер. – 12 изд. – СПб : Питер, 2008. – 816 с.
150. Кравченко А. И. История менеджмента : учеб. пособ. для студентов вузов / А. И. Кравченко. – М. : Академический проект, 2000. – 352 с.

151. Крапивин В. П. Самолет по имени Сережка: повесть / В. П. Крапивин. – М. : Центрполиграф, 2001. – 34 с.
152. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти. навч. посіб. / В. В. Крижко. – К. : Освіта України, 2005. – 440 с.
153. Крижко В. В. Соціально-психологічні та аксіологічні фактори громадянського становлення вчителя / В. В. Крижко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / ред. кол. Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ-Запоріжжя, 2000. – Вип. 19. – С. 14-19.
154. Крыжко В. В. Психология в практике менеджера образования / В. В. Крыжко, Е. М. Павлютенков. – СПб. : КАРО, 2002. – 304 с.
155. Кротов В. Г. Червячок Игнатий и его мечты : сказки / В. Г. Кротов. – М. : Центр «Нарния», 2007. – 160 с.
156. Кротов В. Г. За бродячим подсолнухом : сказ. повесть. В 2-х кн. / В. Г. Кротов. – М. : Центр «Нарния», 2003. – Кн. 1 – 288 с.
157. Кротов В. Г. «Пятиногий!» // Червячок Игнатий и его чаепития. Сказки / В. Г. Кротов. – М. : Центр «Нарния», 2009. – 144 с.
158. Кукушкина О. И. В городском дворе: Цикл специализированных компьютерных программ «Картина мира» [Электронный ресурс] / О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, Т. К. Королевская. – М. : Полиграф-сервис, 2002. – Прикладная программа (75 Mb). – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
159. Лазарев В. С. Системное развитие школы / В. С. Лазарев. – М. : Пед. общество России, 2002. – 304 с.
160. Лапуста М. Г. Риски в предпринимательской деятельности / М. Г. Лапуста, Л. Г. Шаршукова. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 224 с.
161. Лебедева В. П. Психологические аспекты проектирования образовательной среды / В. П. Лебедева, В. И. Панов. – М. : Черноголовка, 1999. – 346 с.

162. Левин Г. Делать то, что естественно: полная инклюзия в акселерационных школах // Инклюзия и школьная реформа: трансформация американских классов / под ред. Д. К. Липски, А. Гартнер. – Балтимор : Издательство «Paul H. Brookes Publishing Co», 1997. – С. 389-400.
163. Левин К. Динамическая психология / К. Левин. – М. : Смысл, 2001. – 320 с.
164. Леймбах М. Мартин молчит : роман / М. Леймбах; пер. с англ. Е. Ивашина. – М. : Фантом-Пресс, ЭКСМО, 2008. – 352 с.
165. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики /А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
166. Лефрансуа Ги. Психология для учителя / Ги. Лефрансуа; 11-е международное издание. – СПб. : Прайм-Еврознак; М. :Олма-Пресс, 2005. – 416 с.
167. Литвак Б. Г. Управленческие решения / Б. Г. Литвак. – М. : Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ», Издательство ЭКМОС, 1999. – 507 с.
168. Литтл Д. Неуклюжая Анна : повесть / Д. Литтл; пер. с англ. О. Бухиной. – М. : Центр «Нарния», 2005. – 240 с.
169. Лукашевич М. П. Теорія і практика самоменеджменту: навч. посіб. / М. П. Лукашевич. – К. : МАУП, 1999. – 360 с.
170. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : навч. посіб. / П. А. М'ясоїд. – К., 2000. – 379 с.
171. Мазур И. И. Управление проектами: учеб. пособ. / И. И. Мазур, В. Д. Шапиро, Н. Г. Ольдерогге.– М. : Омега-Л, 2004. – 664 с.
172. Макагон Е. В. Основы педагогической инноватики: рабочая учебная программа / Е. В. Макагон. – Севастополь: Севастопольский городской гуманитарный университет, 2010. – 14 с.
173. Макаренко І. В. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей раннього віку з особливими потребами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / І. В. Макаренко.
– Луганськ, 2009. – 20 с.

174. Максименко С. Д. Технологія спілкування. Комуникативна компетентність учителя / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький. – К. : Главник, 2005. – 112 с.
175. Максимов В. Г. Технология формирования профессионально-творческой личности учителя / В. Г. Максимов. – Чебоксары : ЧГПИ, 1996. – 227 с.
176. Малахов В. О. Етика / В. О. Малахов. – К., 1996. – 304 с.
177. Малік М. В. Особливості функціонування закладу освіти інклюзивного типу : матер. міжнар. науково-практ. інтернет-конф. [«Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД»], (27-28 лютого 2014 р.) / Ред. кол. : В. П. Коцур (гол. ред.). – Переяслав-Хмельницький : ПХДПУ ім. Г. Сковороди, 2014. – С. 148-149.
178. Малік М. В. Особливості самоосвіти менеджерів освіти в умовах інклюзії : матер. третьої міжнар. науково-практ. конф. [«Актуальні дослідження в соціальній сфері»], (15 травня 2014 р.) / Ред. кол. : В. В. Корнещук (гол. ред.). – Одеса : видавець Букаєв В. В., 2014. – С. 141-143.
179. Малік М. В. Освітнє середовище як чинник полікультурного регіону : матер. науково-практ. конф. [«Суспільно-політичний та соціокультурний розвиток Південного регіону України: історичні традиції і сучасні тенденції»], (03 квітня 2014 р.) / Ред. кол. : О. П. Якубовський та ін. – Одеса : ОРІДУ НАДУ при Президентові України, 2014. – С. 166-169.
180. Малик М. В. Инклюзивное образование в Украине : матер. IX междунар. науч.-практ. конф. [«Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа-университет»], (14-15 ноября 2013 г.) / Ред. кол. : И. В. Семченко (глав. ред.). – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2013 – С. 191-194.
181. Малик М. В. Нормативно-правовые основы инклюзивного образования : матер. міжнар. науково-практ. конф. [«Управління навчальними

- зкладами: досвід, проблеми та перспективи»], (29-30 жовтня 2013 г.) / Ред. кол. : Н. П. Гедікова та ін. – Одеса: ПНПУ імені К.Д.Ушинського, 2013. – С. 113-114.
182. Малік М. В. Тенденції розвитку інклюзивної освіти в Одеському регіоні : матер. четвертої міжнар. науково-практ. конф. [«Актуальні дослідження в соціальній сфері»], (17 листопада 2014 р.) / Ред. кол. : В. В. Корнєщук (гол. ред.). – Одеса : видавець Букаєв В. В., 2014. – С. 63-65.
183. Малик М. В. «Линза инвалидности» как инструмент управления общеобразовательным учебным заведением инклюзивного типа / М. В. Малик // *Psihologie. Pedagogie speciala. Asistenta sociala.* – 2014. – № 1 (34). – С. 79-84.
184. Малік М. В. Специфіка діяльності загальноосвітнього навчального закладу інклюзивного типу / М. В. Малік // *Наука і освіта.* – 2014. – № 2/СХІХ, березень-квітень. – С. 88-93.
185. Малік М. В. Функціональний компонент підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом інклюзивного типу / М. В. Малік // *Наша школа.* – 2014. – № 4. – С. 25–28.
186. Малік М. В. Спецкурс «Основи управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії» як складова підготовки майбутніх менеджерів освіти / М. В. Малік // *Наука і освіта.* – 2014. – № 10/СХХVІІ. – С. 128-132.
187. Малік. М. В. Педагогічні умови формування підготовленості майбутніх менеджерів освіти до управління ЗНЗ в умовах інклюзії / М. В. Малік // *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр.* – Одеса, 2014. – № 9-10. – С. 18-25.
188. Малік М. В. Результати педагогічного експерименту з підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії / М. В. Малік // *Науковий вісник*

Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2014. – № 11-12.

189. Малофеев Н. Н. Интегрированное обучение в России : задачи, проблемы и перспективы / Н. Н. Малофеев // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи : науч.-практ. сб. – М., 2000. – Вып. 3: Проблемы интеграции и социализации. – С. 65-73.
190. Малофеев Н. Н. Модернизация системы специального образования: проблемы коррекции, реабилитации, интеграции : матер. междунар. науч.-практ. конф. по проблемам интегрир. обучения лиц с огранич. возможностями здоровья (с особыми образоват. потребностями) [«Интегративные тенденции современного специального образования»], (26-28 ноября 2003 г.). – М. : Полиграф Сервис, 2003. – С. 12-28.
191. Малофеев Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения./ Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко //Дефектология – № 1 – 2008. – С. 28-35.
192. Мануйлов Ю. С. Средовой поход в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36-41.
193. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Соціалізація особистості : зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. – К. : Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153-161.
194. Марков А. П. Основы социокультурного проектирования: учеб. пособ. / А. П. Марков, Г. М. Бирженюк. – С.-Пб. : Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 1997. – 160 с.
195. Мармаза О. І. Проектний підхід до управління навчальним закладом / О. І. Мармаза. – Х. : Основа, 2003. – 80 с.
196. Маршалл А. Я умею прыгать через лужи : повесть / А. Маршалл; пер. с англ. С. Кругерской, В. Рубина. – М. : ОГИ, 2003. – 372 с.
197. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование личности / Маслоу А. ; пер. с англ., предисл. Г. А. Балла. – Киев-Донецк, 1994. – 52 с.

198. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 234 с.
199. Матвійшин Є. Г. Планування проектних дій : навч. посіб. / Є. Г. Матвійшин. – К. : «Хай-Тек Прес», 2008. – 216 с.
200. Матвійшин Є. Г. Стратегічне управління економікою на регіональному рівні : автореф. дис ... д-ра екон. наук / Є. Г. Матвійшин . – Львів, 2014 . – 40 с.
201. Машкіна Л. А. Інноваційні педагогічні технології у структурі системи ступеневої підготовки вихователя дітей дошкільного віку. Методичні рекомендації та орієнтовна робоча навчальна програма. II освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр». – Хмельницький : Видавництво ХПУ, 1999. – 31 с.
202. Мельченкова Н. В. Формирование готовности студентов – будущих менеджеров к деловому общению (на примере обучения иностранному языку) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. В. Мельченкова. – Самара, 2006. – 20 с.
203. Мескон М. Х. Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури ; [пер. с англ.]. – 2-е изд. – М. : Дело, 2001. – 800 с.
204. Механізм мотивації управлінського персоналу : наук. вид. / М. С. Дороніна, Л. О. Сасіна, В. М. Лугова, Г. М. Надьон. – Харків : АДВА , 2010. – 240 с.
205. Мешавкина Н. А. Социальный риск в современном российском обществе : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. соц. наук : спец. 22.00.04. «Социальная структура, социальные институты и процессы» / Н. А. Мешавкина. – Уфа, 2006. – 144 с.
206. Минько А.А. Статистический анализ в MS Excel / А. А. Минько. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2004. – 448 с.

207. Мизинова О. Н. Риск в структуре социальных конфликтов : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. ф. наук : спец. 19.00.11. «Социальная философия» / О. Н. Мизинова. – Саратов, 2007. – 16 с.
208. Мисяк С. А. Практичний посібник з медичної, соціальної і трудової реабілітації / С. А. Мисяк // Запорізький медичний журнал. – 2006. – № 5. – т. 2. – С. 158-161.
209. Модель «портфолио» выпускника основной школы МОС Крапивинского района Кемеровской области // Управление школой. – 2004. – № 31. – с. 45- 47.
210. Москаленко В. В. Соціальна психологія / В. В. Москаленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
211. Мурашова Е. В. Класс коррекции: повесть / Е. В. Мурашова. – М. : Самокат, 2007. – 192 с.
212. Мурашова Е. В. Полоса отчуждения (Обратно он не придет): повесть / Е. В. Мурашова // Сб. «Дружба». – Спб. : «Дет. лит.», 1991. – 71с.
213. Набока О. Г. Використання технології портфоліо у фаховій підготовці майбутніх економістів / О. Г. Набока // Проблеми трудової і професійної підготовки: наук.-метод. зб. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – Вип. 15. – С. 170-176.
214. Найн А. Я. Инновации в образовании / А. Я. Найн. – Челябинск : ГУ ПТО адм. Челяб. области : Челяб. филия ИПО МО РФ, 1995. – 228 с.
215. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом : навч. посіб. / Т. М. Десятов, О. М. Коберник, Б. Л. Тевлін, Н. М. Чепурна. – Херсон : Видавнича група «Основа», 2003. – 240 с. – (Серія «Управління школою»).
216. Немов Р. С. Практическая психология: влияние на людей / Р. С. Немов, Г. А. Поляков. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 318 с.
217. Нечипоренко В. В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як умова формування життєвих компетенцій в учнів з обмеженими можливостями здоров'я [Електронний ресурс] /

- В. В. Нечипоренко. – Режим доступа: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/245149.html>.
218. Никитин В. А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов : учеб. пособ. / В. А. Никитин. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2002. – 236 с.
219. Никольская О. С. Особенности психического развития и психологической коррекции детей, страдающих ранним детским аутизмом: – дис. канд. психол. наук: 19.00.10 / Никольская Ольга Сергеевна. – М., 1985. – 208 с.
220. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В. Яременко, О. Сліпущко. – К. : «АКОНІТ», 2008. – 862 с.
221. Новикова Т. Г. Папка индивидуальных достижений – «портфолио» // Директор школы. – 2004. – № 7. – С. 45-48.
222. Обозов Н. Н. Психология работы с людьми / Н. Н. Обозов, Г. В. Щёкин. – К., 1998. – 132 с.
223. Образование лиц с ограниченными возможностями в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: Опыт России: Аналитический обзор / Л. В. Андреева, Д. И. Бойков, Е. Ф. Войлокова и др.]; под ред. акад. Г. А. Бордовского. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 81 с.
224. Оглоблин В. Персональный менеджмент – основа успешной карьеры / В. Оглоблин // Управление персоналом. – 2004. – № 14. – С. 5-8.
225. Окесон К. Ф. Гражданин, гражданка и маленькая обезьянка / К. Ф. Окесон; пер. с дат. М. Людковской. – М. : Открытый мир, 2008. – 14 с.
226. Олтаржевская Л. Е. Развитие адаптивно-воспитательной среды в инклюзивном образовательном учреждении : автореф. на соиск. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Л. Е. Олтаржевская. – М., 2012. – 20 с.

227. Орлов А. Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя / А. Б. Орлов // Вопр. психол. – 1988. – № 1. – С. 16-26.
228. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої – К. : «А. С. К.», 2012. – 308 с
229. Основы дефектологии / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов. – М. : Просвещение, 1991. – 143 с.
230. Ощепкова К. С. Дистанционное обучение инвалидов как основа их социально-трудовой реабилитации: матер. II Всероссийского социол. Конгресса [«Российское общество и социология в XXI веке : социальные вызовы и альтернативы»], (30 сент. - 2 окт. 2003 г.) : 3-х т. – М. : Альфа-М, 2003. – Т. 3. – С. 259-260.
231. Павлов И. П. Полное собрание сочинений: Т.3. Кн.2. / И. П. Павлов. – М.-Л., 1951. – С.269.
232. Палаткина Г. В. Педагогика толерантности : учеб. пособ. / Г. В. Палаткина. – Астрахань : Издательский дом «Астраханский университет», 2008. – 220 с.
233. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Пед.думка, 2001. – 514 с.
234. Пейн С. Дж. Учебное портфолио – новая форма контроля и оценки достижений учащихся / С. Дж. Пейн // Директор школы. – 2000. – № 1. – с. 65-67.
235. Петровский А. В. Общая психология: учеб. для студ. высших пед. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошееский, А. В. Брушлинский, В. А. Петровский. – М. : Издательский центр Академия, 1998. – 512 с.
236. Петровский А. В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 27-39.
237. Пігу А. С. Економічна теорія добробуту / А. С. Пігу. – М. : Прогрес, 1985. – 326 с.

238. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів: навч. посіб. \ І. П. Підласий. – К. :Україна, 1998. – 343 с.
239. Пічкарь О. П. Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. П. Пічкарь. – Тернопіль, 2002. – 20 с.
240. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
241. Пометун О. І. Як залучити додаткові ресурси для розвитку навчального закладу? Порадник сучасного директора : навч.-метод. посіб. / О. І. Пометун, А. В. Гонорська. – Тернопіль : Астон, 2006. – 120 с.
242. Портни С. И. Управление для «чайников» / С. И. Портни; пер. с англ. – М. : Изд. дом «Вильямс», 2005. – 352 с.
243. Портфоліо як засіб підвищення якості освіти / Упоряд. Л. Скальська, О. Нижник, А. Дутчак, С. Клімковська. // Методичний вісник : Вип. 2. – Івано-Франківськ: ОППО, 2009 – 60 с.
244. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н. Ю. Посталюк. – Казань : Изд-во Казан. ин-та., 1989. – 208 с.
245. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15.08.2011 р. № 872 [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1228/2007>
246. Поступна О. В. Механізми державного управління вищою освітою на регіональному рівні : дис. канд. держ. упр. : 25.00.02 / О. В. Поступна. – Х., 2009. – 220 с.
247. Поташник М. М. Управление качеством образования в вопросах и ответах / М. М. Поташник // Народное образование. – 2002. – № 1. – С. 85-96.

248. Практическая психология для менеджеров / под ред. М. К. Тутушкиной. – М. : Филинь, 1996. – 368 с.
249. Проблеми соціалізації дітей-інвалідів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.erudition.ru/referat/ref/id.35421_1.html.
250. Програма кандидатського екзамену з галузевого управління (управління освітою) / [Л. І. Даниленко, Л. М. Калініна, М. П. Легкий та ін.]. – К. : ПП «Компанія «Актуальна освіта»», 2000. – 20 с.
251. Протасова Н. Г. Теоретичні основи навчання державних службовців у системі підготовки та підвищення кваліфікації : навч.-метод. посіб. / Н. Г. Протасова. – К. : Вид-во УАДУ, 2000. – 160 с.
252. Психология / под общ. ред. В. Н. Дружинина. – СПб. : Питер, 2000. – 608 с.
253. Романенко Н.А. Громадсько-активна школа як засіб управління якістю освіти / Н.А.Романенко // Директор школи. – 2013. – №24(720). – С.32 – 36
254. Романов П. В. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России / П. В. Романов, Е. Р. Ярская-Смирнова. – Саратов : Научная книга, 2006. – С. 56-79.
255. Российская педагогическая энциклопедия / под. ред. А. М. Прохорова. – М. : Науч. изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1999. – Т. 2. – 423 с.
256. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
257. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования, ЮНЕСКО [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.unesco.org/en/inclusive-education/guidelines>).
258. Рыбак А. И. Проектно-ориентированное управление на предприятии / А. И. Рыбак, В. В. Каплиенко // Збірник наукових праць НУК. – 2006. – №5/1 (410). – С. 31-36.

259. Сак Т. В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі : навч. курс та наук.-метод. посіб. / Т. В. Сак. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 168 с.
260. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями / Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество [Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г.] // [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.un.org/russian/document/declarat/salamanka.pdf>.
261. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр / пер. с фр. М. Грецкого. – М. : Изд-во иностр.лит., 1953. – 93 с.
262. Саутолл А. Пусть шарик летит! : повесть / А. Саутолл; пер. с англ. Н. Дезен; послесл. А. Прихожан, Н. Толстых. – М. : ОГИ, 2002. – 132 с.
263. Сварник М. Діти з особливими потребами в українському суспільстві : крок до реабілітації та інтеграції / М. Сварник, М. Николаєв // Вісник психічного здоров'я. – 1999. – № 2. – С. 21-27.
264. Седов И. А. Формализация финансового управления рисками предприятия [Электронный ресурс] / И. А. Седов. – Режим доступа: http://www.cis2000.ru/publish/books/book_71/intro.shtml
265. Синьов В. М. Основи дефектології : навч. пос. для студентів пед. інститутів / В. М. Синьов, Г. М. Коберник. – К. : Вища шк., 1994. – 143 с.
266. Сиротинко Г. О. Інноваційний розвиток освіти: проблеми переходу від теорії до практики / Г. О. Сиротинко // Управління школою. – 2005. – № 1. – С. 15-18.
267. Ситаров В. А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе : учеб. пос. для студентов пед. вузов / В. А. Ситаров, В. Г. Маралов. – М. : Academia, 2000. – 216 с.
268. Скібіцький О. М. Стратегічний менеджмент : навч. посіб. / О. М. Скібіцький. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 312 с.

269. Скрипник В. А. Особливості соціально-психологічної адаптації першокурсників з особливими потребами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07. «Практична психологія» / В. А. Скрипник. – Вінниця, 2006. – 19 с.
270. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1997. – 800 с.
271. Смирнова Е. О. Педагогические системы и программы воспитания : учеб.пособ. / Е. О. Смирнова. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 119 с.
272. Снігур О. М. Формування вмінь використовувати засоби інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 «Теорія навчання» / О. М. Снігур. – К., 2007. – 22 с.
273. Соболева Л. Ю. Концептуальная и методическая реализация измерений социальных инвестиций в образовательные проекты: автореф. дис. на получение науч. степени канд. экон. наук : спец. 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством (управление инновациями и инвестиционной деятельностью)» / Л. Ю. Соболева. – Волгоград, 2007. – 22 с.
274. Солдатова Г.У. Психодиагностика толерантности личности / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, Т. Ю. Прокофьева, О. А. Кравцова. – М. : Смысл, – 2008. – 172 с.
275. Соловйова Т. Г. Соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей з особливими потребами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Т. Г. Соловйова. – К., 2009. – 20 с.
276. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа : особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін. // за заг. ред. Даниленко Л.І. – К. : 2007. – 128 с.

277. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. А. Й. Капської. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.
278. Соціальна педагогіка : теорія і технології : підруч. / за ред. І. Д. Зверєвої. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.
279. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / І. Зверєва, О. Безпалько, С. Харченко та ін.; за заг. ред. : І. Зверєвої, Г. Лактіонової. – К. : Наук. світ, 2003. – 233 с.
280. Специальная педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. – 2-е изд., стереотип. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 400 с.
281. Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник / гол. ред. : В. І. Бондар. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 436 с.
282. Спирін О. М. Методологічні аспекти різнорівневого формування знань і вмінь студентів / О. М. Спирін // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2003. – № 11. – С. 126-129.
283. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://npu.edu.ua!/e-book/book/html/D/ikpp_kpp_Sozhialno-pravovuy_zahust_ditey/100.html
284. Старостіна А. О. Ризик-менеджмент: теорія та практика : навч. посіб. / А. О. Старостіна, В. А. Кравченко. – К. : ІВЦ «Видавництво «Політехніка»», 2004. – 200 с.
285. Стракан И. Паренёк в пузыре : повесть / И. Стракан; пер. с англ. Н. Демуровой. – М. : ОГИ, 2003. – 240 с.
286. Стрілковська Н. П. Інноваційний проект як форма реалізації інноваційної політики вищого навчального закладу / Н. П. Стрілковська // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2009. – №1. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.novyn.kpi.ua.

287. Таранченко О. М. Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи / О. М. Таранченко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2011. – № 1. – С. 18-24.
288. Таранченко О. М. Загальні принципи здійснення адаптацій та модифікацій навчально-виховного процесу / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін. // за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К. :2007. – 128 с.
289. Теория и практика организации предпрофильной подготовки / под ред. Т. Г. Новиковой. – М. : АПКИПРО, 2003. – 320 с.
290. Теплова Н. А. Державне управління процесом соціалізації людей з особливими потребами: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. держ. упр. : спец. 25.00.01 «Теорія та історія державного управління» / Н. А. Теплова. – Харків, 2010. – 19 с.
291. Теплова Н. А. Методологія та принципи державного управління щодо забезпечення належної освіти людей з інвалідністю / Н. А. Теплова // Теорія та практика державного управління: зб.наук.пр. – 2009. – № 3 (26). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/tpdu/2009-3/doc/3/18.pdf>.
292. Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій) : навч. посібник / Л. М. Карамушка, Г. Л. Федосова, О. І. Бондарчук / за ред. Л. М. Карамушки. – К. : Науковий світ, 2008. – 230 с.
293. Товб А. С. Управление проектами: стандарты, методы, опыт / А. С. Товб, Г. Л. Ципес. – М. : ЗАО «Олимп – Бизнес», 2003. – 240 с.
294. Тодорцева Ю. В. Педагогіка толерантності: метод. реком. / Ю. В. Тодорцева. – Одеса : СВД Черкасов М.П., 2004. – 90 с.
295. Томпсон А. А. Стратегический менеджмент : концепции и ситуации : учебник для вузов / А. А. Томпсон А. А., А. Дж. Стикланд; пер. с 9-го англ. изд. – М. : Инфра-М, 2001. – 412 с.

296. Травин В. В. Мотивационный менеджмент : учеб.-практич. пособие / В. В. Травин, М. И. Магура, М. Б. Курбатова // (Модульная программа «Руководитель XXI века»; Модуль III). – 2-е изд., испр. – М. : Дело, 2005. – 96 с.
297. Третьяков П. И. Управление школой по результатам : практика пед. менеджмента / П. И. Третьяков. – М. : Новая шк., 1997. – 288 с.
298. Трифонов Е. В. Психофизиология человека: Русско-англо-российская энциклопедия, 13-е изд. / Е. В. Трифонов. – СПб., 2009. – 853 с.
299. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем / А. И. Уемов. – М. : Высшая школа, 1978. – 285 с.
300. Указ Президента України «Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» від 8 грудня 2007 р. № 1228/2007 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1228/2007>
301. Уманець Г. М. Інклюзивна освіта: Особливій дитині – особлива увага / Г. М. Уманець, О. В. Кобзар, В. О. Кулеш. – Донецьк : Витоки, 2010. – 135 с.
302. Управление персоналом : учебник для вузов / Е. А. Аксенова, Т. Ю. Базаров, Б. Л. Еремин. – М. : Банки и биржи, ЮНИТИ, 1998. – 423 с.
303. Управление педагогическими инновациями в инклюзивном образовании : [учеб. пособ.] / С. В. Воронова, М. В. Малик, О. А. Сакалюк, М. Н. Тодорова, М. Н. Торган, Н. Н. Черненко [и др.] ; под общ. научн. ред. С. К. Хаджирадовой. – Одесса : ПНПУ им. К.Д. Ушинского, 2014. – 290 с.
304. Урманцев Ю. А. Общая теория систем: состояние, приложение и перспективы развития / Урманцев Ю. А. // Система. Симметрия. Гармония. – 1988. – № 3. – С. 38-124.

305. Устенко О. Л. Теория экономического риска : монография / О. Л. Устенко. – К. : МАУП, 1997. – 164 с.
306. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения / О. Ф. Федорова. – М. : Высшая школа, 1970. – 301 с.
307. Федорова Т. Д. Гуманизм как проблема философии (в онтометафизических и гносеологических контекстах) / Т. Д. Федорова. – Саратов : СЮИ МВД России, 2000. – 156 с.
308. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб. : Речь, 2000. – 320 с.
309. Фишер Хоу. Попечители и фандрайзинг : перед лицом суровой правды [Электронный ресурс] / Хоу Фишер. – Режим доступа: <http://www.forngo.kz>
310. Філософія: підруч. для студ. вищ. закладів освіти/ І. Бичко, І. Бойченко, В. Табачковський та ін. – 2-е вид., стереотип. – К. : Либідь, 2002. – 405 с.
311. Фрейд З. Введение в психоанализ / З. Фрейд. – М. : Наука, 1991. – 455 с.
312. Хатунцева С. М. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Хатунцева Світлана Миколаївна. – Х., 2004. – 204 с.
313. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : дисс. канд. пед. наук : 13.00.08 / Хафизуллина Ильмира Наильевна. – Астрахань, 2008. – 213 с.
314. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб. : Питер, 2003. – 860 с.
315. Хоружа Л. Л. Педагогічна деонтологія : навч.-метод. посіб. / Л. Л. Хоружа. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. – 96 с.

316. Хохлова П. Т. Team-building как основа современных персонал-технологий / П. Т. Хохлова // Управление персоналом. – 2005. – № 1-2. – С. 12-17.
317. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компетентно-ориентированные парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
318. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учеб. пособ. для студ. вузов / А. В. Хуторской. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
319. Хэддон М. Загадочное ночное убийство собаки : роман / М. Хэддон; пер. с англ. А. Куклей. – М. : Росмэн-Пресс, 2004. – 301 с.
320. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічні умови реабілітації студентів з особливими потребами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / М. Є. Чайковський. – К., 2006. – 20 с.
321. Черникова Т. В. Методические рекомендации по разработке и оформлению программ элективных курсов / Т. В. Черникова // Профильная школа. – 2005. – № 5. – С. 11-16.
322. Чернов В. А. Анализ коммерческого риска / под ред. М. И. Баканова. – М. : Финансы и статистика, 1998. – 128 с.
323. Чернова Г. В. Практика управления рисками на уровне предприятия / Г. В. Чернова. – СПб. : Питер, 2000. – 176 с.
324. Черноушек М. А. Психология жизненной среды / М. А. Черноушек; пер. с чеш. И. И. Попа. – М. : Мысль, 1989. – 174 с.
325. Чуйкин А. М. Основы менеджмента: учеб. пособ./ А. М. Чуйкин. – Калининград, 1996. – 106 с.
326. Шадриков В. Д. Проблемы системагинеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2002. – 256 с.
327. Шалин В. В. Образование и формирование культуры толерантности / В. В. Шалин // История. Первое сентября. – 2002. – № 11. – С. 8-10.

328. Шамова Т. И. Управление образовательными системами: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин; под. ред. Т. И. Шамовой. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.
329. Шаталов В. Ф. Вчити всіх, вчити кожного : педагогічний пошук / упоряд. І. М. Баженова. – М. : Педагогіка, 1989. – 560 с.
330. Швалб Ю. М. Принципы и модели психологической экспертизы / Ю. М. Швалб // Практическая психология и социальная работа. – 2000. – № 1. – С. 2-7.
331. Шевцов А. Г. Сучасні проблеми освіти і професійної реабілітації людей з вадами здоров'я / А. Г. Шевцов. – К., 2004. – 200 с.
332. Шевцов А. Г. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я: монографія / А. Г. Шевцов. – К. : НТІ «Інститут соціальної політики», 2004. – 240 с.
333. Шевченко О. Е. Становлення та розвиток системи підготовки дефектологічних кадрів для закладів спеціальної освіти України (1918-1941р.р.): автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03. «Корекційна педагогіка» / О. Е. Шевченко. – К., 2004. – 19 с.
334. Шрайбер М. Принцы в изгнании : повесть / М. Шрайбер; пер. с англ. О. Мязотс. – М. : ОГИ, 2002. – 324 с.
335. Энциклопедия профессионального образования в 3-х т. / под. ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО, 1999. – Т.2. – 440 с.
336. Юнг К. Аналитическая психология / К. Юнг. – СПб. : Кентавр, 1994. – 136 с.
337. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании : монография / Н. Р. Юсуфбекова. – М. : ЦС ПО РСФСР, 1991. – 91 с.
338. Ягупов В. В. Військова психологія : підручник для студ. Вищих навч. закл. / В. В. Ягупов. – К. ВК ТОВ «Тандем», 2004. – 656 с.

339. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации : изб психол. тр. / П. М. Якобсон; под ред. Е. М. Борисовой. – М. : Изд-во «Ин-т практ. психологии»; 1998. – 304 с.
340. Якубовський О. П. Управління ризиками та кризами (опорний конспект дистанційного курсу навчальної дисципліни): навч. посібник / О. П. Якубовський, Т. І. Пахомова, Н. М. Драгомирецька. – К. : Центр дистанційного навчання НАДУ при Президентіві України, 2005. – 68 с.
341. Ямбург Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель: (Теоретические основы и практическая реализация) / Е. А. Ямбург. – М. : Новая школа, 1996. – 352 с.
342. Яницкий О. Н. Социология риска: ключевые идеи [Электронный ресурс] / О. Н. Яницкий. – Режим доступа : <http://www.socio.ru/wr/1-03/Yanizky.htm>
343. Ярская-Смирнова Е. Р. Проблема доступности высшего образования для инвалидов / Е. Р. Ярская-Смирнова, П. В. Романов // Социологические исследования. – 2005. – №10. – С. 48-56.
344. Ярцева Т. О. Механізми державного управління розвитком освіти в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. держ.упр. : спец. 25.00.02. «Механізми державного управління» / Т. О. Ярцева. – Днепропетр., 2010. – 19 с.
345. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды / В. А. Ясвин; отв. ред. М. А. Ушакова. – М. : Сентябрь, 2000. – 125 с.
346. Ясперс К. Общая психопатология / К. Ясперс; пер. с нем. Л. О. Акопяна. – М. : Практика, 1997. – 1056 с.
347. Arter J. A. Using portfolios of student work in instruction and assessment / J. A. Arter, V. Spandel // Educational Measurement: Issues and Practice. – 1992. – № 11(1). – P. 36-44.
348. Bühler Ch. Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. — Leipzig, 1933.

349. Clough P. Bridging «Mainstream» and «Special» Education : A Curriculum Problem / P. Clough // Journal of Curriculum Studies. – 1988. – № 20(4). – P. 327-338.
350. Collet-Klingenberg L. Using a Cognitive-Process Approach To Teach Social Skills / L. Collet-Klingenberg, J. Chadsey-Rusch // Education and Training in Mental Retardation. – 1991. – № 26. – P. 258-270.
351. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). – 279 p.
352. Deppeler J. Recon-ceptualising specialist support services in inclusive classrooms / J. Deppeler, T. Loreman, U. Sharma // Australasian Journal of Special Education. – 2005. – № 29(2). – P. 117-127.
353. Goodman J. F. The individualised education program: A retrospective critique / J. F. Goodman, L. Bond // Journal of Special Education. – 1993. – № 26(4). – P. 408-422.
354. International Standard Classification of Education. ISCED 1997 / UNESCO [Electronic resource]. – URL: www.uis.unesco.org/en/pub/pub
355. Lipsky D. & Gartner A. (1996). Equity requires inclusion: The future of all students with disabilities. In Christensen & F. Rizvi (Eds.) Disability and the dilemmas of education and justice (pp. 145-155). Philadelphia: Open University Press.
356. Paulson L. What Makes a Portfolio a Portfolio? / L. Paulson, P. Paulson, C. Meyer // Educational Leadership. – 2007. – № 48. – P. 60-63.
357. Tennant G. IEPs in mainstream secondary schools: An agenda for research / G. Tennant // Support for Learning. – 2007. – № 22(4). – P. 204-208.
358. Will M. Educating children with learning problems: A shared responsibility / M. Will // Exceptional Children. – 1986. – № 52. – P. 411-415.