

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

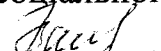
КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: **«СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ
МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНОЇ КОМАНДИ В УСТАНОВІ»**

Виконав: студент 2 курсу, групи 8.2318-сп-1з
спеціальності 231 «Соціальна робота»
освітньої програми «Соціальна педагогіка»
Л. О. Шурубор

Керівник: доцент кафедри соціальної педагогіки,
к. пед. н.  М. О. Гладіш

Рецензент: зав. кафедри соціальної педагогіки,
професор кафедри соціальної педагогіки, професор,
к. пед. н.  Н. В. Заверико

Запоріжжя
2020

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 98 с., 3 таблиці, 64 джерела, 4 додатки.

Об'єкт дослідження: діяльність мультидисциплінарної команди.

Предмет дослідження: соціально-педагогічні умови організації роботи мультидисциплінарної команди в закладах освіти з інклюзивним навчанням.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати соціально-педагогічні умови організації роботи мультидисциплінарної команди в закладах освіти з інклюзивним навчанням.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення наукових джерел; спостереження, анкетування, інтерв'ювання, тестування.

Теоретичне значення: уточнення змісту діяльності різнопрофільних фахівців та визначення ролі соціального педагога у мультидисциплінарній команді.

Практичне значення: розробка соціально-педагогічних умов співробітництва членів мультидисциплінарної команди.

Галузь використання: заклади освіти.

МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНА КОМАНДА, СОЦІАЛЬНИЙ ПЕДАГОГ, ПСИХОЛОГ, ЛОГОПЕД, ДЕФЕКТОЛОГ, АСИСТЕНТ ВЧИТЕЛЯ, ДИТИНА З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ, ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ

SUMMARY

Shurubor L. O. Socio-pedagogical conditions for organizing the work of a multidisciplinary team in an institution.

The qualifying work consists of introduction, 2 parts, findings, list of literature (64 items, 7 of foreign origin), 4 addenda on 9 pages. The qualifying work volume is 114 pages long, 98 of them – main text. There are 3 tables.

The qualifying work gives theoretical survey and describes the experimental research of work a multidisciplinary team where independent experts from different fields of knowledge work on separate plans and tasks aimed at achieving a common goal based on a multidisciplinary approach.

The research object: activities of a multidisciplinary team.

The research subject: socio-pedagogical conditions of work organization of multidisciplinary team in inclusive education institutions.

The research purpose: to theoretically substantiate the socio-pedagogical conditions of work organization of multidisciplinary team in educational institutions with inclusive education.

The research tasks are:

- 1) to analyze the conceptual principles of the genesis and development of professional cooperation;
- 2) to identify the factors and features of the multidisciplinary team in an inclusive educational institution;
- 3) to select diagnostic tools and study the state of cohesion of members of the multidisciplinary team;
- 4) to substantiate the socio-pedagogical conditions of professional cooperation in an inclusive educational institution.

The first part «Scientific and methodological foundations of professional cooperation in educational institutions» analyzes the conceptual foundations of the genesis and development of professional cooperation, the determining factors and

features of multidisciplinary team activity in an inclusive educational institution, and obstacles in organizing professional cooperation and professional cooperation.

In the second part «Activities of specialists of multidisciplinary team in an inclusive educational institution» is defined the content of specialists' activity in information-resource centers, general and special education and the method of studying group cohesion in multidisciplinary team is offered.

The analysis of the results has proved the effectiveness the socio-pedagogical conditions of professional cooperation in an inclusive educational institution.

Key words: multidisciplinary team, social pedagogue, psychologist, speech therapist, defectologist, teacher's assistant, children with special educational needs, inclusive education.

ЗМІСТ

Вступ.....	8
Розділ 1. Науково-методичні основи професійного співробітництва в закладах освіти.....	11
1.1. Концептуальні засади виникнення та розвитку професійного співробітництва.....	11
1.2. Визначальні чинники та особливості діяльності мультидисциплінарної команди в інклюзивному закладі освіти.....	21
1.3. Перешкоди при організації професійного співробітництва та шляхи їх подолання.....	43
Розділ 2. Організація роботи фахівців мультидисциплінарної команди в інклюзивному закладі освіти.....	58
2.1. Співробітництво фахівців інформаційно-ресурсних центрів, загальної та спеціальної освіти.....	58
2.2. Методика вивчення групової згуртованості в мультидисциплінарній команді.....	80
2.3. Соціально-педагогічні умови співробітництва різнопрофільних фахівців в інклюзивній школі.....	86
Висновки.....	96
Список використаних джерел.....	99
Додатки.....	103

ВСТУП

Внаслідок економічних, політичних перетворень, а також світоглядної переорієнтації, сучасний розвиток освіти являє собою складний, неоднозначний і суперечливий процес, у якому виділяються різні аспекти й нові завдання, що потребують пошуку й імплементації нових стратегій у системі освіти з урахуванням потреб суспільства. Водночас орієнтація нашої країни на європейську інтеграцію, впровадження нових педагогічних технологій постійно збагачують науку новими термінами, посилюючи необхідність долати існуючі розходження між вітчизняними та зарубіжними поняттєвими системами. Ось чому дедалі частіше в педагогічних колах обговорюються питання професійного співробітництва. Саме завдяки правильній організації професійного співробітництва всі учасники починають усвідомлювати відповідальність за успіхи учнів, орієнтуватися на використання інновацій у викладанні, а також виявляти готовність тісно співпрацювати з колегами на засадах взаємної підтримки. Це, в свою чергу, підтверджує наявність позитивного впливу професійного співробітництва на організацію освітнього процесу дітей, а також вимагає здійснення перших кроків у напрямі озброєння фахівців спеціальними знаннями в цій галузі.

До того ж варто відзначити, що часто підтримку чи захист особи або сім'ї, неможливо забезпечити лише зусиллями одного спеціаліста, оскільки дуже часто потрібна допомога багатьох фахівців, які можуть представляти різні сфери соціальної допомоги (юристи, лікарі, соціальні педагоги, соціальні працівники, психологи, дефектологи тощо). Саме для цього формується мультидисциплінарна команда, де незалежні експерти з різних галузей знань працюють за окремими планами та завданнями, спрямованими на вирішення спільної мети на основі мультидисциплінарного підходу.

Міждисциплінарному командному стилю роботи притаманні спільна праця з однаковими цілями та чітким розподілом завдань, колегіальне

прийняття рішень, за результати яких члени команди несуть як загальну, так і індивідуальну відповідальність, виявлення та обговорення недоліків роботи.

Питання необхідності узгодженої взаємодії між фахівцями в різних установах взагалі та, долученими до освіти осіб з особливими потребами зокрема, не раз піднімалося в науково-методичних матеріалах. Але, на наш погляд, недостатньо розроблено алгоритм впровадження співпраці між ними. Тому темою кваліфікаційної роботи обрано «Соціально-педагогічні умови організації роботи мультидисциплінарної команди в установі».

Об'єктом дослідження є організація роботи мультидисциплінарної команди.

Предмет дослідження – соціально-педагогічні умови організації роботи мультидисциплінарної команди в закладах освіти з інклюзивним навчанням.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати соціально-педагогічні умови організації роботи мультидисциплінарної команди в закладах освіти з інклюзивним навчанням.

Завдання дослідження:

- проаналізувати концептуальні засади виникнення та розвитку професійного співробітництва;
- визначити чинники та особливості діяльності мультидисциплінарної команди в інклюзивному закладі освіти;
- дібрати діагностичний інструментарій та вивчити стан згуртованості членів мультидисциплінарної команди;
- обґрунтувати соціально-педагогічні умови професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі.

Для розв'язання означених завдань використовувалися методи дослідження:

- теоретичні – аналіз та узагальнення наукових джерел філософської, педагогічної, психологічної, що дало змогу розширити зміст ключових понять; порівняння, класифікація, систематизація й узагальнення теоретичних і емпіричних даних, за допомогою яких визначено сутність досліджуваного

процесу;

- емпіричні – спостереження, анкетування, інтерв'ювання, бесіди, тестування.

Теоретичне значення роботи полягає в уточненні змісту діяльності різнопрофільних фахівців та визначення ролі соціального педагога у мультидисциплінарній команді.

Практичне значення полягає у розробці соціально-педагогічних умов співробітництва членів мультидисциплінарної команди, які можуть бути використані в закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

1.1. Концептуальні засади виникнення та розвитку професійного співробітництва

Епоха стрімкого поширення інформаційних технологій відкриває доступ до світових знань у будь-якій формі та для будь-кого. Це відбувається вперше за всю історію людства і дає змогу миттєво скористатися усім можливим арсеналом інформації, накопиченої у різних куточках світу.

Виникнення потреби у взаємодопомозі призводить до народження стосунків співробітництва, яке передбачає взаємодію і вимагає координації зусиль учасників, а також упорядкування та певного комбінування цих зусиль [17, 3].

На необхідність вирішення різноманітних проблем, пов'язаних з розвитком ідеї педагогічної взаємодії, вказують сучасні українські вчені – педагоги О. Глузман, О. Друганова, С. Золотухіна, М. Євтух, В. Курило, В. Майбородова, О. Микитюк, С. Микитюк, Н. Побірченко, Н. Пузиркова, О. Рацул та ін. Інші дослідники (Н. Єлізарова, М. Фрумін, Г. Цукерман, Е. Чудінова) звертаються до особливостей навчальної взаємодії. Зарубіжні автори (Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен) розглядають взаємодію, або інтеракцію в навчанні виходячи з положень гуманістичної та когнітивної психології. Емоційно-комунікативний аспект навчальної взаємодії аналізують у своїх працях О. Беленкіна, Л. Жарова, В. Котов, М. Рибаківа, М. Седова, Р. Шакуров та ін.

Основні ознаки спільної діяльності за О. Леонтьєвим: розподіл єдиного процесу діяльності між її учасниками; зміна діяльності кожного з учасників [30, 123].

З доісторичних часів відомо, що основний критерій підвищення продуктивності праці – це її розподіл. Усім рівням людської діяльності, від сімейних стосунків до світового господарства, характерна певна форма розподілу праці. Саме він дає змогу організувати послідовне й одночасне виконання різних ділянок у контексті спільної діяльності, призводить до спеціалізації та вдосконалення професійних навичок кожного з учасників. Але поглиблення розподілу має сенс доти, поки воно супроводжується підвищенням ефективності певної діяльності в цілому. Тому важливо зберегти широку кваліфікацію учасників і попередити монотонність виконання їхніх обов'язків, яка може призводити до передчасної втоми, апатії. Ось чому людство дійшло до необхідності кооперування, яке врівноважує розподіл праці та передбачає встановлення раціональних соціально-виробничих взаємовідносин між учасниками, узгодження їх інтересів, а також цілей спільної діяльності. Одна з форм кооперування – професійне співробітництво, що передбачає взаємодію представників однієї або різних професій, які виконують комплекс взаємопов'язаних, технологічно схожих або відмінних робіт. При цьому діяльність кожного учасника підпорядкована загальній меті та пов'язана з діяльністю інших учасників, що вносить суттєві зміни (специфіку) в перебіг його індивідуальної діяльності, а значить, переводить її на якісно інший рівень [12, 34].

Водночас, неможливо розглядати будь-які взаємовідносини окремо від моралі: вона виникає лише в контексті взаємин і характеризує людську поведінку. Моральний вимір вчинку або ситуації спілкування стає можливим завдяки тому, що людина в змозі усвідомлювати їх сутність (у сукупності всіх протиріч), співвідносячи її з власними уявленнями про «чорне» і «біле» та можливі «відтінки». Для цього необхідний достатній рівень сформованості особистісної та суспільної моральної свідомості, яка виникає на базі організації діяльності. Відповідно до праці певної категорії моральна свідомість особистості збагачується уявленнями, пов'язаними з типом професійних стосунків [11, 58]. Поступово вони набувають якісної стійкості й призводять до

становлення конкретних моральних стереотипів відповідно до характеру виконуваних обов'язків. У професіонала під впливом певного способу дій з часом виробляється звичаєва модель поведінки та побудови взаємовідносин. Загально визнано, що професійна мораль є особливо притаманною тим професіям, в яких об'єкт впливу – сама людина, а професійна діяльність тісно пов'язана з життєвими інтересами особистості (юридична, медична, педагогічна тощо). У зв'язку з цим особливого значення набуває моральна оцінка – схвалення або осудження діяльності людини з позицій визнання певної норми поведінки, що міститься в моральній свідомості співробітників. Дослідники стверджують, що спільна діяльність людей «по-своєму» формує моральні оцінки [15, 32]. Є два основні критерії моральної оцінки професійної діяльності:

- об'єктивна користь, яку приносить діяльність для розвитку суспільства;
- суб'єктивний моральний вплив діяльності на людину.

Отже, позитивну моральну оцінку отримують лише такі форми поведінки та якості особистості, які вможливають високу ефективність професійної діяльності. Незважаючи на те, що моральна оцінка завжди є результатом суспільного інтересу, вона неодмінно враховує взаємостосунки людей.

Усе вищевикладене дає змогу дійти висновку про те, що сутність професійного співробітництва полягає у такій взаємодії, яка передбачає «соціально залежну самостійність», сприяє досягненню індивідуальних цілей кожного учасника та загальних цілей спільної діяльності, базуючись на певних нормах професійної моралі. Воно дає змогу досягти нового, якісно вищого рівня діяльності завдяки реалізації творчих здібностей співробітників, а також задоволення їхньої потреби в обміні досвідом та ідеями. Зауважимо, що сучасний термін «співробітництво» є синонімом класичного терміна «співпраця» і вживається паралельно з ним на теренах України [10, 3].

Виникнення та розвиток діяльності професійного співробітництва, як впливає з вищевикладеного, – результат задоволення потреби у взаємодії, яка

передбачає організацію людьми взаємозалежних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності. Ось чому питання співробітництва є предметом досліджень соціальної психології, спрямованих на вивчення всіх сторін «соціального співжиття» людей. За час здійснення наукових пошуків відповідей на широке коло питань, пов'язаних з розмаїттям особливостей взаємодії, різних форм її перебігу, впливом на особистість, виникли відповідні теорії, що почали активно розвиватися з початку минулого століття, хоча й мають глибоке стародавнє філософське коріння [24, 91].

Опис індивідуального акту дії, а також компоненти взаємодії (люди, зв'язки між ними, взаємовплив) було представлено в контексті теорії соціальної дії [1; 43]. Її основоположне завдання полягало в пошуку домінуючих чинників мотивації дій. Представники теорії дотримувалися думки про те, що діяльність є результатом одиничних дій (найпростіших актів), які становлять цілі системи дій. Ними було приділено увагу елементам дії. Так, вони виокремили діяча (того, хто виконує дію); того, на кого спрямована дія; норми, відповідно до яких здійснюється взаємодія; цінності, яких дотримуються учасники; ситуацію, в якій відбувається дія.

У контексті моделі діадичної взаємодії (взаємодії двох людей) було зроблено акцент на особливостях соціальної поведінки учасників взаємодії та важливості контролю [1, 45]. Дослідникам вдалося встановити, що успішність взаємодії залежить від наявності вигоди: взаємодія з більшою вірогідністю продовжуватиметься і позитивно оцінюватиметься учасниками, якщо вони матимуть вигоди з неї. При цьому процес отримання вигоди ускладнюється тим, що учасники мають змогу впливати один на одного, а значить, контролювати винагороди і втрати.

Квінтесенція концепції символічного інтеракціонізму (взаємодії за допомогою символів) Дж.-Г. Міда та Г. Блумера полягає в таких положеннях: особистість формується у взаємодії з іншими людьми; механізм цього процесу – контроль дій особистості, що має у своїй основі уявлення оточуючих про людину. Відповідно до цієї концепції суспільство – це сукупність окремих

людей, які взаємодіють у різноманітних соціальних ситуаціях за допомогою символів, що є головною характеристикою їхньої взаємодії. Роль останніх виконують жести і мова, завдяки яким відбувається комунікація. Відповідно до розглядуваної концепції люди здебільшого діють на основі значень, які вони надають предметам і подіям, а не просто реагують на зовнішні стимули. Значення, своєю чергою, розвиваються та змінюються у ситуаціях інтеракції. Вони є наслідком інтерпретацій, що з'явилися у процесі взаємодії [1, 56].

Трансакційний (від лат. *transactio* – взаємодія) аналіз Е. Берна та Т. Харріса містить структурний опис взаємодії, яка розглянута через динаміку міжособистісних стосунків. Відповідно до основних положень цієї теорії, людині зазвичай притаманні різні «Я»-стани, які втілюються у системі почуттів, пов'язаних з певними поведінковими схемами: Батько, Дорослий і Дитина. Взаємодіючи з іншими, людина знаходиться в одному з трьох станів і має можливість переходити з одного в інший, однак люди відрізняються різним рівнем готовності до здійснення такого переходу. Зріла особистість, у контексті розглядуваної теорії, – повноцінно функціонуючий Дорослий, який діє відповідно до ситуації, адекватно розуміючи її. Переважання одного з двох інших станів викликає неадекватну поведінку, негативно впливає на світовідчуття людини та гальмує взаємодію [43, 56].

Ідея єдності спілкування та діяльності – домінуюча у сучасній психології країн пострадянського простору. Будь-яке спілкування є передумовою спільної діяльності, при цьому люди не просто спілкуються під час виконання ними різноманітних функцій, а й влаштовують спілкування у деякій діяльності «з приводу» неї. Отже, спілкується завжди людина, діяльність якої неминуче пересікається з діяльністю інших людей. Спільність людей, що виконують спільну діяльність, формується на основі спілкування. Подальший розвиток зазначеної ідеї викликав необхідність розгляду взаємодії як організації спільної діяльності людей, що сприяє розкриттю смислу їх конкретних дій [1, 35]. Обмін не тільки знаннями, а й діями, які допомагають організувати спільну діяльність, робить спілкування інтерактивним. Таким чином, у випадку втрати зв'язку

спілкування та діяльності відбувається відмежування цих процесів від широкого соціального тла, який виступає у якості їхнього підґрунтя.

Подальші міркування з означених позицій привели дослідників до необхідності розкриття зв'язку взаємодії та спільної діяльності [3, 12]. Було з'ясовано, що реалізація спільної діяльності відбувається за однією з трьох моделей: спільно-індивідуальною (коли кожен учасник здійснює свою частину спільної справи незалежно від інших), спільно-послідовною (коли спільне завдання послідовно виконує кожен учасник) та спільно-взаємопов'язаною (коли відбувається одночасна взаємодія кожного учасника з усіма іншими). При цьому взаємодія є своєрідним стрижнем цієї діяльності: саме вона передбачає почергову та взаємну зміну соціально-психологічних станів, намірів та цінностей співпрацюючих. Ось чому наступні кроки на шляху наукових пошуків було здійснено у напрямі досліджень психологічних складових спільної діяльності. Так, спільна мета була визначена найважливішою складовою. До обов'язкових компонентів було віднесено спільну мотивацію (те, що спонукає людей досягати спільної мети) та спільні дії, спрямовані на виконання найближчих (поточних), а також віддалених (перспективних) завдань спільної діяльності. Загальний результат – завершальна складова такої діяльності, тобто загальний об'єктивний кінцевий продукт, який враховує водночас суб'єктивний внесок кожного з учасників.

Безсумнівно, кожна з репрезентованих теорій зробила вагомий внесок у формування сучасних поглядів на професійне співробітництво, виконавши свою роль у процесі його становлення та дозволивши розглядати професійне співробітництво як один із видів діяльності зі всіма притаманними йому атрибутами. Окрім того, вони створили підґрунтя для подальшого розвитку різних аспектів співробітництва в контексті певних професійних галузей, одне з центральних місць серед яких посідає освіта [14, 19].

Зміни в економічних структурах, нормах політичного життя, світоглядні переорієнтації суттєво впливають і на організацію освітнього процесу в школі та потребують пошуку й імплементації нових стратегій у системі освіти,

враховуючи потреби суспільства. Внаслідок цих перетворень сучасний розвиток освіти являє собою складний, неоднозначний і суперечливий процес. В умовах мінливого світу педагогові доводиться вирішувати важливе завдання – надання своєчасної допомоги школяру. Основна характеристика цього процесу – виокремлення різних аспектів і формулювання нових завдань, що стоять перед школою. Успішність їх розв'язання – запорука створення технологій самоосвіти, запуску механізму саморозвитку та самовиховання на тлі вільної реалізації природних особливостей кожного. Саме тому діалогічність, творчість, наявність простору для прийняття самостійних рішень набувають пріоритетного значення при організації освітнього процесу. Місце суб'єкт-об'єктних стосунків поступово посідають суб'єкт-суб'єктні, замість впливу вчителя на учня – взаємодія дорослого і дитини, замість підходу «з цінностями суспільства – до дитини» – підхід «з дитиною – до цінностей суспільства», що означає відмову від «суперпозиції» вчителя та надання основоположного статусу завдання розвитку, а не формування первісно заданих властивостей. Це висуває нові вимоги до технологічного досвіду фахівців, що беруть участь у впровадженні особистісно-орієнтованих моделей освіти, висувають провідною проблему формування належних професійних якостей працівників школи. Досягнення спільної мети освітнього процесу в школі забезпечується певною системою правил та пов'язаних з ними процедур, що регламентують взаємодію учасників. Все частіше в педагогічних колах обговорюються питання професійного співробітництва, яке у нашій країні зазвичай носить назву педагогічної взаємодії, і визнано невід'ємною складовою професійної підготовки в багатьох країнах світу [14, 21].

Сучасні дослідження свідчать, що Нова українська школа вже не може обходитися без такого виду діяльності, як професійне педагогічне співробітництво. Воно передбачає взаємодію педагога з колегами, учнями, батьками й спрямоване на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності, стосунків; забезпечує швидке та більш раціональне вирішення усіх навчально-виховних питань, сприяє формуванню

ціннісних орієнтацій під час обміну думками. Таким чином, професійне педагогічне співробітництво поступово посідає центральне місце у структурі організації професійної діяльності працівників школи, відіграє важливу роль у цілісному педагогічному процесі, спрямованому на становлення самокерованої особистості.

Своєрідність організації та перебігу діяльності професійного співробітництва в закладах освіти полягає у тому, що вона наскрізно «обслуговує» педагогічний процес у всій багатоманітності його навчальних та виховних проявів, що мають глибоке психологічне підґрунтя й визначаються сукупністю когнітивних, особистісних, психосоціальних складових [4, 112].

Одна з динамічних властивостей спільної діяльності – це інтегрованість, що полягає в об'єднанні індивідуальних діяльностей і віддзеркалює соціально-педагогічну складову, суть якої полягає у формуванні цілісності спільної діяльності, взаємозв'язків і взаємозалежностей між її учасниками. А це, своєю чергою, висуває певні вимоги до діяльності кожного з учасників. Аналіз таких вимог дав змогу сучасній науці обґрунтувати поняття «технологічна культура» як інноваційне утворення, пов'язане з багатоманітністю діяльності людини. Технологічна культура, як узагальнююча характеристика особистості працівника, передбачає здатність успішно здійснювати професійну діяльність, ефективно взаємодіючи з іншими людьми. Таким чином, професіонал з достатнім рівнем технологічної культури є технологічно компетентним у всіх компонентах: ціннісно-мотиваційному, когнітивно-процесуальному, креативному, рефлексивному [7, 113].

Ціннісно-мотиваційний компонент містить потреби, цілі, мотиви до організації співробітництва, а також виконує ціннісну та регулятивну функції. Формуються індивідуальні погляди на опанування певних знань, умінь, досвіду й здібностей усвідомлювати та враховувати власні особливості в поведінці, спілкуванні, потребу у виробничій кооперації.

Когнітивно-процесуальний компонент компетентності реалізується через усвідомлення сутності співробітництва, технологічних етапів ефективної

організації різних його варіантів. Окрім того, схема соціальної взаємодії передбачає єднання елементів «когнітивна оцінка» та «емоції», аби підкреслити, що вони притаманні людині внутрішніми процесами, наслідком яких є поведінка. Головне – усвідомлення того, що певна поведінка у процесі взаємодії – не просто реакція на ситуацію, а насамперед – наслідок власної когнітивної оцінки. Це означає, що існує можливість впливу на власні реакції та поведінку через корекцію та самокорекцію когнітивної оцінки, що інколи потребує усвідомлення та спеціального навчання.

Креативний компонент компетентності пов'язаний з уміннями та навичками фахівця аналізувати власний досвід, а також оригінально реалізовувати зміст навчального матеріалу через творчі завдання (новаторський рівень вирішення педагогічних проблем) тощо. У контексті розгляду питань співробітництва креативний компонент має надзвичайно важливе значення. Адже це – індикатор здатності адаптивно реагувати на потребу нових підходів і продуктів, а також породжувати незвичайні ідеї, відхиляючись від традиційних схем мислення, швидко вирішуючи проблемні ситуації.

Рефлексивний компонент компетентності полягає в опануванні методів оцінювання власної діяльності, своїх можливостей та індивідуальних якостей. Цьому компонентові належить роль розвитку рефлексивності особистості. Рефлексію розуміють водночас і як унікальну людську властивість, і як стан усвідомлення будь-чого, і як процес репрезентації психіки свого власного змісту. Завдяки рефлексивності з'являється можливість тримати у полі уваги весь комплекс уявлень фахівця про самого себе і особистість, і професіонала, що уможливорює вірогідність його постійного самовдосконалення [7, 119].

Таким чином, якість діяльності пліч-о-пліч залежить від ступеня сформованості технологічної культури кожного з її учасників. Проте співробітництво само по собі передбачає взаємодію та відображає процеси впливу об'єктів один на одного, підкреслюючи їх взаємообумовленість, що інколи дає змогу розглядати його як окремий стиль взаємовідносин.

Значний інтерес являє собою розгляд самого стилю взаємовідносин,

викликаний характером професійного педагогічного співробітництва. У стилі спілкування знаходять вияв: а) особливості комунікативних можливостей учасників, б) сформований характер взаємин, в) творча індивідуальність кожного учасника, г) особливості колективу [12, 32].

Стиль взаємовідносин, який проявляється через спілкування, – це стійка форма способів і засобів взаємодії людей один з одним, у даному випадку – стосовно педагогічного контексту. Серед чинників правильно обраного стилю взаємовідносин – довіра, воля, розкутість, відсутність страху, наявність доброзичливого взаєморозуміння в групі учасників [12, 44].

На основі особливостей взаємодії людей склалися такі стилі спілкування: авторитарний, демократичний і ліберальний.

Авторитарний стиль характеризується жорсткою формою управління взаємодією учасників освітнього процесу за допомогою наказів, вказівок, інструкцій тощо. Цей стиль з точки зору гуманізації та демократизації європейської й світової освіти вважається абсолютно неприйнятним, оскільки порушує права особистості. Європейські вчені дійшли таких висновків:

- авторитарний стиль дає змогу підтримувати високий рівень дисципліни та результативності педагогічного процесу, проте лише за умови постійного демонстрування влади вповноваженої людини (лідера серед колег, педагога на уроці або в стосунках з батьками);

- зовнішні показники дисциплінованості та комфортності учасників не завжди – вияв злагоди, а внутрішній психічний конфлікт часто сублімується в різноманітні форми девіантної та антисоціальної поведінки особистості.

Демократичний стиль виявляється в спіранні (лідера серед колег, педагога на уроці) на колектив, у намаганні зацікавити своєю діяльністю, заохоченні ініціативи та самостійності колег або учнів. Пропонують три умови підтримання взаємин :

- лідер (серед колег) або педагог (у класі) є зразком, гідною моделлю для самоідентифікації інших особистостей;

- лідер (серед колег) або педагог (у класі) виконує радше функцію

арбітра, ніж судді; він не перешкоджає формуванню позитивного «Я-образу» колеги або учня й уникає засудження вчинків «з висоти кафедри»;

- лідер (серед колег) або педагог (у класі) допомагає колегам або дітям усвідомлювати власні дії, обмірковувати їх і передбачати можливі наслідки.

Ліберальний стиль характеризується самоусуненням лідера або педагога від відповідальності за перебіг і результати освітніх заходів, формалізмом, потуранням і анархізмом [22, 212-216].

Таким чином, найоптимальніший і водночас найскладніший стиль, безперечно, – демократичний, бо заходи плануються в групі, а не заздалегідь, за реалізацію пропозицій відповідають усі. Окрім того, аспекти роботи не лише пропонуються, а й обговорюються. Усе це вимагає від членів групи високого рівня сформованості культури взаємодії. Саме демократичний стиль взаємовідносин притаманний діяльності професійного співробітництва, що підтверджується характерною позицією лідера (всередині групи), прийняттям рішень внаслідок групових дискусій. У контексті обговорення питань спільної праці його для зручності називають стилем професійного співробітництва. Якщо немає демократичних взаємовідносин, то не може йтися і про співробітництво.

1.2. Визначальні чинники та особливості діяльності мультидисциплінарної команди в інклюзивному закладі освіти

Інклюзія (від англ. inclusion – включення) – одна з найбільш гуманістичних ідей сьогодення, водночас вона є найскладнішою для вирішення проблемою, з якою стикаються системи освіти в усьому світі, оскільки передбачає залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл, а це, своєю чергою, вимагає від усіх учасників освітнього процесу суттєвого перегляду традиційних поглядів щодо мети, функцій, організації роботи

закладу нового типу. Питання про те, яким чином школи можуть забезпечити включення всіх дітей, надати їм можливість брати повноправну участь в житті школи й досягати позитивних результатів, турбує всіх, хто переймається питаннями гарантування справедливості в сучасному й майбутньому суспільстві. Попри існування видатних прикладів інклюзивних шкіл в багатьох країнах, усе ще немає повного розуміння того, якими шляхами можна зробити всі школи більш інклюзивними [9, 114].

Пошуки відповіді на вищезазначене питання привели до наукових досліджень за кордоном. Відтак з'явився висновок про те, що вдосконалення умов навчання (яке є ключем до позитивних результатів у перетворенні шкіл в інклюзивні заклади) відбувається тоді, коли педагоги піддають сумніву малоефективні методи викладання, вивчають нові концепції й знаходять продуктивні шляхи для визнання наявних відмінностей і вирішення при цьому конфліктів, що виникають, а також надають активну підтримку один одному в процесі професійного росту. Сукупність здійснених кроків характеризує значний прогрес у формуванні концептуального уявлення про колегіальну взаємодію та її вимірювання, а також у визначенні характерних рис професійного співробітництва.

Головний висновок, до якого дійшли зарубіжні дослідники, полягає у тому, що саме завдяки правильній організації діяльності мультидисциплінарної команди всі учасники починають чітко висловлювати відповідальність за успіхи учнів, орієнтуватися на використання інновацій у викладанні, а також виявляти готовність проводити тісну співпрацю з колегами на засадах взаємної підтримки. Таким чином, зібрані факти підтверджують наявність позитивного впливу професійного співробітництва на організацію освітнього процесу дітей з особливими потребами в умовах інклюзії [9, 12].

Дослідження американських учених Хоббса і Вестлінга, що відбулися у 1998 році, дали змогу дійти висновку про те, що успішність організації спільної діяльності в інклюзивному закладі пояснюється кількома чинниками. Найважливіші з яких – ступінь сформованості ставлення працівників до

співробітництва та наявність вихідних можливостей брати в ньому участь. Формування цих чинників має відбуватися у контексті початкової професійної підготовки, а ефективність їхнього впливу на становлення інклюзії залежить від подальшої роботи з підвищення кваліфікації та самовдосконалення при належній підтримці з боку керівництва закладу. Це актуалізує роль психологічних аспектів ефективності підготовки кадрів для роботи в інклюзивному закладі. Тому особливу увагу необхідно приділяти міжособистісним і груповим проблемам; навчанню способів виконання пов'язаних з інноваціями завдань і процедур; коригуванню установок і поведінкових стереотипів співробітників; вивченню впливу змін в організації на норми і цінності персоналу, що зумовлює модифікацію установок поведінки, стимулює підвищення продуктивності праці, якості виконання завдань [1, 59].

Зарубіжні експерти організації освітнього процесу в інклюзивному закладі підкреслюють цінність наявності розмаїття і вважають його ключовим ресурсом для розвитку демократичних аспектів співробітництва, які сприяють інтеграції різних поглядів на прийняття інноваційних рішень під час виникнення неординарних ситуацій. Вони наголошують: співробітництво стає можливим у такому середовищі, де педагоги та представники ширшої шкільної спільноти (лідери, учні, батьки, підприємці, посадовці та інші фахівці) разом обмірковують і обговорюють усі питання, що виникають, використовуючи весь потенціал колективного знання та розробляючи нові технології навчання для свого закладу. При цьому думка кожного учасника цієї спільноти та його погляди надзвичайно цінні для створення єдиного бачення проблеми, а також шляхів її розв'язання. Стає очевидним: успішний перебіг такої діяльності можливий за умови детального аналізу змісту існуючих вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних надбань, що можуть сприяти впровадженню професійного співробітництва в практику роботи інклюзивного закладу [43, 11].

Таким чином, професійне співробітництво є визначальною умовою функціонування інклюзивного закладу освіти, яке потребує відповідну

підготовку кадрів; організацію співпраці «на місцях» з опорою на постійне самовдосконалення та підтримку з боку керівництва закладу; управління процесом становлення професійного співробітництва в колективі.

При інклюзивному навчанні кожен з фахівців мультидисциплінарної команди, добре володіючи вузькопрофільними навичками, починає гостро відчувати дефіцит знань, що є прироговатою інших фахівців. Так трапляється, оскільки інклюзія передбачає: спрямування (яке задає керівник) розвитку закладу у напрямі сприйняття різноманітності; позитивне ставлення персоналу до інклюзії; створення сприятливого середовища для дітей з особливими потребами; наявність гнучкого розкладу, який дає змогу проводити індивідуальні заняття; надання необхідних додаткових послуг (робота з учителем-логопедом, сурдопедагогом, тифлопедагогом тощо); можливості для занять з наставниками-однолітками; заохочування атмосфери турботи і поваги до відмінностей між людьми; внесення необхідних модифікацій до курикулуму; підтримку з боку педагогів у формуванні дружніх стосунків та багато іншого [25, 21].

Подібна характеристика природно викликає потребу в єднанні зусиль усіх причетних до освітнього процесу осіб. З такої точки зору інклюзію можна розглядати як сприятливе підґрунтя для становлення діяльності професійного співробітництва, що закономірно веде до створення спільноти фахівців, які постійно навчаються.

У науковій літературі чітко говориться про вплив адміністратора закладу (директора, іноді – заступника директора) на впровадження змін у школі. Очевидно, трансформувати шкільну організацію в спільноту, що навчається, можна лише з дозволу лідерів і за умов активного формування спільноти з усіх працівників школи в процесі підвищення кваліфікації. Тому погляд на директора школи, працівники якої складають спільноту професійного навчання, є добрим відправним пунктом у відтворенні того, як виглядають такі спільноти, що навчаються, і як директор «сприймає колегіальні взаємостосунки з учителями», коли він розподіляє з ними лідерство, владу і право прийняття

рішень [25, 52].

На перший план виступає формування команди, що є товариством партнерів, яке відзначається особливою згуртованістю, позитивним командним духом і тривалою співпрацею. Завдяки команді досягається одна з важливих цілей навчального співробітництва: максимізація можливостей взаємного навчання, адже методика навчального співробітництва спрямована саме на реалізацію добре знайомої усім істини про те, що людина найкраще вчиться тоді, коли вчить когось.

На сьогоднішній день у вітчизняній літературі, присвяченій культурі спілкування у менеджменті, найбільш повно розкрита спільна діяльність у команді. Звернемося до розгляду основних позицій створення та функціонування команд, перевірених багаторічною практикою, а також спробуємо дати відповіді на важливі питання.

Перше питання, що виникає: «Як зрозуміти, чи вже готові співробітники до втілення командного підходу?» [23, 41].

Коли група співробітників досягла вищого рівня згуртованості, тобто діє як єдина спільнота, де забезпечується ефективне досягнення результатів організації і задоволення особистих та соціальних потреб її членів, то її можна назвати командою. Ці люди залучені до певного виду діяльності й об'єднані системою взаємин; їхня поведінка та діяльність регулюються спільними ідеями, нормами, цінностями.

Існує декілька стадій згуртування в команді:

- 1) орієнтованість членів групи в соціальній ситуації, формування спільних ціннісних орієнтацій;
- 2) взаємоадаптація членів групи, закріплення позитивних взаємин між більшістю з них;
- 3) засвоєння всіма членами групи норм, правил, цілей, установок, а також перетворення групи в спільноту, яка діє узгоджено, тобто команду.

Командою завжди можна вважати групу людей, що є орієнтованою на виконання певного завдання. Маючи на меті створення команди, керівнику

необхідно подбати про те, щоб її члени мали спільні цілі й можливість разом працювати для їх досягнення. За таких умов люди починають відчувати свою причетність до загальної справи і перетворюються із групи окремих індивідів у єдине «ми». Командні норми абстрагуються від того типу поведінки, який заважає досягненню цілей команди [32, 118].

Команда формується для виконання певного завдання, це і визначає рольовий склад, перелік умінь, якими повинні володіти її члени, терміни і ступінь контролю за виконанням завдання. Визначено пріоритетні типи вмінь та якостей у команді, аби ефективно виконувати те чи інше завдання: базові аналітичні вміння, мислительні вміння високого рівня, позитивні особистісні якості, вміння міжособистісного спілкування та спільної роботи.

Друге питання: «Яким чином відбувається створення команди?»

Існує декілька підходів до формування команди. Один із них полягає у створенні команди під час вироблення спільних цілей і принципів («командного бачення»), що й визначає в майбутньому основу її роботи. Члени команди збагачують співпрацю своїми переконаннями, припущеннями і баченням щодо технологій досягнення спільного результату. Можливі розбіжності, суперечки і навіть конфлікти у процесі досягнення згоди та вироблення цінностей, які їх об'єднують. Надзвичайно важливими для них стануть вміння вести діалог та бажання разом шукати краще вирішення проблем. Як правило, такі команди орієнтуються на довгострокову перспективу роботи. У контексті ще одного підходу для формування команди головним є конкретне завдання (наприклад, проведення загальношкільної акції толерантності тощо). Здебільшого цілі й принципи роботи такої команди вже узгоджені між її членами. Часто талант та інтуїція лідера можуть визначити, який підхід найбільш успішний [32, 98].

Розглянемо види належності людини до команди, виокремлені психологами:

- когнітивний – солідарність людини з груповими цілями, нормами, цінностями, позитивним ставленням до групових завдань;

- афективний – емоційна ідентифікація людини з групою, почуття солідарного «ми»;
- поведінковий – готовність людини до спільних форм діяльності для досягнення групових цілей [33, 15].

Третє питання: «Як відбувається передача інформації у команді?»

Моделі передачі інформації (а значить, і взаємодії) в команді можуть бути різними. Коли відбувається передача інформації лише через центральну особистість, то така система називається «колесо»; якщо передача інформації відбувається від одного до іншого – «коло», в якому кожний може спілкуватися також і з людьми, що не належать до команди. Якщо люди в команді спілкуються, ґрунтуючись на певних пріоритетах, то таке спілкування відбувається за принципом «ланцюжка», а якщо вільно й інформація передається особисто кожному, а не через посередника, то ця система називається «багатоканальною». Робота у команді дає можливість виховувати в собі високу адаптивність, вміння конструктивно вирішувати конфлікти. Однак досвід свідчить: бажано, аби цьому передувало встановлення взаємодії в підгрупах, спочатку як умовно спільної діяльності її учасників. Таким чином відбувається опанування необхідних дій та змісту, зокрема, продуктивного діалогу. Команда передбачає співпрацю людей, що мають свої погляди, але вони вміють домовлятися між собою, знаходити спільне вирішення проблеми [32, 224].

Четверте питання: «Які риси характеризують команду?»

Команду зазвичай характеризують такі соціально-психологічні риси:

- згуртованість – члени групи тісно взаємопов'язані та діють спільно, вирішуючи конкретні завдання;
- сумісність – максимальна задоволеність учасників один одним;
- спрацьованість – взаємодія членів групи дає максимально можливий успіх;
- спрямованість – наявність загальних цілей, яким підпорядковується діяльність як групи загалом, так і кожного її члена окремо.

Згуртованість команди відрізняється міцністю й сталістю психологічних зв'язків між її членами. Вирішальний чинник для посилення згуртованості – підвищення змістовності й спрямованості внутрішнього життя колективу, яке має виходити за межі особистісних інтересів і зосереджуватися на найважливіших напрямках спільної діяльності [32, 146].

Під час створення команди проблеми корпоративної сумісності часто виявляються важливішими, ніж навіть професіоналізм. Так трапляється тому, що навчити можна, а скоригувати людські якості надзвичайно важко. Коли люди вміють об'єднуватися в групи, узгоджувати свої погляди, переконання, дії, досягати взаєморозуміння та високих результатів у спільній діяльності, то кажуть про їх психологічну сумісність [30, 332].

Поєднання таких якостей окремих людей у процесі взаємодії, які сприяють успішному виконанню спільної діяльності прийнято називати сумісністю. Відомо, що між психологічно сумісними людьми встановлюються добрі взаємини для спільної роботи, між психологічно несумісними – несприятливі. Досконалих людей не існує: у кожної є сильні та слабкі риси. Сенс полягає у тому, щоб «слабкі риси» не домінували над індивідуальною та груповою діяльністю. Своєрідність психологічної сумісності в тому, що контакт між людьми опосередкований їхніми діями та вчинками, думками й оцінками, а також деякими їхніми психологічними особливостями. Американські дослідники дійшли до висновку, що різні групи, а також окремі особи, мають різноспрямовані устремління. Під час вирішення спільної проблеми вони часто спрямовують свої дії один проти одного, що є неприпустимим для співробітництва. Визначено: наявність навіть двох несумісних людей (особливо в малих групах) серйозно впливає на загальну атмосферу. Негативні наслідки можуть бути в разі несумісності формального й неформального лідерів або безпосередньо пов'язаних з посадовими обов'язками керівників [43, 126].

За несумісності виникають неприязнь, антипатія, конфлікт, що негативно впливає на спільну діяльність. М. Портер зазначає: сумісність – одна з

основних передумов вдалої стратегії, хоча поступово ця ідея була витіснена з практики менеджменту: менеджери зробили акценти на дефіцитні ресурси та основні фактори успіху. М. Портер виокремив три типи сумісності:

- 1) узгодженість між кожним видом діяльності людини та її власною стратегією;
- 2) діяльність однієї людини посилює діяльність інших людей;
- 3) координація та інформаційна підтримка окремих видів діяльності аби мінімізувати зайві зусилля організації, оптимізувати їх.

Фундаментальне поняття, таким чином, – стратегічна сумісність, і не лише в контексті конкурентної переваги, а й тривалості її. Ось чому саме вироблення сумісності М. Портер розглядає як стратегію організації [1, 126].

Слід зауважити, що надмірна орієнтованість на дружній колектив, взаємопідтримку і лояльність іноді спричиняють так зване групове (некритичне) мислення, що може призводити до негативних наслідків. Бо виникає ілюзія власної невразливості, віра у внутрішню моральність групи; закладається стереотип поглядів на противників та суперників; відбувається прямий тиск на члена групи, який наводить інші аргументи; виявляється внутрішня цензура щодо тих, хто не погоджується з колективною думкою; створюється ілюзія одностайності. Трапляється і так, що команди, члени яких вже добре притерлися один до одного, починають переоцінювати свої можливості. Окрім того, якщо між ними встановлюються дружні взаємини, то виникає небажання сперечатися, висловлювати свою точку зору, навіть тоді, коли людина не погоджується з іншими [25, 125].

Коли ж члени команди – досить компетентні й здатні до критичного аналізу та оцінок, команда не стає жертвою такого групового мислення. Вдала профілактика його – чітке розмежування ролей у команді й принцип відкритості під час аналізу дій та результатів. Запрошувати в команду нових людей, кваліфікованих експертів або наївних новачків надзвичайно корисно. Важлива роль належить неупередженому ставленню лідера до всіх, його розвиненому критичному мисленню. Воно допомагає йому бути здатним

запобігати вияву групового мислення в команді й водночас сприяти формуванню корпоративної культури.

Звернемо увагу на те, що концепція команди стає однією з основних рис досягнення професійного успіху в сучасному світі. Тож лідер повинен бути добре обізнаним про наявність, відсутність або нейтральність певних рис характеру членів команди. Важливе ставлення людини до роботи, яке визначається не тільки її прагненням отримати хороший заробіток, а й іншими факторами, зокрема соціальними (взаємини з керівництвом, дружні стосунки з іншими членами команди, перспективні плани тощо). Диференційований підхід керівництва, врахування ним інтересів, цінностей і норм поведінки кожного члена команди сприяють творчому розкриттю людей, успішному виконанню завдань. Інколи виявляється можливим і доцільним впливати на людину, змінюючи її орієнтири і ставлення до групових цілей. У деяких випадках краще дати людині певну свободу в її пристосуванні до групи і виборі форми виконання завдання. Здійснені у Великій Британії дослідження дали змогу встановити, що люди пов'язують свої інтереси з командою лише тоді, коли вона задовольняє їхні зацікавлення щодо саморозвитку, причому тут і зараз, на перспективу і поза командою. Коли ж інтереси не задовольняються, то виникають етичні проблеми між працівником і командою в цілому, між працівником та іншими працівниками, між працівником та лідером команди [31, 32].

Рисою, тісно пов'язаною із сумісністю, є спрацьованість – результат взаємодії певних учасників діяльності, що характеризується продуктивністю, емоційно-енергетичними витратами, задоволеністю собою, діловими партнерами та змістом роботи. Основа спрацьованості полягає в успішності й результативності саме спільної діяльності, яка передбачає узгодженість у роботі між її учасниками. На відміну від сумісності, що характеризується задоволенням спілкування, спрацьованість характеризується задоволенням змістом діяльності. Опосередковано, через зазначені характеристики, як і сумісність, спрацьованість регулює ставлення людини до провідної діяльності,

праці. Це, своєю чергою, забезпечує спрямованість на виконання цілей та успішного досягнення результату.

Легко передбачити, що кожен керівник мріє про створення ідеальної команди, згуртованої, з хорошим психологічним кліматом, щоб вона швидко і якісно виконувала поставлені завдання, вміла приймати нестандартні й ефективні рішення. 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 культури [1, 213].

Важлива якісна характеристика мультидисциплінарної команди – її професійна зрілість. Її притаманні міцні зв'язки між членами команди, що виникають на основі загальних ціннісних орієнтацій, позитивно забарвлених неформальних відносин, а базується на професіоналізмі кожного. Професійно зрілий педагогічний працівник здатний контролювати ситуацію професійно-педагогічної діяльності, усвідомлювати мотиви поведінки дитини й спрямовувати її відповідно до прийнятих суспільством напрямів освітньої діяльності. Ідеальний тип професійно зрілої й цілісної особистості педагога відзначається такими рисами характеру, як незалежність, чесність, творчість, врівноваженість, спрямованість на соціально значимі вчинки, які сприяють самоусвідомленню власного «Я», своєї самодостатності. Важливе у структурі професійної зрілості фахівця також уміння гнучко реагувати на різні ситуації міжособистісної педагогічної взаємодії, легко добираючи необхідні стратегії професійно-педагогічної діяльності залежно від особистісних потреб дітей. Окрім того, професійна зрілість особистості характеризується відповідністю цінностям і планам неперервного професійного становлення, конструктивністю міжособистісних відносин, врівноваженістю, реалістичністю й самокритичністю у сприйнятті себе та свого оточення [40, 89].

Якщо професійна зрілість окремих фахівців сягає належного ступеня, то в спільноті професіоналів, коли виникає потреба в обміні досвідом, особисті розбіжності швидко усуваються, дисципліна носить свідомий характер,

з'являється почуття гордості за колектив, складаються стійкі традиції. Співробітники мають можливість розкрити свій творчий потенціал, з ентузіазмом ставляться до вирішення поставлених завдань [40, 91].

Чинники, що визначають міру зрілості спільноти фахівців, її здатність до продуктивного функціонування, такі:

- 1) технологічні чинники, включаючи особливості спільного використання знарядь і предметів праці, наприклад, педагогічних технологій, персональних комп'ютерів тощо;
- 2) економічні чинники, тобто форми оплати праці, особливості форми власності і т.ін.;
- 3) організаційні чинники, передусім, відносини, що використовуються в системі «керівник – підлеглий»;
- 4) ціннісно-світоглядна та психологічна сумісність працівників [37, 120].

Будь-яка спільнота фахівців – це складний соціальний та професійний організм, що має здатність до саморегуляції, а також зворотні та горизонтальні зв'язки і т.ін. Водночас йому властиві межі, характерні для організації: розподіл функцій між співробітниками, зафіксоване в правилах або інструкціях; посадова ієрархія, порядок підлеглості; лояльність кожного співробітника щодо своєї команди; система позитивних і негативних санкцій (звідси – особлива роль керівників у робочій групі).

Звернемо увагу на класифікацію типів взаємовідносин у спільноті фахівців, запропоновану американськими дослідниками Блейком і Мутоном. Вона заснована на комбінації двох головних параметрів: увазі до людини і виробництва, а також на врахуванні інтересів людей та справи. Це – типи взаємовідносин усередині колективів, що істотно відрізняються з огляду на морально-психологічний клімат [1, 112].

1. Невтручання: низький рівень турботи керівника і про виробництво, і людей. Керівник багато робить сам, не делегує своїх функцій, не прагне до серйозних досягнень. Головне для нього – зберегти свою посаду.

2. Тепла компанія: високий рівень турботи про людей, прагнення до встановлення дружніх взаємин, приємної атмосфери, зручного для співробітників темпу роботи. При цьому керівника не особливо цікавить, чи будуть досягнуті конкретні й стійкі результати.

3. Увага керівника повністю зосереджена на вирішенні виробничих задач. Людський чинник або недооцінюється, або просто ігнорується.

4. Золота середина: керівник прагне оптимально поєднувати інтереси справи й інтереси персоналу, він не вимагає дуже багато від співробітників, але й не потурає їм.

5. Команда: найбільш переважний тип взаємовідносин у спільноті фахівців. Керівник прагне максимально враховувати інтереси виробництва та колективу, сприяє об'єднанню діловитості й людяності на всіх рівнях відносин.

Сумісність як процес взаємної діяльності реалізується протягом певного відрізка часу і характеризується адаптивними особистими можливостями членів спільноти. Вона має чотири стадії розвитку:

Початкова стадія розвитку спільноти. Люди вперше об'єднуються в групу для того, щоб виконати те чи інше завдання, і кожен опиняється в ситуації, коли він повинен передусім зорієнтуватися. Бо відчуває складнощі, намагається підвищити свою роль у вирішенні завдання, приховуючи свої слабкості, аби виглядати раціональними і переконливими.

Друга стадія: взаємне розкриття. Тоді як у першій фазі на передній план висувається взаємне вивчення, у другій – зростає активна увага до проблем спільноти та ситуації, що об'єднує. Члени групи пізнають, хто має схоже сприйняття й аналогічні позиції, зближуються між собою; починається критика методів і правил роботи, подолання упереджень стосовно певних осіб; відбувається зіткнення думок. Якщо на цій фазі вдається вивчити і взяти до уваги слабкі й сильні сторони членів групи, тоді з'являється можливість з'ясувати причини низьких результатів роботи і скоригувати подальші дії.

Третя стадія: консенсус і кооперація. Після того, як спільнота у другій фазі вирішила міжособистісні проблеми, різко зростає взаємна довіра

співробітників. Спільнота стає відкритішою, вона відчувається вільнішою, заперечуючи або приймаючи методи роботи і способи дії. У цій фазі вона досягає значної міри міцності, дедалі повнішої злагоди, налагоджуються досить ефективні спільні дії.

Четверта стадія: оптимальна команда. Якщо спільнота досягає цієї стадії, то це означає ідентифікацію різних її членів зі спільною метою. Внутрішня взаємодія в спільноті характеризується взаємною відвертістю, постійним зворотним зв'язком, спільним обліком результатів і прагненням до поліпшення загальної ситуації, суперництво при цьому поступається місцем кооперації. Досягти саме цієї стадії взаємовідносин у спільноті має ставити собі за мету не тільки керівник, а й кожен працівник. Функціонування команди як єдиного організму дасть змогу не тільки виконувати завдання, які стоять перед нею, а й допоможе вирішити проблеми, пов'язані з психологічним сумісництвом кожного працівника [32, 331].

Створення команди – найсприятливіша умова народження творчих індивідуальностей, що означає вироблення у них особливого ставлення до професійної діяльності як способу життя.

В. Кан-Калик і М. Нікандров виділяють основні умови перетворення діяльності кожного з учасників професійної спільноти у творчу:

- усвідомлення себе як творця в педагогічному процесі;
- усвідомлення сутності, значення й завдань власної педагогічної діяльності, її мети;
- сприймання учня як особистості в педагогічному процесі [12, 111].

Дослідники підкреслюють, що членам команди стає притаманним усвідомлення власної творчої індивідуальності, яку характеризують: високий рівень соціальної та моральної свідомості; пошуково-проблемний стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинена уява; специфічні особисті якості (сміливість, готовність до ризику, цілеспрямованість, допитливість, самостійність,

наполегливість, ентузіазм); специфічні провідні мотиви (необхідність реалізувати своє «я», бажання бути визнаним, захопленість творчим процесом, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури.

Вдосконалення зазначених якостей дає змогу організувати спільну роботу на основі рефлексивного діалогу, під час якого працівники діляться думками про учнів, викладання і навчання, висвітлюючи відповідні питання й проблеми, а також здійснюючи спільне оцінювання, що передбачає аналіз та обговорення учнівських робіт. Поняття «рефлексивний діалог» – похідне від терміну «рефлексія» (у перекладі з латинського – роздум про свій внутрішній стан), що означає повернення назад, а саме: здатність людини неодноразово звертатися до початку своїх дій, думок, уміння посісти позицію стороннього спостерігача. Це дає можливість розмірковувати не тільки з приводу своїх дій, предмета пізнання, а також і з приводу самого себе. Інакше кажучи, рефлексію можна вважати механізмом подвоєного, дзеркального відображення суб'єктів. На жаль, часто і у дорослих людей здатність до рефлексії продовжує залишатися на досить низькому рівні, що заважає їм сповна пізнавати навколишній світ, а також утруднює самопізнання [3, 11].

Дослідники дійшли висновку, що соціально-психологічний клімат – один із вирішальних чинників успішної діяльності людини у всіх сферах життя суспільства. Його основа – міжособистісна взаємодія, яка опосередковує не тільки міжособистісні впливи, а й вплив навколишнього фізичного середовища: речей, предметів, явищ природи тощо. Неминуче відбувається вплив настрою однієї людини на настрої іншої, що позначається на різноманітних актах їхньої поведінки й життєдіяльності [3, 46].

У контексті досліджень Р. Шакурова соціально-психологічний клімат розглядається з урахуванням трьох особливостей: психологічної, соціальної та соціально-психологічної. Психологічна особливість клімату, на думку дослідника, розкривається в емоційних, вольових та інтелектуальних станах і

властивостях колективу співробітників (наприклад, можна говорити про атмосферу оптимізму, страху, цілеспрямованості або вольової розслабленості, творчого пошуку, інтелектуальної активності людини тощо). Соціальна особливість – коли в інтелекті, емоціях, волі відбувається фіксація їхнього соціального змісту. Соціально-психологічна особливість виявляється в єдності, злагоді, задоволенні, дружбі, згуртованості. Загалом, соціально-психологічний клімат – це якісний бік стосунків, що виявляється у вигляді сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній спільній діяльності та різнобічному розвитку особистості в колективі. Такий клімат може позитивно чи негативно впливати на самопочуття людини [25, 89].

У процесі аналізу створення комфортного соціально-психологічного клімату в колективі виокремлюють ціннісно-світоглядну сферу поряд з професійною та сферою міжособистісних відносин.

Ціннісно-світоглядна сфера пов'язана з взаємовідносинами між особистими та корпоративними цінностями, етичними установками, що переважають у спільноті професійного співробітництва. Спільне бачення означає своєрідне мисленнєве уявлення про те, що важливо для особи або організації. Працівників заохочують не лише до участі у визначенні спільного бачення, а й до використання цього бачення для прийняття рішень стосовно викладання й навчання у закладі [6].

Важливе для організації успішного співробітництва – можливість формування спільних поглядів, яка тісно пов'язана з їх становленням на рівні окремої особистості.

Відповідно до сучасних вітчизняних філософських поглядів, у процесі оволодіння культурою кожна людина включається у світ смислів та значень шляхом їх актуалізації у власній діяльності. Водночас, кожна людина індивідуально опосередковує загальнолюдське значення, яке виступає для неї як смисл. Це дає змогу припустити, що світоглядні цінності є смисложиттєвими, а світ є «сіткою смислів». Стабільність світу й залежить від збереження останньої. Світоглядні ідеали (зразки, еталони) та цінності – основа

«сітки смислів», а значить, і культури. Та чи інша світоглядна система залишається стійкою доти, поки її цінності дають змогу індивідуальності вільно розвиватися. Коли ж смисложиттєві цінності не спрацьовують, світогляд руйнується, що дозволяє вважати їх стрижнем культури. Вони посідають позицію на верхівці системи цінностей і взаємодіють з «практичними цінностями», які слугують на користь задоволення потреб та інтересів [24, 332].

Існує дві основні парадигми у світоглядних установах нашого часу. На ідеалі безмежних творчих можливостей індивідуальності та її свободи ґрунтується парадигма гуманізму. Її сенс полягає у тому, що вибір цілей, засобів і відповідальність цілком залежать від совісті кожної людини. А відповідає вона, передовсім сама перед собою, оскільки тільки в ній, у її свідомості, в поєднаних з особистим «я» ціннісних критеріях – її найвищий суддя. Історія доводить, що ця парадигма дає змогу людям жити відповідно до смисложиттєвих цінностей. Вона дає можливість усвідомити сенс власного існування, породжує внутрішнє почуття, яке спонукає людину співвідносити вчинки з обов'язком перед людством, народжує в її душі альтруїзм. Саме ця парадигма є основою інклюзії.

На основі парадигми авторитаризму з'являється особистість, готова підкорятися й поклонятися авторитетам. На перший погляд, це зручно, бо звільнює людину від необхідності бути відповідальною за будь-що, а несвобода виглядає як ентузіазм і слідування за харизматичним лідером. У нашому суспільстві авторитарний колективістський світогляд зазнав краху, але наслідки його все ще продовжують непокоїти людей [21, 20].

Поняття «цінності» використовується для позначення об'єктів, явищ та їх властивостей, а також абстрактних ідей, що є узагальненими ідеалами і виступають завдяки цьому як еталон. Вони постають як цінності лише тоді, коли мають практичну необхідність (наприклад, коли їх корисність та значущість – безсумнівні як для окремої людини, так і для суспільства загалом). К. Клакхон вважає, що без цінностей життя суспільства було б неможливим, функціонування соціальної системи не змогло б зберегти спрямованість на

досягнення групових цілей, люди не могли б отримувати від інших те, що їм потрібно в сенсі особистісних та емоційних взаємин; не відчували б у собі необхідної міри порядку та спільності цілей. За відсутності єдиної системи цінностей організації не могли б стабільно функціонувати і досягати успіху в бізнесі. Таким чином, саме цінності становлять ядро корпоративної культури організації, культури спілкування та взаємодії в ній [42, 211].

Соціальна нерівність як у суспільстві загалом, так і в будь-якій організації – причина того, що цінності серед людей розподіляються нерівномірно. Це виступає основою побудови відносин влади й підлеглості, а також всіх видів економічних відносин. Той чи інший працівник в організації займає свою індивідуальну ціннісну позицію. Найбільш яскраво людина виявляє цінності, яких вона дотримується, у спілкуванні з іншими під час виконання професійних обов'язків. Завдяки професійній діяльності людина реалізує свої базові потреби: в оплаті, безпеці, в оцінці, самореалізації тощо. Від ступеня реалізації цих потреб залежить ставлення людини до організації, в якій вона працює. А від якості виконання професійних обов'язків залежить ставлення найближчого оточення на роботі до цієї людини. Таким чином, від культури поведінки людини часто залежать результати її професійної діяльності. На перший план виступає відповідність поведінки у професійній діяльності загальноприйнятими нормам і принципам, насамперед моральним, а також вимогам, що пред'являються саме до цієї професії. Ключове в індивідуальній професійній моралі – поняття професійного обов'язку у поєднанні з відповідальністю. Це – основа корпоративних цінностей [40, 133].

Обов'язкова умова існування корпоративних цінностей – їхня підтримка з боку більшості працівників, а становлення їх системи відбувається з опорою на певні правила, закони, традиції, обов'язкові для всіх. Саме від них залежить згуртованість працівників, формується єдність поглядів і дій, а значить, забезпечується досягнення цілей організації.

Д. Леонт'єв виділяє три основні форми існування корпоративних цінностей:

- ідеали, що є виробленими керівництвом узагальненими уявленнями про досконалість у різних проявах і сферах діяльності організації, які воно поділяє;
- втілення цих ідеалів у діяльність і поведінку працівників у межах організації;
- внутрішні мотиваційні структури особистості працівників організації, які спонукають їх до втілення корпоративних ціннісних ідеалів у своїй поведінці і діяльності [25, 135].

Як правило, корпоративні цінності охоплюють:

- визначення організації та її «обличчя» (високий рівень технологій, високу якість продукції, лідерство у своїй галузі, відданість професії, новаторство та ін.);
- розподіл повноважень та влади (повагу до соціальних ролей);
- ставлення до співробітників (турботу про них та їхні потреби, виключення фаворитизму та привілеїв для окремих осіб, повагу до прав людини, можливості підвищення кваліфікації та самореалізації, справедливість при оплаті праці, мотивацію тощо);
- критерії вибору на керівні посади (стаж або ефективність роботи, пріоритети, вплив неформальних груп);
- організацію роботи та дисципліну – добровільну чи примусову, гнучкість у разі зміни ролей, використання нових форм організації роботи та ін.;
- стиль керівництва й управління (зокрема, гнучкість і здатність прилаштовуватися);
- процеси прийняття рішень (хто приймає рішення, з ким консультуються, індивідуальне чи колективне прийняття рішень, можливість компромісів);
- поширення інформації та обмін нею;
- характер контактів (гнучкість у службовому спілкуванні, можливість контактів з вищим керівництвом, форми спілкування, норми поведінки керівників, бар'єри у взаєморозумінні, особливі умови спілкування);

- шляхи розв'язання конфліктів (бажання йти на компроміс, використання при цьому офіційних чи неофіційних шляхів, участь вищого керівництва у розв'язанні конфліктних ситуацій);

- оцінку ефективності роботи (реальну або формальну, приховану або відкрити, ким здійснюється, яким чином використовуються результати) [25, 161].

Дж. Коллінз і Дж. Паркінсон у своєму дослідженні найуспішніших компаній показали, що один із небагатьох факторів, які відрізняють успішну компанію від менш успішних – це саме корпоративна культура з чітко виявленими цінностями. Проте є лише два способи залучення працівників до корпоративних цінностей: 1) постійна і широка пропаганда корпоративних норм поведінки; 2) постійна демонстрація лідерів, що вони дотримуються корпоративних цінностей [1, 211].

В інклюзивному закладі освіти незмінно фокусується увага на навчанні учнів, уважно розглядаються потенційні досягнення кожного учня. Ці спільні цінності та бачення сприяють створенню обов'язкових норм поведінки, які підтримують працівники.

У такій спільноті кожен окремий член колективу відповідає за свої вчинки, але загальне благо ставиться на рівні з власними амбіціями. Взаємостосунки між особами називають турботливими. Така турбота підтримується завдяки відкритому спілкуванню, яке робить можливим довіра.

Спілкування як взаємодія припускає, що люди встановлюють контакт один з одним, обмінюються визначеною інформацією для того, щоб будувати спільну діяльність, співробітництво. Службові контакти повинні будуватися на партнерських засадах, виходити із взаємних запитів і потреб, з інтересів справи. Безперечно, таке співробітництво підвищує трудову й творчу активність, є важливим чинником технологічного процесу виробництва, бізнесу. Це підкреслює значущість міжособистісних відносин у спілкуванні, – такими взаємозв'язками між людьми, які суб'єктивно переживаються й об'єктивно виявляються в характері та способах взаємного впливу. Коли вони

несприятливі, продуктивна взаємодія людини стає неможливою, що негативно позначається на спільній діяльності [9, 21].

У контексті професійного співробітництва ділові взаємини набувають особливого значення. Такі взаємини будуються не на почуттях, а на тих ролях, які вони відіграють у процесі діяльності. Ділові взаємини можуть бути офіційними (відповідно до певних нормативних вимог) і неофіційними. Численні дослідження доводять, що добрий вчинок сприймається іншими тоді, коли демонструється правильно вибудована комунікація. Однак це стає можливим лише за умови, коли одні партнери по спілкуванню добре обізнані у тому, що саме цікавить інших. Це й складає сутність міжособистісних відносин. Окрім того, у партнерів існують певні думки, знання про одне одного і, якщо вони будують спілкування у прийнятній та звичній для кожного манері, тоді є високий ступінь вірогідності взаєморозуміння [8, 112].

Ділове спілкування, яке також називають професійним, – це контакт між співрозмовниками, які мають розв'язати конкретні проблеми. Саме в цьому сенсі спілкування – оптимальна форма професійного співробітництва.

Особливості ділового спілкування, полягають у тому, що:

- а) партнери завжди виступають як особистості, значущі одна для одної (колега, керівник, підлеглий тощо);
- б) партнери по спілкуванню мають глибоке розуміння конкретної справи, що підлягає обговоренню;
- в) основне завдання спілкування – продуктивна співпраця [8, 63].

Важливо враховувати те, що спілкування й міжособистісні взаємини складаються із процесів, які часто переплітаються та взаємодоповнюються. Це – обмін інформацією між людьми (комунікативна сторона спілкування); організація взаємодії, впливу на інших людей (інтерактивна сторона спілкування); сприймання та взаєморозуміння одне одного або пізнання себе й іншого (перцептивна сторона спілкування).

У літературі описано декілька підходів до обміну інформацією:

- повідомлення має бути простим і сконцентрованим на головній ідеї;

- слід використовувати різні форми й можливості для передачі цієї ідеї – збори, газети, плакати, неформальні бесіди та ін.;
- повторювати ту ж ідею постійно (наприклад, двохвилинний виступ, нагадування в бесіді тощо);
- керівництво має показувати власний приклад ставлення до інформації, що передається;
- відкрито говорити про недоліки та невирішені проблеми;
- важливо вміти слухати інших і добиватися, щоб слухали вас [32, 81].

Нині відомі різні види взаємодії, існує й кілька їх класифікацій. Поділ на кооперацію (співробітництво) та конкуренцію (суперництво) – одна з найпопулярніших.

Під сприйманням (перцепцією) іншої людини розуміють відображення її зовнішніх ознак, співвіднесення їх з особистісними характеристиками індивіда та інтерпретацію на цій основі її вчинків. Фундамент особистості кожної людини складається зі спадкових рис характеру. Велику роль у формуванні якостей характеру людини відіграє оточення, в якому вона зростає та живе. Вік, колір шкіри, стать, релігійні та політичні уподобання, умови життя, освіта, економічний статус, рівень активності також багато важать для сприймання іншої людини [32, 99].

Прийнято виокремлювати декілька функцій спілкування, визначені психологами:

- інформаційно-комунікативну, яка передбачає передавання та приймання як готової інформації, так і такої, що формується;
- регулятивно-комунікативну, що полягає у регуляції поведінки людей та їхньої спільної діяльності, а також способах впливу один на одного: переконання, навіювання, наслідування тощо;
- афективно-комунікативну, що полягає у розмаїтті людських емоцій, які виникають і виявляються саме під час спілкування [38, 55].

Усі названі функції вступають у дію завжди на тлі певного рівня культури

спілкування. Під нею слід розуміти присутні в суспільстві й житті людини форми спілкування, систематизацію та реалізацію його норм, способів і засобів відповідно до ієрархії цінностей. Спілкування та його культура є творчістю, яка веде до самовдосконалення. Водночас, воно є цінністю для кожної людини і для всього суспільства. Саме від ступеня усвідомлення цього залежить успіх у взаємодії людей. Культура спілкування перетворюється на цінність тоді, коли слугує задоволенню актуальних потреб у спільній діяльності та духовному розвитку.

Спілкування людей у буденному житті носить прагматичний характер. Він же притаманний діловому спілкуванню на його початковому етапі, але далі воно розвивається як маніпулятивне або гуманістичне. Перший варіант передбачає використання людей у власних цілях. Другий варіант спрямований на реалізацію взаємних інтересів, у яких поєднуються духовність, цінність і творчість [36, 122].

Звернемося до розгляду механізмів, що забезпечують високий рівень культури спілкування:

- комунікативні установки (передбачають наявність бажання спілкуватися на гуманістичному рівні), які можна відобразити у твердженні: «я хочу це робити»;
- знання про засади, механізми, стратегії, форми спілкування (передбачають уявлення про етичні норми спілкування, його психологію), що можна репрезентувати у такому твердженні: «я знаю, як це робити»;
- вміння застосовувати набуті знання з урахуванням конкретної ситуації, яку можна сформулювати так: «я вмію це робити» [24, 424].

Розгляд культури спілкування у контексті творчості та з опорою на гуманістичні норми – надзвичайно важливо для практичної підготовки педагогічних працівників до ефективного ділового і передусім – партнерського спілкування в умовах становлення інклюзивного навчального закладу. Це сприяє розвитку їх особистості та професійній ідентифікації, – головної мети підготовки таких фахівців на сучасному етапі трансформації нашого

суспільства.

1.3. Перешкоди при організації професійного співробітництва та шляхи їх подолання

Професійне педагогічне спілкування належить до таких видів комунікації, які особливо потребують високої його культури, бо засвідчує вміння педагога реалізовувати свої можливості у спілкуванні з іншими людьми, здатність сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, прагнень у процесі навчання та виховання. Педагогічне спілкування – явище поліфункціональне, яке забезпечує обмін інформацією, співпереживання, пізнання особистості, самоутвердження, продуктивну організацію взаємодії. Обмін інформацією і ставленням співбесідників один до одного характеризує комунікативний аспект спілкування, пізнання особистості й самоутвердження – перцептивний, а організація взаємодії – інтерактивний. Педагогічне спілкування допомагає вчителю організувати взаємодію на уроці і поза ним як цілісний процес. Не обмежуючись лише інформаційною функцією, воно створює умови для обміну ставленнями, переживаннями, допомагає самоутвердженню дитини в колективі, забезпечує співробітництво та співтворчість у групі або класі [3, 11].

Для забезпечення продуктивного функціонування спільнот, які навчаються, потрібні оптимальні фізичні та структурні умови, а також особистісні якості та здібності учасників.

Фізичні умови: час для зустрічей і дискусій, наявність взаємозалежних викладацьких ролей та згуртованість працівників навчального закладу з невеликим наповнюванням, добре розвинуті комунікаційні структури, шкільна автономія й надання змоги вчителям приймати рішення. Додатковий фактор – участь працівників у виборі колег та адміністраторів для закладу освіти, навіть запрошення працівників з інших закладів.

Людські здібності: готовність сприймати зворотний зв'язок і працювати заради вдосконалення; повага й довіра серед колег на рівні школи та шкільного мікрорайону, наявність відповідної когнітивної бази і низки навичок, які дають змогу забезпечувати ефективне викладання і навчання, лідерська підтримка з боку адміністраторів та інших людей, що виконують ключові ролі, а також порівняно інтенсивні процеси соціалізації.

Кваліфікація перешкод з позиції діяльнісного підходу, полягає у тому, що вони визначаються у психологічній термінології як бар'єри, зупинки або перерви в діяльності. Вони призводять до порушень відповідності свідомості індивіда та об'єктивних умов і способів діяльності. Бар'єри – це сукупність ментальних стереотипів (звичних уявлень, образів, способів інтелектуальних дій), які заважають побачити інший варіант, спосіб здійснення діяльності, створюють перешкоди для неї [6].

Дослідники розглядають проблему бар'єрів через поняття «установка» (стан готовності до активної дії, спрямованої на досягнення певної мети чи задоволення потреби). Так трапляється тому, що основна функція установки – «стабілізація руху діяльності», але вона є водночас і консервативним моментом діяльності, бо «утруднює пристосування до нових ситуацій» [11, 58]. Панування певних установок у поведінці людини відбувається доти, поки не виникає завдання, вирішення якого виявляється неможливим за допомогою готових форм поведінки. О. Асмолов, поділяючи думку О. Леонтьєва про те, що мотив, мета й умови здійснення діяльності обумовлюють такі одиниці діяльності, як особлива діяльність, дія та операція, виділив чотири рівні настановчої регуляції діяльності людини, а відтак – чотири установки-бар'єри: 1) значеннєві бар'єри (пов'язані з наданням тому самому поняттю різного значення або різного особистісного смислу); 2) цільові (спрямовані на досягнення певної мети); 3) операційні (такі, що потребують здійснення певних операцій); 4) психофізіологічні (пов'язані з функціонуванням психічних процесів). Вважаючи важливими значеннєві й операційні бар'єри, автор дає їхню психологічну характеристику й наголошує на універсальному характері

бар'єрів: вони виявляються на всіх рівнях організації діяльності, зокрема від психофізіологічного до соціально-психологічного [11, 59]. Незрідка бар'єри відчутні у процесі взаємодії, тоді передує їх соціально-психологічна сутність. В одних випадках вони не стільки залежать від якостей тієї чи іншої особистості, скільки від конкретної ситуації її життєдіяльності (наприклад, тимчасовий поганий настрій, що деформує увагу, і навіть розуміння конкретної ситуації, що склалася). В інших – саме від якостей особистості, які стабільно проявляються і є наслідками особливостей характеру (замкненість, підвищена сором'язливість, підозрілість тощо) [21, 19].

Відомо, що в людини часто виникає необхідність психологічного захисту від руйнівних наслідків як внутрішнього конфлікту, так і зовнішнього впливу, що породжує бар'єр. Така необхідність може бути наслідком:

- загрози маніпулювання свідомістю та психічним станом людини;
- задоволення потреби в уникненні інтенсивного спілкування з оточенням, аби внутрішньо зосередитися;
- небезпеки стресової ситуації;
- повної ідентифікації з якою-небудь спільнотою на протипагу іншим;
- виникнення труднощів міжособистісного та рольового спілкування тощо [21, 20].

Сучасні наукові уявлення про бар'єри полягають у тому, що вони за своєю природою є результатом компенсації людиною психологічної неготовності до ефективної діяльності в екстремальних умовах. За ствердженням Б. Паригіна, це змушує людину увімкнути своєрідні гальма – психологічні бар'єри, які здійснюють функції як психологічного захисту, так і консервації психологічного потенціалу особистості. Сенс такого гальмування – вимкнення особистісного потенціалу з небезпечної зони екстремальної ситуації доти, поки не зміниться сама ситуація або не сформується необхідна для неї психологічна готовність до ефективної дії.

Багатоманітність бар'єрів відповідає поняттям соціальної психології

(стосується особистості, спільноти, діяльності, спілкування). У кожному з випадків йдеться про особливості вияву достатньо універсальних механізмів утворення та функціонування соціально-психологічних бар'єрів, висвітлених у дослідженнях Б. Паригіна [25, 231].

Так, психічний стан або поведінка, що впливають з характеру людини, специфіка духовно-моральної орієнтації, виступають у якості особистісних бар'єрів. Будь-який психічний стан особистості, не адекватний ситуації, може виступати як її особистісний психологічний бар'єр тією мірою, у якій він є результатом особливостей характеру людини. Наприклад, натура, схильна до підвищеної самокритичності, заниженої самооцінки, постійно сумнівається у своїх діях та силах, найчастіше може опинитися жертвою власного бар'єра невиправданої напруги та скутості, які гальмують реалізацію духовного потенціалу. Навпаки, психологічний бар'єр невключення або недостатнього включення у дію через недооцінку складності ситуації частіше виникає в особистості, схильної до завищеної оцінки своїх сил та здібностей.

Водночас особистість може бути носієм і психологічних бар'єрів, що дісталися їй від спільноти, з якою вона себе ототожнює. Наприклад, психологічний бар'єр, який контролює дистанцію спілкування представників однієї спільноти з іншими, є психологічним бар'єром спільноти (педагогічні працівники, котрі продовжують підтримувати принципи сегрегації щодо дітей з особливими потребами). Такий бар'єр проявляється у протиставленні особистостей, об'єднаних поняттями «ми» і «вони» [27, 361].

Серед найпоширеніших бар'єрів – безособистісні бар'єри діяльності. Безособистісні, бо незалежні від окремої людини універсальним характером протиріч у психології діяльності – між її мотивами та засобами виконання, між домаганнями та реальними досягненнями суб'єкта дії тощо (наприклад, психологічний бар'єр на шляху опанування нового знання у науці, тобто в пізнавальній діяльності).

Особливе місце у системі соціально-психологічних бар'єрів людини посідають бар'єри спілкування. Вони є такі ж багатоманітні як і саме

спілкування. За своєю природою ці бар'єри можуть бути продуктом як безособистісних механізмів соціально-психологічної взаємодії та взаємовпливу людей одне на одного (наприклад, стереотипи сприймання партнера по спілкуванню: виконуючи функцію засобу психологічного захисту від емоційного інформаційного перевантаження, стереотип сприймання водночас виступає і в ролі бар'єра на шляху адекватного сприймання партнера по спілкуванню як унікальної індивідуальності), так і впливу особистісних індивідуальних особливостей партнерів по спілкуванню (наприклад, інтровертність як характерологічна особливість особистості часто виступає в якості бар'єра у ситуації, що потребує швидкого психологічного переключення уваги з одного контакту на інший) [36, 120].

Під бар'єрами, що перешкоджають розвитку професійного співробітництва розуміють ті численні фактори, які слугують причиною конфліктів або сприяють їм. Адже у партнерів часто різні, нерідко й протилежні бажання, прагнення, установки, характери, манери спілкування, різне самопочуття. У психології конфлікт визначається як зіткнення протилежно спрямованих, несумісних тенденцій у свідомості окремо взятого індивіда, у міжособистісних взаємодіях або міжособистісних стосунках індивідів чи груп людей, розуміння конфлікту пов'язане з негативними емоційними переживаннями [40, 122].

За будь-яким вчинком людини завжди криються певні цілі, бажання, а за конфліктом – зіткнення несумісних бажань партнерів взаємодії, коли задоволення прагнень одного загрожує обмеженням інтересів іншого. Якщо перешкоди на шляху до задоволення різноманітних бажань – витоки, першопричина конфліктів, то «важкий характер», погане самопочуття, настрій, незнання психології людини і дефекти техніки спілкування – їх каталізатори. Саме вони визначають, як швидко конфлікт виникне, у якій формі і скільки триватиме.

Інклюзивне навчання – інноваційна освітня технологія, яка викликає необхідність перегляду з боку працівників навчального закладу своїх

світоглядних переконань та поєднання зусиль, про що зазначалося вище. Доречно збагнути те, що опір нововведенням (які позитивно змінюють систему освіти, визначають її розвиток і характеризуються як нові чи вдосконалені) – поширене явище у нашій країні. Він може поставати як пряма відмова від участі в інноваційній діяльності, імітація активності з одночасною демонстрацією того, що нововведення не дає позитивних результатів, тощо. Деякі дослідники наприклад, вважають, що психологічні бар'єри або, за їх визначеннями, «больові точки» виникають через недооцінку педагогом закономірностей функціонування професійного співтовариства, професійної свідомості та професійних дій працівників закладу. Автори виділяють три базові больові точки: 1) відсутність протидії стереотипам педагогічного співтовариства, що не бажає сприймати філософські, аксіологічні та логіко-психологічні основи нових систем навчання у зв'язку з орієнтованістю на предметність у її технократичному розумінні; 2) відсутність спрямованості на подолання конфліктності установок у професійній свідомості працівників навчального закладу; 3) предметоцентризм, увага до зовнішньої сторони технології, що перешкоджає особистісному усвідомленню своїх педагогічних дій [42, 211].

Розглянемо бар'єри, що найчастіше виникають у педагогічному середовищі (табл. 1.1):

Таблиця 1.1.

Типи бар'єрів у спілкуванні

Типи	Основні характеристики	Причини виникнення
------	------------------------	--------------------

Організаційно-психологічні	Активне неприйняття нововведення через невідповідність цінностям особистості в суб'єкт-об'єктних відносинах	<ul style="list-style-type: none"> - невідповідність ціннісних орієнтацій особистості та цілей; - неправильний розподіл прав і відповідальності; - накладання функції однієї структури на іншу; - невідповідність уявлень про професійно-рольову позицію реальному функціонуванню організації
Соціально-психологічні	Реакція на наслідки нововведень, обумовлена особистісними й груповими особливостями в суб'єктсуб'єктних відносинах	<ul style="list-style-type: none"> - відносини між людьми, особистісні й групові особливості; - невідповідність ціннісних орієнтацій; - спосіб життя, своєрідність розподілу часу на різні види робіт; - відмінності у вчинках та оцінках дій
Когнітивно-психологічні	Реакція на різні підходи, напрями в аналізі предмета нововведення (в умовах невизначеності)	<ul style="list-style-type: none"> - розходження в знаннях щодо предмета нововведень; - різне розуміння проблеми; - критичні підхід до ситуації; - індивідуально-психологічні властивості людини, пов'язані з сенсорним характеристиками

Дослідники зауважують, що величезний розрив між надзвичайними можливостями психічної самореалізації людини як особистості та її ж реальними скромнішими досягненнями, обумовлений цілою системою психологічних бар'єрів. Завжди існує певний ступінь небезпеки переростання окремих бар'єрів у систему, що може призвести до ефекту повного

психологічного блокування розвитку особистості. Ось чому важливо виробити правильну стратегію поведінки команди професіоналів у ситуаціях прояву різноманітних бар'єрів, яка перебуває у прямій залежності від глибини розуміння функцій, що виконують останні [40, 181].

Деякі автори розглядають бар'єри з позиції їхніх функцій у педагогічній діяльності, підкреслюючи їх надзвичайно важливу роль. Існує ціла ієрархія функцій бар'єрів. Їх ранжують за ступенем важливості для виконання діяльності, розводячи по різних полюсах дві великі групи: позитивні й негативні функції. Позитивний вплив психологічних бар'єрів репрезентовано двома функціями: а) індикаторною, коли перешкода привертає увагу людини до певного аспекту діяльності (наприклад, помилки дітей привертають увагу спостережливого педагога); б) стимулюючою, котра виявляється в активному ставленні до завдань, активізації діяльності щодо їх вирішення (наприклад, аналіз помилок педагогом для з'ясування причин їх виникнення та виправлення). Негативна роль бар'єрів виявляється в стримуючій функції (наприклад, за відсутності умов для подолання труднощів або наявності низької самооцінки) і деструктивній функції, коли бар'єр має руйнівний вплив (наприклад, провокує фахівця залишити школу, змінити професію) [40, 262].

Аналіз бар'єрів у діяльності як системи їхніх тісно взаємопов'язаних функцій або функціональних характеристик допомагає краще зрозуміти сутність психологічних бар'єрів та їх роль у педагогічній діяльності. Важливо, що перерва, припинення тої чи іншої дії під впливом перешкод може позитивно позначитися на діяльності в цілому: створення нового починається зазвичай з відмови від наявного, руйнування старого. Це стає поштовхом до розвитку майстерності педагога або подолання бар'єрів [38, 55].

Зауважимо, що становлення педагогічної майстерності дослідники розглядають з позицій постановки нових завдань (у нашому випадку пов'язаних зі становленням закладу з інклюзивною формою навчання), удосконалення особистості педагогічного працівника, а також рівня його професійної обізнаності. Розвиток уміння проектувати навчально-виховний процес,

змінювати поставлені завдання, постійна самоосвіта, зміна цілей самої педагогічної діяльності свідчать про позитивну динаміку зростання майстерності. Водночас, у сучасній науці проблема професійного розвитку педагога практично не розглядається у зв'язку з подоланням бар'єрів у діяльності, попри її вищезазначену важливість. Факт використання різних способів подолання психологічних бар'єрів здебільшого обмежується констатацією [30, 333].

Найбільш показова сфера вияву бар'єрів – сфера вербального спілкування. Ще Сократ зауважував, що судження про людину з'являється внаслідок розмови з нею: «Заговори, щоб я тебе побачив». Сучасні ж дослідження уможливають висновки про те, що перешкоди у спілкуванні можуть бути співвіднесені не лише з характером діяльності, емоційною, когнітивною складовими особистості людини, що проявляються через мовлення, а можуть виступати наслідком інших впливів. Так, І. Зимня виділяє такі сфери виникнення бар'єрів: етно-соціокультурну, статуснопозиційно-рольову, вікову, індивідуально-психологічну, діяльнісну, сферу міжособистісних відносин. У житті всі ці сфери не існують ізольовано (вони органічно переплітаються), однак для кращого розуміння їхньої сутності звернемося до розгляду зазначених [25, 116].

Бар'єри, що виникають у етно-соціокультурній сфері, пов'язані з особливостями етнічної свідомості, цінностями, стереотипами, установками свідомості людини, які проявляються у спілкуванні в конкретних умовах його соціального та культурного розвитку. Здебільшого перешкоди на шляху спілкування, спровоковані етно-соціокультурними особливостями його суб'єктів, сприймаються людьми як те, що само собою зрозуміле. Водночас, очевидно, що кожен суб'єкт діяльності, партнер по спілкуванню, як носій певного менталітету, вступає у взаємодію з іншими людьми відповідно до норм, традицій, притаманних народу, представником якого він є. До останнього часу показове збереження «суперпозиції» педагога у вітчизняній педагогіці, що, в свою чергу, – результат традиційної для нашого суспільства побудови

суб'єкт-об'єктних стосунків. Ставлення працівника школи «зверху» до дітей (а особливо підлітків), втручання в їхній психологічний простір, навіть із благородною метою, викликає опір з боку останніх, що може призводити до конфліктів. Необхідність же створення психологічно комфортного середовища для дітей з особливими потребами автоматично робить неприпустимим застосування такої моделі побудови спілкування. Причиною виникнення такого бар'єра є етно-соціокультура самого українського педагога [24, 226].

Розглядувана сфера труднощів частіше виявляється у недостатньо повному розумінні самого наміру спілкування, його стилю. Це позначається на збереженні правил етикету спілкування (наприклад, якщо до колективу українських співробітників потрапляє людина з іншої країни і поводить себе не так широко, як вони, стримуючи свої почуття, це може призвести до неправильних висновків з обох боків процесу побудови спілкування). Слід зауважити, що значну роль в етно-соціокультурній обумовленості спілкування відіграють невербальні засоби – міміка, жести, пози, правильне «прочитування» яких уможливорює адекватне взаєморозуміння та взаємодію партнерів по спілкуванню.

Долання бар'єрів розглядуваної сфери спілкування стає можливим, якщо їх специфіка усвідомлена (відрефлексована) учасниками спілкування у процесі співробітництва, і вони в змозі контролювати своє спілкування, регламентуючи його контекстом навчального закладу з інклюзивною формою навчання [11, 60].

Становище, яке посідає індивід у суспільстві, прийнято називати статусом. Вміння висловлювати свої погляди, підтримувати справедливе рішення чи протестувати проти помилкового й несправедливого називають позицією. Статус завжди пов'язаний з деякою очікуваною поведінкою, яка визначається культурою суспільства. Саме цю очікувану поведінку, пов'язану зі статусом, називають соціальною роллю. Основна різниця між статусом і роллю полягає в тому, що людина статус має, а роль – виконує. Звідси й походить статусно-позиційно-рольова сфера виникнення бар'єрів.

Зазначена сфера виникнення бар'єрів зумовлена низкою причин – від

виховання в сім'ї до статусу установи тощо. Найчастіше вони з'являються в умовах асиметрії статусів, позицій, в ситуаціях порушення прав і обов'язків у контексті ролей. На жаль, в експериментальних закладах з інклюзивною формою навчання у нашій країні, замість підтримки з боку спеціалістів у галузі спеціальної педагогіки та психології (яких запрошують до співробітництва зі спеціальних закладів для дітей з особливими потребами) фахівцям загальноосвітніх закладів, непоодинокі випадки зверхнього ставлення, а також відвертого небажання надати допомогу. Усталена модель міркування, яка базується на переконанні, що згадана категорія дітей мусить навчатися у системі спеціальної освіти, свідчить про неприйняття ідей інклюзії як альтернативи, а значить, виступає перешкодою на шляху до організації професійного співробітництва. Тож такі спеціальні педагоги та психологи виступають у статусі «власників специфічних знань», намагаються зберегти монополію на них і, водночас, не бажають збагатити їх за рахунок опанування нових ідей, що лежать в основі новітніх світових освітніх тенденцій. Причини зрозумілі: страх зниження потреби у послугах «спеціальних» фахівців, переживання з приводу можливої втрати робочого місця у зв'язку із розширенням кола «обізнаних» тощо [12, 191].

Подолати бар'єри у цій сфері допоможе поступова, цілеспрямована просвітницька діяльність, що приведе до переформатування свідомості.

Вікові особливості партнерів спілкування також можуть викликати труднощі, оскільки педагогічний працівник, котрий більшу частину свого життя працював у закладі освіти, має власні погляди й чітку позицію щодо методів та прийомів організації навчально-виховного процесу, які можуть докорінно відрізнятись від сучасних освітніх тенденцій. Звичайно, було б утопією очікувати, що такий фахівець охоче сприйме нові ідеї й стане прихильником концепції інклюзивного навчання, яке потребує ретельної підготовки в плані навчально-методичного забезпечення. Зарубіжний досвід дає змогу констатувати той факт, що траплялися випадки припинення професійної кар'єри фахівця «у віці» в закладі, що став на шлях інклюзії. Непоодинокими

також виявилися випадки активного небажання (і виникнення на цій основі конфліктів) технологічно правильно виконувати свої обов'язки у контексті нових вимог.

Успішне подолання перешкод у цій сфері залежить від уміння правильно оцінювати свої можливості й бажання продовжувати самовдосконалення.

Індивідуально-психологічні особливості партнерів спілкування найчастіше слугують причиною комунікативних бар'єрів. Пояснити це можна, по-перше, тим, що ці труднощі – результат взаємозв'язку та взаємодії індивідуально-психологічних особливостей людей. Збіг індивідуальних стилів діяльності, які відбивають індивідуально-психологічні особливості, – одна з основних умов їх успішного спілкування [11, 61]. По-друге, цей бар'єр у спілкуванні можна пояснити свідомою відсутністю регулювання, стримування своїх негативних індивідуально-психологічних особливостей, таких, наприклад, як дратівливість, зайва емоційність, критичність, скептицизм тощо. Ситуація може погіршуватися тим, що вона відбиває позицію одного з учасників спілкування, відповідно до якої він повинен бути «природним» у своїх індивідуальних, зокрема емоційних, проявах [21, 24].

Серед індивідуально-психологічних особливостей партнерів, що найвідчутніше впливають на спілкування (і викликають труднощі у разі відсутності або невідповідності цих особливостей спілкування) відзначаються комунікативність (товариськість), контактність, емоційна стійкість, імпульсивність (реактивність), екстра-, інтровертованість, внутрішня та зовнішня реакції звинувачення, особливості когнітивного стилю, недостатність соціальної перцепції та ін.

Розвиток умінь аналізувати, а потім адекватно оцінювати свою поведінку та здійснювати часом радикальну корекцію свого ставлення до інших – надзвичайно важливо для подолання бар'єрів.

Звертаючись до діяльнісної сфери виникнення бар'єрів необхідно зауважити, що вона складається з педагогічної діяльності педагога, навчальної діяльності учнів та професійного співробітництва, що спрямована на

забезпечення двох попередніх. У педагогічній діяльності перешкоди можуть бути викликані як самим предметним змістом, тобто рівнем та характером володіння педагогом тими знаннями, організація засвоєння яких є основою його діяльності, так і професійно-педагогічними вміннями, дидактичною компетентністю, тобто засобами педагогічного впливу на тих, хто навчається. Таким чином, основні бар'єри пов'язані з самим розвитком, змістом і формами освітнього процесу, а також особливостями педагогічного працівника як суб'єкта навчально-виховної діяльності та з процесом спілкування. Бар'єри у навчальній діяльності учнів часто пов'язані з труднощами постановки та розв'язання педагогічних завдань, коли педагог не враховує попередніх помилок, недостатньо гнучкий під час уроку (заняття). Це призводить до формалізації уроку (заняття) та зниженню інтересу з боку тих, хто навчається. Різні погляди на вирішення питань розробки стратегії й тактики організації навчально-виховного процесу з урахуванням особливостей педагогічної та навчальної діяльності в процесі обговорення ключових питань лідерською командою навчального закладу може також бути причиною виникнення бар'єрів у діяльності професійного співробітництва [30, 331-335].

Підвищення культури психічної саморегуляції педагогічних працівників – один із найефективніших шляхів подолання бар'єрів цієї сфери. Корисна допомога психологічної служби учасникам освітнього процесу.

Міжособистісні стосунки значною мірою впливають на характер діяльності тих, хто навчається, а також на роботу навчального закладу. Стійке позитивне (симпатія) або негативне (антипатія) ставлення, подібність чи відмінність ціннісних орієнтацій, відповідність або різниця когнітивних та загалом індивідуальних стилів діяльності (спілкування), а також багато іншого, можуть полегшити чи суттєво ускладнити (припинити) взаємодію людей. Добре відомо, що міжособистісні відносини, які співпадають з основним асортиментом ролей конвенціональних (умовних, загальноприйнятих) стосунків, сприяють ефективності діяльності, тоді як їх внутрішня суперечність її знижує. Так, важлива міжособистісна особливість партнерів, що ускладнює

спілкування, – домінування того чи іншого стану у кожного з них. Це призводить до навмисної дезінформації партнера, зміни стилів чи й неможливості ділового спілкування тощо. Серед багатьох факторів, що вносять дисбаланс у спілкування, саме міжособистісні відносини – найбільш статистично значущі [30, 303].

Неабиякої уваги потребує розгляд соціально-психологічного конфлікту, оскільки – це особливий вид міжособистісної взаємодії, в основі якої лежить об'єктивна суперечність цілей, інтересів і думок учасників. На психологічному рівні ця суперечність виявляється в сильних негативних переживаннях учасників щодо ситуації, опонентів і самих себе. Це призводить до того, що опоненти, здійснюючи свої дії у напрямі один до одного, ігнорують їх наслідки. Стосовно власної поведінки й намірів партнера починають діяти чорно-білі категоричні судження. В комунікації опонентів спрацьовують різноманітні бар'єри, які фільтрують інформацію, надають словам вигаданого смислу. У процесі розвитку конфлікту часто збільшуються недоліки й негативні риси опонента, свій же образ наділяється позитивними рисами. Розв'язання конфлікту відбувається через пошук загальних інтересів і цілей, звуження зони розбіжностей до мінімуму й укладення угод про співробітництво. За своїм змістом таке завершення конфлікту стосується, як правило, ділових конфліктів, які зачіпають соціальні або матеріальні інтереси учасників взаємодії. На цій стадії кожен конфлікт втілює в собі дві сторони: руйнівну й конструктивну. Американський соціальний психолог М. Дейч, один з найвидатніших теоретиків конфлікту, виокремлює два основні типи конфліктів: деструктивний і конструктивний. Деструктивний конфлікт – це конфлікт, який перешкоджає взаємодіяльності. Він, як правило, переводить причини, що створили перешкоду взаємної діяльності, на «особистості», чим і пояснюється специфіка його розвитку: розширення кількості учасників, примноження негативних установок на адресу один одного, а також зростання напруги, упередженості проти партнера. Розв'язання такого конфлікту дуже складне. Конструктивний конфлікт виникає у випадку, коли зіткнення стосується не особистісної

несумісності, а з'ясування різних точок зору на ту чи іншу проблему і способи її вирішення. У цьому випадку конфлікт сприяє формуванню глибшого розуміння проблеми, а також мотивації партнерів. Факт права на існування точки зору опонента сприяє становленню кооперативної взаємодії всередині конфлікту. Тим самим стає можливим його розв'язання шляхом дискусії. Аналізуючи конфлікти, Д. Майерс зазначає, що взаємовідносини (організації), де немає конфліктів, очевидно, приречені на згасання. Конфлікти породжують відповідальність, рішучість і небайдужість. На стадії розуміння та розв'язання вони можуть стимулювати оновлення й поліпшення відносин між людьми. За відсутності конфліктів люди рідко усвідомлюють і вирішують свої проблеми. Недаремно світ вважають результатом творчо розв'язаного конфлікту, коли сторони долають те, що здавалося їм несумісним, і досягають справжньої взаємодії [43, 119].

Конфлікти керівникові доводиться вирішувати не тільки у діловій, а й особистісно-емоційній сфері. Тоді застосовуються інші методи, оскільки в них, як правило, важко знайти об'єкт розбіжностей, відсутнє зіткнення інтересів.

Підсумовуючи обговорення основних сфер виникнення бар'єрів у процесі професійного співробітництва та шляхів їх подолання, підкреслимо роль соціально-педагогічного тренінгу, що широко використовується не лише за кордоном, а й у нашій країні, допомагаючи вдосконалити психологічну культуру корекції та самокорекції як особистості, так і цілої групи. Його застосування дає змогу успішно долати психологічні бар'єри, що заважають ефективно здійснювати професійне співробітництво.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ ФАХІВЦІВ МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНОЇ КОМАНДИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

2.1. Співробітництво фахівців інформаційно-ресурсних центрів, загальної та спеціальної освіти

Одна з важливих умов впровадження інклюзивної моделі в закладі освіти – організація професійного співробітництва, результатом якого має стати освітнє середовище, максимально сприятливе для різнобічного розвитку всіх учнів, у тому числі й учнів з особливими потребами.

Педагоги закладів загальної середньої освіти, де впроваджується інклюзивне навчання стикаються з проблемами, зумовленими відсутністю належної підготовки, недостатнім рівнем знань у галузі спеціальної педагогіки, специфіки роботи з дітьми, можливості та здібності яких дещо відрізняються від умовної норми [5, 23].

Вирішення зазначених проблем пов'язано із залученням до роботи в умовах інклюзивного закладу фахівців системи спеціальної освіти (див. додаток А).

Фахівці спеціальної освіти – це фахівці у галузі спеціальної (корекційної) педагогіки та психології, які володіють знаннями щодо особливостей розвитку, навчання та виховання дітей з особливими потребами, спеціальними технологіями роботи з ними.

Такі фахівці мають певну спеціалізацію, працюють з дітьми різних нозологій:

- з порушеннями слуху – сурдопедагоги;
- з порушеннями зору – тифлопедагоги;
- з порушеннями мовлення – логопеди;
- з порушеннями опорно-рухового апарату – ортопедагоги та ін.

Спеціальні педагоги та психологи також опікуються питаннями освіти дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР), порушеннями емоційно-вольової сфери (гіперактивними дітьми тощо), дітьми зі складними комбінованими порушеннями (діти з порушеннями слуху та зору тощо) [5, 36].

Крім спеціальних педагогів і психологів, з дітьми з особливими потребами працюють реабілітологи, фахівці з лікувальної фізкультури, різних напрямів терапії (арт-терапії, іпотерапії та ін.).

Спеціальні педагоги та психологи – переважно штатні працівники спеціальних закладів освіти (дошкільних, загальноосвітніх; навчально-виховних комплексів тощо), реабілітаційних центрів, установ медичного профілю, інформаційно-ресурсних центрів (ІРЦ).

До функцій педагогів, які працюють у закладах освіти входить здійснення освітнього процесу, який у спеціальних дитячих садках та школах характеризується розвивальною (корекційно-розвивальною) спрямованістю, а також проведення спеціальних індивідуальних та фронтальних розвивальних занять (наприклад, з розвитку слухового сприймання та формування вимови для дітей з порушеннями слуху; лікувальної фізкультури для дітей з порушенням опорно-рухового апарату) [19, 4].

Функції фахівців реабілітаційних центрів, установ медичного профілю та ІРЦ передбачають виявлення та психолого-педагогічне вивчення особливостей розвитку дітей з особливими потребами, надання консультативно-методичної допомоги батькам і педагогічним працівникам, проведення індивідуальних розвивальних занять тощо.

В Україні існує розгалужена диференційована система спеціальних закладів освіти. Виокремлюють 8 типів спеціальних загальноосвітніх закладів: для розумово відсталих дітей; сліпих дітей; дітей зі зниженим зором; глухих дітей; дітей зі зниженим слухом; дітей з порушеннями опорно-рухового апарату; дітей з тяжкими порушеннями мовлення; спеціальні школи (школи-інтернати) інтенсивної педагогічної корекції (для дітей з ЗПР).

Наступний аспект – суттєвий у контексті проблеми впровадження

інклюзивного навчання. Необхідно зазначити, що інклюзивне навчання не є альтернативою спеціальній освіті. Створюючи теоретичні та методичні основи інклюзивного навчання, варто максимально використовувати методологічні положення спеціальної педагогіки, надбання та досвід спеціальної освіти.

Доцільність збереження і розвитку системи спеціальних шкіл в Україні підтверджується суттєвими здобутками закладів цього типу щодо освіти дітей з особливими потребами. Таким чином, не зважаючи на актуальність інклюзивної освіти, спеціальні школи мають розвиватися паралельно з інноваційними закладами освіти, забезпечуючи право вибору варіативних моделей здобуття освіти дітьми з особливими потребами (деякі країни, які свого часу повністю скасували систему спеціальних навчальних закладів на користь інклюзивної освіти, сьогодні визнають це як помилку) [25, 226].

В умовах ЗЗСО з інклюзивним навчанням одним з суттєвих моментів є створення додаткових необхідних умов, забезпечення підтримки та супроводу дітей з особливими потребами.

Реалізація такої підтримки передбачає два основні напрями, важливі в контексті співробітництва фахівців загальної та спеціальної освіти:

- зміна підходів (застосування педагогом спеціальних методик, адаптація методів та засобів викладання тощо) в освітньому процесі для задоволення освітніх потреб всіх дітей, в тому числі дітей з особливими потребами;

- реалізація психолого-педагогічного, корекційно-розвивального супроводу дітей з особливими потребами, що здійснюється відповідними фахівцями (фахівцями спеціальної освіти, психологами).

Щодо першого напрямку можливо визначити такі етапи організації роботи:

- 1) створення у закладі освіти консультативно-педагогічної групи (працівники, дотичні до організації інклюзії в закладі; батьки), яка приймає рішення про залучення фахівців спеціальних закладів освіти, реабілітаційних центрів, установ медичного профілю, якщо виникне така необхідність;

2) організація роботи консультаційно-педагогічної групи, в межах якої фахівці спеціальної освіти: надають консультативно-методичну допомогу педагогам, які працюють з дітьми з особливими потребами, а також їхнім батькам; беруть участь у розробці індивідуальних навчальних планів (на етапі оцінювання психофізичного стану розвитку дитини, визначення й погодження аспектів навчання, що потребують застосування спеціальних методик, певної адаптації завдань, модифікацій класного довір'я, створення особливого графіка навчального навантаження тощо; визначення довгострокової цілі та короткострокових завдань, критеріїв оцінювання, планів роботи для кожного попередньо погодженого аспекту; на основі спостережень та узагальнення результатів роботи на кожному етапі реалізації індивідуальної навчальної програми розробляють рекомендації, беруть участь у чергових і позачергових засіданнях консультаційно-педагогічної групи закладу (частота професійних контактів залежить від потреби);

3) зміна з врахуванням консультацій фахівців-дефектологів педагогами (вчителем та асистентом учителя) практики роботи у класі – модифікація методів та прийомів викладання, адаптація навчальних завдань, використання сучасних підходів, методик, технологій та ін., які сприяють залученню учнів з особливими потребами до різних видів діяльності, підвищуватимуть ефективність засвоєння ними навчального матеріалу [25, 231].

Необхідно зазначити: перший напрям щодо зміни педагогом підходів здійснення освітнього процесу як результат співробітництва фахівців загальної та спеціальної освіти, передбачає насамперед підтримку педагога закладу (опосередкований вплив на учня з особливими освітніми потребами). Другий напрям стосується реалізації психолого-педагогічного, корекційно-розвивального супроводу учня з особливими потребами фахівцями мультидисциплінарної команди.

Щодо другого напрямку можна виокремити певні етапи:

1) визначення й погодження на засіданні консультаційно-педагогічної групи необхідних супровідних послуг для конкретної дитини з особливими

потребами (додаткових та розвивальних занять), які надаються фахівцями спеціальної освіти;

2) оцінка можливостей закладу освіти щодо проведення додаткових і розвивальних занять (логопедом, психологом, іншими фахівцями) завдяки ресурсам закладу; визначення необхідності залучення ресурсів та фахівців зовні, аби забезпечити супровідні послуги, які насамперед вимагають відповідного середовища (наприклад, заняття, де використовуються спеціальна апаратура, обладнання тощо);

3) організація співпраці (ЗЗСО зі спеціальними закладами освіти, реабілітаційними центрами, установами медичного профілю тощо). Зокрема, звернення до органів управління освітою, ІРЦ, щодо сприяння в організації співпраці зі спеціальними навчальними закладами певного профілю – для дітей з порушеннями зору, слуху тощо; навчально-реабілітаційними центрами, медичними установами, які можуть забезпечити необхідні супровідні послуги; укладання угод з відповідними закладами (формування об'єднань закладів освіти, що підтримують інклюзію, та спеціальних, які активно співпрацюють, використовуючи персонал та ресурси, спільно проводячи заходи тощо).

4) узгодження супровідних послуг (додаткових і розвивальних занять тощо) та загального освітнього процесу (зміни у розкладі, навчальному плані, визначення місця проведення: на базі основного закладу, в умовах інших інституцій) [9, 221].

Враховуючи досвід роботи закладів з інклюзивним навчанням, в тому числі зарубіжний, варто зазначити: кращий варіант – проведення розвивальних занять з дітьми з особливими потребами на базі основного закладу, в якому дитина навчається. Це створює сприятливі умови для її адаптації до навчального середовища.

У цьому контексті організації спеціального супроводу дітей з особливими потребами важливі положення, відображені у документі «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 №872), зокрема:

«3. Для організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (з вадами фізичного та психічного розвитку, в тому числі дітей-інвалідів) у загальноосвітніх навчальних закладах створюються умови для: облаштування кабінетів учителя-дефектолога, психологічного розвантаження, логопедичного для проведення корекційно-розвиткових занять; забезпечення відповідними педагогічними кадрами.

Особливістю освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами є його корекційна спрямованість.

В індивідуальному навчальному плані передбачається від трьох до восьми годин на тиждень для проведення корекційно-розвиткових занять з урахуванням висновку психолого-медико-педагогічної консультації та типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку. Такі години враховуються під час визначення гранично допустимого тижневого навчального навантаження дітей з особливими освітніми потребами.

Корекційно-розвиткові заняття проводяться відповідними вчителями-дефектологами та практичними психологами.

Відповідно до висновку ІРЦ та за згодою батьків для дітей з особливими освітніми потребами педагогічні працівники, у тому числі вчителі-дефектологи, розробляють індивідуальну навчальну програму, враховуючи навчальні програми загальноосвітніх навчальних закладів. Програма ця затверджується керівником закладу освіти та переглядається двічі на рік (у разі потреби частіше) з метою її коригування» [34, 22].

Зарубіжні науковці зазначають, що співпрацю фахівців у закладі з інклюзивним навчанням варто розглядати як інструмент досягнення кінцевої мети – навчальні досягнення та соціалізація дитини з особливими потребами відповідно до індивідуальних можливостей.

Зокрема, «одна з важливих цілей такої співпраці – визначити оптимальні методи викладання, що відповідають особливим потребам учня. Багато пропозицій, наданих фахівцями спеціальної освіти або ресурсних центрів щодо

навчання дітей з особливими потребами, передбачають застосування методів, корисних для покращення досягнень усіх учнів. Важливі спільні обговорення, обмін ідеями щодо особливостей навчання конкретних учнів. Результати досягаються за рахунок поєднання знань педагога щодо обсягу навчального матеріалу відповідно до програми, загальних підходів роботи з класом та фахівців спеціальної освіти або ресурсних центрів, які можуть запропонувати спеціальні методики, адаптацію викладання відповідно до певного порушення (порушення слуху, зору тощо)» [1, 19].

На основі зарубіжного та вітчизняного досвіду впровадження інклюзії можна говорити про помітні успіхи у створенні команди фахівців та батьків, які спільно вирішують нагальні питання. Втім, є й проблеми, з якими стикаються педагоги закладів з інклюзивним навчанням.

Помилкова є позиція педагогів інклюзивних класів, які вважають, що основна відповідальність за навчання учнів з особливими потребами покладається на спеціального педагога, який проводить індивідуальні додаткові та розвивальні заняття. Не заперечуючи значущості таких занять, варто підкреслити провідну роль вчителя щодо навчання та соціалізації учня, необхідність відповідних змін практики викладання.

Ще одна проблема, на якій варто акцентувати увагу – недостатня обізнаність учителя, асистента вчителя щодо роботи з дитиною фахівців спеціальної освіти. Взаємовідвідування занять, проведення спільних спостережень, обговорення тощо значною мірою сприяють вирішенню завдань, які стоять перед командою фахівців.

Певною перешкодою може бути несприйняття частиною фахівців спеціальної освіти тенденції впровадження інклюзії. Це пов'язано, по-перше, із думкою про можливу незатребуваність таких фахівців; по-друге, спеціальні педагоги можуть розглядати школу з інклюзивним навчанням як таку, що не здатна забезпечити необхідні умови для освіти та розвитку дитини з особливими потребами. Втім, досвід європейських, північноамериканських країн, зокрема Канади, де інклюзивна освіта широко впроваджена, свідчить, що

на фахівців зі спеціальної освіти попит лише збільшився. При цьому набуває значущості саме участь таких фахівців у створенні середовища інклюзивного закладу, оптимального для здобуття освіти дитиною з особливими потребами.

Інший бік проблеми – деякі учителі загальноосвітньої системи можуть без ентузіазму зустрічати ідею про співробітництво з фахівцями спеціальної освіти.

Варто відзначити ще й те, що недостатність часу – одна із суттєвих перешкод на шляху до організації професійного співробітництва. За таких умов адміністрація навчального закладу має враховувати зазначену потребу й передбачати робочий час (у межах встановлених нормативів) для засідань робочої групи, консультацій тощо.

Варто зазначити, що в Україні, незважаючи на розпочате створення нормативно-правових основ впровадження інклюзивної освіти, триває процес визначення оптимальної моделі організації співпраці фахівців загальної та спеціальної освіти. Враховуючи зарубіжний досвід та наявний досвід вітчизняних закладів з інклюзивним навчанням, можна розглядати наступні варіанти організації співпраці:

- 1) формування груп закладів освіти (навчальних закладів з інклюзивним навчанням, спеціальних навчальних закладів, реабілітаційних центрів тощо), які інтегрують ресурси для вирішення завдань інклюзивної освіти. Йдеться про існуючу у деяких країнах практику створення неформальних об'єднань шкіл, що охоплюють, наприклад, п'ять-десять початкових шкіл, одну школу другого ступеня та одну спеціальну школу, які активно співпрацюють, використовуючи персонал і ресурси, спільно проводячи заходи тощо;

- 2) укладання відповідних угод між закладом з інклюзивним навчанням та спеціальним навчальним закладом, реабілітаційним центром, медичною установою. За такої моделі, фахівець зі спеціальної педагогіки, працюючи штатним працівником спеціального навчального закладу співпрацює (проводить індивідуальні заняття, надає консультації та ін.) з навчальними

зкладами з інклюзивним навчанням;

3) організація співпраці зі спеціалістами ІРЦ, які надають відповідні послуги. Такий варіант передбачає, що фахівець є штатним співробітником ІРЦ [19, 3].

Інклюзивно-ресурсний центр є установою, що утворюється з метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти. Інклюзивно-ресурсний центр провадить діяльність з урахуванням таких принципів, як повага та сприйняття індивідуальних особливостей дітей, дотримання найкращих інтересів дитини, недопущення дискримінації та порушення прав дитини, конфіденційність, доступність освітніх послуг з раннього віку, міжвідомча співпраця.

Згідно з Положення про інклюзивно-ресурсний центр Кабінету міністрів України від 12.07.2017 № 545 основними завданнями інклюзивно-ресурсного центру є:

1) проведення комплексної оцінки з метою визначення особливих освітніх потреб дитини, в тому числі коефіцієнта її інтелекту (здійснюється практичними психологами інклюзивно-ресурсного центру), розроблення рекомендацій щодо освітньої програми, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг відповідно до потенційних можливостей дитини;

2) надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються у закладах дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти (не відвідують заклади освіти) та не отримують відповідної допомоги;

3) участь педагогічних працівників інклюзивно-ресурсного центру в командах психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої та дошкільної освіти, а також психолого-педагогічних комісіях спеціальних закладів загальної середньої

освіти з метою моніторингу динаміки розвитку дитини не рідше, ніж двічі на рік;

4) ведення реєстру дітей, які пройшли комплексну оцінку і перебувають на обліку в інклюзивно-ресурсному центрі, за згодою їх батьків (одного з батьків) або законних представників на обробку персональних даних неповнолітньої дитини;

5) ведення реєстру закладів освіти, а також реєстру фахівців, які надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги дітям з особливими освітніми потребами за їх згодою;

6) надання консультацій та взаємодія з педагогічними працівниками закладів дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладів освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, з питань організації інклюзивного навчання;

7) надання методичної допомоги педагогічним працівникам закладів дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладів освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, батькам або законним представникам дітей з особливими освітніми потребами щодо особливостей організації надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг таким дітям;

8) консультування батьків або законних представників дітей з особливими освітніми потребами стосовно мережі закладів дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти, інших закладів освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, та зарахування до цих закладів;

9) надання консультативної та психологічної допомоги, проведення бесід з батьками (законними представниками) дітей з особливими освітніми потребами у формуванні позитивної мотивації щодо розвитку таких дітей;

10) моніторинг динаміки розвитку дітей з особливими освітніми потребами шляхом взаємодії з їх батьками (законними представниками) та закладами освіти, в яких вони навчаються;

11) організація інформаційно-просвітницької діяльності шляхом проведення конференцій, семінарів, засідань за круглим столом, тренінгів, майстер-класів з питань надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами;

12) взаємодія з місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, закладами освіти, закладами охорони здоров'я, закладами (установами) соціального захисту населення, службами у справах дітей, громадськими організаціями щодо надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами починаючи з раннього віку в разі потреби із залученням відповідних спеціалістів;

13) підготовка звітної інформації про результати діяльності інклюзивно-ресурсного центру для засновника, відповідного структурного підрозділу з питань діяльності інклюзивно-ресурсних центрів органів управління освітою, а також аналітичної інформації для відповідного центру підтримки інклюзивної освіти.

Комплексна оцінка проводиться фахівцями інклюзивно-ресурсного центру індивідуально за такими напрямками: оцінка фізичного розвитку дитини; оцінка мовленнєвого розвитку дитини; оцінка когнітивної сфери дитини; оцінка емоційно-вольової сфери дитини; оцінка освітньої діяльності дитини.

У контексті співпраці ІРЦ та інклюзивної школи важливі такі аспекти:

3) до переліку документів, що супроводжують дитину під час її зарахування до закладу освіти, входять рекомендаціями за результатами проведення комплексної оцінки (рекомендації мають суттєве значення для визначення індивідуальних освітніх потреб дитини). За результатами рекомендацій ІРЦ та комплексного оцінювання фахівці мультидисциплінарної команди закладу освіти складають індивідуальний навчальний план, визначають необхідні адаптації для успішного навчання та розвитку дитини;

4) до складу мультидисциплінарної команди закладу освіти за потреби входять фахівці ІРЦ, які відвідують чергові та позачергові засідання,

надають консультації, беруть участь у прийнятті рішень.

Рекомендації ІРЦ, де зазначено, якої допомоги потребує дитина та на яку програму варто орієнтуватися під час складання індивідуального навчального плану, розглядаються і враховуються членами команди закладу;

5) за умови, коли члени консультаційно-педагогічної групи визнають доцільним використання в розробці індивідуального навчального плану навчальних програм, планів спеціальної освіти, обов'язковим є здійснення такої роботи на основі відповідних рекомендацій ІРЦ [28].

Індивідуальний навчальний план визначає перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення, кількість годин, що відводяться на вивчення кожного предмета за роками навчання, та тижневу кількість годин. У плані враховуються додаткові години на індивідуальні та групові заняття, курси за вибором, факультативи тощо.

Для проведення корекційно-розвиткових занять в індивідуальному навчальному плані учня передбачається від 3 до 8 годин на тиждень (кількість годин визначають консультації).

Таким чином, співробітництво фахівців ІРЦ, загальної та спеціальної освіти – суттєвий чинник у структурі професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі. Розуміння того, як найкраще встановлювати взаємовідносини співпраці, допомагає педагогам ЗЗСО оптимально організовувати навчання учнів з особливими потребами, сприяти їх соціальній адаптації. Завдяки співпраці учителі та фахівці спеціальної освіти отримують нові навички створення команд, здійснення освітньої та розвивальної роботи.

Інтегрування дітей з особливими потребами у заклади загальної середньої освіти зумовила необхідність уведення додаткової посади – асистента вчителя закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

В Україні таку посаду може обіймати особа, яка має педагогічну освіту й курсову перепідготовку щодо роботи в умовах інклюзії. У деяких країнах, наприклад у Канаді, асистентом учителя працюють фахівці, які пройшли

відповідне навчання, але не мають вищої педагогічної освіти.

Варто зазначити, що в процесі обговорень питань введення нової посади за ініціативи спеціалістів МОН України та за участі педагогічної громадськості розглядалися різні варіанти щодо рівня підготовки асистента вчителя; було прийнято рішення про обов'язкову педагогічну освіту такого фахівця.

Асистент вчителя – рівноправний член педагогічного колективу закладу, бере участь в освітньому процесі відповідно до своїх обов'язків (як варіант розглядалася назва посади «вчитель-асистент», що підкреслює важливу роль фахівця у системі професійних відносин) [2, 11].

Основні завдання асистента вчителя інклюзивного закладу освіти полягають в:

- б) адаптації змісту та методів навчання до можливостей і потреб дитини з особливими освітніми потребами;
- 7) застосуванні під час уроку (освітнього процесу загалом) системи додаткових заходів, спрямованих на опанування навчального матеріалу;
- 8) проведенні додаткових занять з учнями, які мають труднощі у засвоєнні навчального матеріалу;
- 9) доповненні (разом з учителями) навчальної програми матеріалом, засвоєння якого необхідне учневі з особливими потребами для повноцінного життя в класі, школі, суспільстві;
- 10) участі у розробці та реалізації індивідуальних навчальних планів на кожному з визначених етапів (оцінювання психофізичного стану розвитку дитини, визначення й погодження аспектів навчання, що потребують застосування спеціальних методик, певної адаптації завдань, модифікацій класного докільця, створення особливого графіка навчального навантаження, моніторинг результатів тощо);
- 11) забезпеченні індивідуального підходу під час уроків та позакласних заходів (заняття з дитиною, яка не може працювати повний урок, потребує додаткової перерви тощо).

Варто зауважити, що частина учнів з певними порушеннями

психофізичного розвитку (наприклад, опорно-рухового апарату) потребує також супроводу особи, яка здійснює технічну підтримку (супроводжує учня в приміщенні школи, допомагає користуватися туалетною кімнатою, їдальною тощо), не працюючи безпосередньо у класі, під час навчального процесу.

Враховуючи актуальність введення посади асистента вчителя, у стислі терміни в нашій країні створено відповідні нормативні основи, так:

12) за ініціативи Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України Міністерством соціальної політики України доповнено Класифікатор професій посадою асистента вчителя інклюзивного навчання (Наказ Держспоживстандарту від 28 липня 2010 року № 327);

13) посаду асистента вчителя передбачено Типовими штатними нормативами загальноосвітніх навчальних закладів, затвердженими Наказом МОН України від 06 грудня 2010 року № 1205, зареєстрованим у Міністерстві юстиції України 22 грудня 2010 року за № 1308/18603;

14) 18 липня 2012 року на засіданні Уряду прийнято постанову «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 р. № 346 від 14 червня 2000 р. № 963», розроблену на виконання Плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах (Розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.12.2009 №1482-р), де визначено доповнення Переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників позицією «асистент вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням»; забезпечено конституційні права і державні гарантії педагогічним працівникам, які працюватимуть у ЗЗСО з інклюзивним навчанням на посаді асистента вчителя, передбачені для педагогічних працівників, що працюють з дітьми, котрі потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку.

Посада асистента вчителя у класі з інклюзивним навчанням передбачена «Порядком організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. №872), де зазначається:

«14. Особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу забезпечує асистент вчителя, який бере участь у розробленні та виконанні індивідуальних навчальних планів та програм, адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами».

В Інструктивно-методичному листі «Організація навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання» (Лист МОНмолодьспорт № 1/9-384 від 18.05.12 року), розробленого з метою реалізації зазначеного вище «Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» передбачено:

«Індивідуальна програма розвитку розробляється групою фахівців (заступник директора з навчально-виховної роботи, вчителі, асистент вчителя, психолог, вчитель-дефектолог та інші) із обов'язковим залученням батьків, або осіб, які їх замінюють, з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання дитини з особливими освітніми потребами. Вона містить загальну інформацію про учня, систему додаткових послуг, види необхідної адаптації та модифікації навчальних матеріалів, індивідуальну навчальну програму та за потреби індивідуальний навчальний план [2].

Оформлення та ведення відповідної документації покладається на асистента вчителя».

Суттєвими щодо організації роботи асистента вчителя є такі моменти:

15) індивідуальний підхід у роботі асистента, що передбачає відсутність чіткого переліку обов'язків, організацію супроводу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів (так, в документі Асоціації вчителів провінції Альберта (Канада) «Вчитель та асистент вчителя: ролі і відповідальність» зазначено: «чіткого конкретного переліку обов'язків, які покладаються на асистентів учителів, немає»);

16) асистент вчителя за необхідності допомагає всім учням у класі, у яких виникають труднощі в навчанні чи стосунках у колективі;

17) потрібно розрізняти ролі асистента вчителя та фахівця спеціальної

освіти; асистент учителя, як вже зазначалося, володіє принципами роботи в навчальному закладі з інклюзивним навчанням і може не мати спеціальної дефектологічної освіти.

Важливий напрям діяльності всіх фахівців в інклюзивному закладі освіти, зокрема асистента вчителя, – систематичне вивчення можливостей і потреб дитини, оцінювання динаміки її розвитку. Асистент учителя, перебуваючи значний час поряд з учнем, має можливість постійно спостерігати та аналізувати його діяльність у навчальному та позакласному середовищі. Доцільна фіксація таких даних, ведення щоденника спостережень з метою репрезентації результатів на засіданні консультаційно-педагогічної групи, під час планування уроків та додаткових занять з учителем тощо.

Часто виникає питання, де саме має знаходитися асистент учителя під час уроку. Зазвичай, асистент учителя сидить поряд з учнем з особливими потребами (не займаючи місце другого учня) так, щоб не заважати іншим дітям у класі. Для учня з особливими потребами необхідно обрати місце, для нього найбільш зручне. У процесі уроку асистент учителя може змінювати розташування, аби надати допомогу іншим учням, чи вирішити питання, які виникають. На першому етапі важливо пояснити учням чому, наприклад, поряд з Сашком є помічник, а поряд з іншими – немає. Для запобігання такого «виокремлення» учня з особливими потребами, важливо, по-перше, щоб асистент учителя під час уроку та на перерві підходив до різних дітей, спілкувався з усіма учнями; по-друге, пояснив, що зараз Сашкові більше потрібна допомога, а надалі асистент буде допомагати тому, кому підтримка, також буде необхідна. З часом діти звикають до такої практики й сприймають її як звичайну.

Говорячи про особливості роботи асистента вчителя, варто зауважити, що як загалом в інклюзивній освіті не існує універсальних інструкцій, а лише рекомендації, так і стосовно асистента вчителя неможливо передбачити всі варіанти, які виникають на практиці. Так, якщо в класі є дитина з порушеннями слуху, яка користується жестовою мовою, доцільно, щоб асистент учителя

також володів жестовою мовою, допомагаючи учневі у навчанні та спілкуванні. У кожному конкретному випадку, приймаючи рішення, варто враховувати індивідуальні особливості навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими потребами, рекомендації фахівців та батьків, наявні ресурси тощо [2].

В контексті проблеми співпраці членів мультидисциплінарної команди в інклюзивному закладі освіти доцільно акцентувати на наступних моментах:

18) співпраця асистента вчителя, фахівців, які працюють з дитиною, та батьків; асистент учителя перебуває поряд з учнем під час уроків, позакласних заходів, супроводжує його на додаткові та розвивальні заняття, спостерігає в процесі такого заняття (за потреби) тощо, має можливість контактувати з фахівцями, обговорювати важливі питання. Асистент вчителя вислуховує поради фахівців, надає інформацію про дитину, постійно спілкується з батьками учнів, залучає їх до планування роботи та реалізації програм;

19) співпраця асистента вчителя та вчителя; узгодження у роботі асистента вчителя та вчителя – важлива умова ефективності здійснення освітнього процесу в інклюзивному закладі. Вчитель керує роботою у класі, асистент вчителя, беручи безпосередню участь у навчально-виховному процесі, здійснює супровід учнів, які мають труднощі у засвоєнні навчального матеріалу. Вчитель і асистент разом працюють над плануванням навчальних занять, обговорюють необхідні адаптації/модифікації згідно індивідуального плану.

Зарубіжні науковці підкреслюють такі особливості співпраці: «Учителям потрібно працювати в диференційованих командах разом з асистентами учителів та іншим фахівцями. Це означає, що вчителі та асистенти виконують різні ролі задля досягнення спільної мети. Вчителі не повинні «перекладати» всю відповідальність за освіту дитини на асистента. Також учителям не слід повністю брати на себе цю роль, і вони мають бути впевненими, що можуть покластися на допомогу асистентів, коли це буде потрібно. Це потребує обговорень на етапі планування спільної роботи» [1, 39].

З досвіду експериментальних закладів освіти доцільним є внесення додаткової колонки (розділу) до плану уроку – «Адаптації/модифікації для учнів з особливими потребами». Плануючи урок, учитель разом з асистентом передбачають необхідні зміни із врахуванням рекомендацій, що містяться в ІНП учнів. Наприклад, «виконання завдань з опорою на зразок (за участю асистента вчителя): правила написання букв, оформлення письмових робіт у зошиті»; «виконання завдань з виправлення помилок на письмі, аналогічних своїм»; «завдання на розвиток навичок самоконтролю (перевір себе; перевір, чи правильно розв'язані приклади й т. ін.)». Відповідно асистент вчителя готує індивідуальні картки, добирає дидактичні матеріали, наочності та використовує їх під час уроку.

Таким чином, асистент вчителя – член команди фахівців та батьків, який виконує важливу роль в освіті та соціалізації учнів з особливими потребами, забезпечуючи особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу.

У закладах освіти з інклюзивним навчанням особлива роль належить психологам і логопедам, підкреслюється важливість їхньої співпраці.

За даними досліджень та аналізу педагогічної практики кількість дітей з тими чи іншими порушеннями мовлення у закладах освіти постійно збільшується; допомоги психолога також потребує значна кількість учнів.

Посади логопеда та психолога передбачено у закладах освіти з інклюзивним навчанням, що визначено у «Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 №872). До типових посадових обов'язків практичного психолога та логопеда закладів освіти з інклюзивним навчанням вносяться доповнення.

Психолог та логопед входять до складу мультидисциплінарної команди, беруть активну участь у вирішенні всіх питань освіти та соціалізації учнів з особливими потребами.

Досвід інклюзивних закладів освіти свідчить про важливість співпраці таких фахівців. В деяких школах психолог та логопед проводять свої заняття у

спільному кабінеті. Вони мають можливість спостерігати за учнями під час занять, обговорювати результати спостережень, планувати інтегровані заняття. Такий досвід був визнаний фахівцями взаємокорисним.

Важливо зазначити, що основу організації досліджень у галузі сучасної логопедії складає психолінгвістичний підхід, який передбачає визначення ступеня сформованості тих функцій та операцій, що забезпечують успішне формування мовлення дитини. Робота з діагностики та виправлення мовленнєвих порушень ґрунтується на закономірностях перебігу психічних процесів дитини. Таким чином, для логопеда, який працює в інклюзивному закладі освіти, важливою є така інформація психологічного змісту:

- 20) результати психологічної діагностики (оцінювання) учнів;
- 21) прогнозований зміст психолого-корекційної роботи з учнями;
- 22) проміжні результати роботи психолога з учнем тощо.

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

Співпраця логопеда та психолога спрямована на вирішення таких завдань:

- 23) оцінювання рівня психічного та мовленнєвого розвитку дитини та узгодження отриманих результатів;
- 24) участь у складанні та реалізації індивідуальних навчальних планів учнів з особливими потребами (рекомендації, консультації педагогам у здійсненні освітнього процесу), виходячи з позицій спільного бачення труднощів, що виникають у процесі опанування знань;
- 25) планування та проведення спільних індивідуальних та групових занять;
- 26) проведення консультацій з питань психологічних аспектів розвитку, навчання, виховання учнів, а також специфіки логопедичної роботи з дітьми з особливими потребами для педагогів та батьків;

27) розробка програм психологічної освіти педагогів закладу освіти (з елементами логопедичної роботи) [28; 29].

Позитивний досвід закладів з інклюзивним навчанням – створення кабінету психологічного розвантаження із застосуванням відповідного обладнання, присутність психолога та логопеда на уроках, залучення фахівців до підготовки дидактичних матеріалів тощо.

В свою чергу, соціальний педагог, за своїм професійним покликанням реалізує функцію наставника, посередника, помічника дитини, яка опинилася у складній життєвій ситуації, в тому числі й ситуації особливих потреб розвитку та здоров'я.

Якщо звернути увагу на посадову інструкцію й професійні функції та ролі соціального педагога, які він виконує за фахом, то у функціональному призначенні соціального педагога на першому місці перебувають його уміння створювати і розвивати відносини між людьми, людиною, дитиною та її оточенням, активізувати їх до розв'язання власних проблем, бути посередником і залагоджувати відносини між конфліктуючими сторонами, забезпечувати міжінституційні зв'язки, захищати права та інтереси дитини, незалежно від того, якою є ця дитина тощо.

Отже, до завдань соціального педагога в роботі мультидисциплінарної команди можна віднести:

- ознайомлення користувачів з метою, структурою і принципами закладу, його можливостями у наданні допомоги;
- ведення випадку;
- консультивання родин; забезпечення спілкування з іншими родинами з подібними проблемами;
- інформування про види державної допомоги та пільги, допомога в оформленні інвалідності, державної грошової допомоги, реалізації пільг;
- інформування про ресурси місцевої громади, ініційовані місцевими органами влади чи недержавними організаціями, програми волонтерської праці, тимчасового догляду, можливостей гуманітарної допомоги тощо;

- візити додому для оцінювання житлових умов;
- сприяння у налагодженні взаємодії членів родини;
- організація візитів інших фахівців додому в разі необхідності;
- налаштування батьків на активне залучення до процесу реабілітації дитини, відстоювання її індивідуальних прав та інтересів, а також до участі у процесі лобіювання – консультування, організація тренінгів для батьків, груп взаємодопомоги, кампаній лобіювання тощо;
- представництво інтересів дитини та її родини [13, 85].

Беручи це до уваги, можна стверджувати, що за рахунок введення спеціалізації, у процесі фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, можна вирішити проблему підготовки тьюторів-помічників дитини з особливими потребами розвитку та здоров'я. При цьому не потрібно великих фінансових затрат держави, адже за Класифікатором професій ДК 003:2010 посада соціального педагога існує у дошкільних, загальноосвітніх начальних закладах і змістовне наповнення необхідними спеціальними дисциплінами вибіркової частини освітніх програм підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників допоможе зреалізувати на практиці існуючий соціальний запит, зробити інклюзивний освітній простір в Україні більш реальним.

Головне завдання соціального педагога-тьютора – підтримувати в дитині прагнення до самостійності, щоб в подальшому вона могла жити звичайним життям серед однолітків. Соціальний педагог-тьютор допомагає підопічному встановити контакт з іншими дітьми. А нормотиповим дітям він власним прикладом показує, як потрібно ставитися до людей з інвалідністю, чим і як можна їм допомагати.

Тьютор також проводить додаткові заняття зі своїми підопічними та може координувати роботу всіх фахівців групи супроводу – логопедів, психологів, дефектологів, вчителів.

Професія соціального педагога-тьютора передбачає бажання допомагати. А при роботі з «особливими» дітьми необхідним є безумовне прийняття таких

дітей. Дратівливість і владність, що притаманні багатьом вчителям, у цій професії не є доречними. Тьютор повинен володіти педагогічними методиками, методиками індивідуального планування навчального процесу.

Ще одна важлива місія соціального педагога у контексті створення інклюзивного простору полягає у підтримці сімей, які виховують дітей з особливими потребами розвитку та здоров'я, що може зреалізуватися через соціально-педагогічну допомогу таким сім'ям, їх патронаж [13].

Під системою соціально-педагогічної підтримки сім'ї ми розуміємо систему соціально-педагогічної діяльності, спрямовану на оптимізацію системи виховних відносин сім'ї, шляхом створення умов, що сприяють розкриттю особистісного потенціалу членів сім'ї та підвищення рівня їх педагогічної освіченості, а також допомоги в подоланні труднощів. Виходячи з особливостей та проблем сімей, які виховують дитину з особливими потребами розвитку та здоров'я, соціально-педагогічна підтримка може бути спрямована, по-перше, на гармонізацію та оптимізацію внутрішньо сімейних виховних відносин; по-друге, на підтримку сім'ї в корекції та налагодженні відносин із соціальним оточенням, подоланні соціальної ізоляції. Коли сім'я переживає ситуацію усвідомлення факту інвалідності дитини вона особливо потребує кваліфікованої допомоги фахівців [39, 48].

Соціально-педагогічна підтримка осіб з обмеженими можливостями – це безперервний поетапний процес соціального виховання з урахуванням специфіки розвитку особистості людини з особливими потребами на різних вікових етапах, в різних прошарках суспільства і за участю всіх соціальних інститутів та всіх суб'єктів виховання і соціальної допомоги. Значимість такої діяльності зумовлена тим, що допомога дитині та її родині повинна бути не стільки психологічно глибокою, скільки широкою за охопленням проблем, а також учасників подій, до числа яких входять члени сім'ї, їх родичі, працівники спеціалізованих установ, увагу яких необхідно привернути до проблем сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами. Основне завдання соціального педагога – допомогти батькам подолати первісну реакцію пригніченості й

розгубленості та зайняти активну позицію в реабілітації дитини, зосередивши зусилля не тільки на лікуванні, але й на розвитку її особистості, на пошуку адекватних способів соціалізації та досягнення оптимального рівня адаптації такої дитини у суспільство [13].

У першу чергу соціальний педагог надає освітню допомогу: інформує родину про етапи відновного лікування та перспективи дитини, підкріплюючи її документальними фактами, фото- і відеоматеріалами, повідомляє про можливість встановлення тимчасової інвалідності та пов'язаних із нею пільг. Крім того, соціальний педагог виступає в якості посередника між сім'єю і медичним персоналом. У той час як медики зайняті лікуванням, він допомагає родині подолати кризу і почати діяти. Наприклад, встановити зв'язок з іншими родичами, з сім'ями, які переживають подібні труднощі, з організаціями, які здатні надати необхідну допомогу. Таким чином, соціальний педагог в індивідуальних бесідах через освітню і посередницьку допомогу, тобто непрямим чином, досягає ефекту психологічної підтримки, впливаючи на почуття сумніву і страху, що перешкоджають контролю над ситуацією. Крім того, сім'я може бути залучена до програми сімейної терапії та навчальних тренінгів, мета яких – поліпшення спілкування між членами сім'ї та рішення прихованих проблем, які проявляються у кризовій ситуації. А рання комплексна корекція відхилень у розвитку дозволить попередити появу відхилень вторинної і третинної природи, скорегувати вже наявні труднощі та в результаті – значно знизити ступінь соціального виключення, досягти максимально можливого для кожної дитини рівня загального розвитку, освіти, ступеня інтеграції в суспільство.

2.2. Методика вивчення групової згуртованості в мультидисциплінарній команді

Для життєдіяльності команди дуже важливий процес її формування,

зародження – її гени – та програма, за якою вона твориться, та власне процес створення.

Команда не формується просто так. Для неї дуже важливими є особи та візія, бачення її творців, її лідерів. Початком команди є представлення усім цього бачення, місії, сенсу праці в команді, як і загальної моделі праці, моделі стосунків та співпраці.

Наступним важливим етапом розвитку команди є формування її способу функціонування уже в процесі безпосереднього досвіду праці. У процесі перших місяців праці в команді усталюються основні процеси – ухвалення рішень, розподілу обов'язків, спілкування, обміну інформацією, розв'язання конфліктів, проведення зборів, взаємопідтримки, навчання, святкування. Ці перші місяці дуже важливі, бо закладають традицію, яка далі уже буде передаватися «з покоління у покоління». І дуже важливо, щоб ці базові функції та процеси командної роботи були ефективними.

На цьому етапі звичайно вибудовується структура, яка забезпечує і підтримує функціонування команди. Сюди належать насамперед документальне закріплення бачення місії та цілей команди, письмовий опис процедур та політик, посадових обов'язків, розвиток системи менеджменту, формування певних традицій у житті та функціонуванні команди. Ця структура важлива, оскільки підтримує функціонування команди, а також запобігає різним загрозам, «відхиленню від наміченого курсу». Але іноді структура може і заважати, коли в умовах змін зовнішньої ситуації потрібно відійти від «старого курсу», гнучко переорієнтуватися, модифікувати спосіб функціонування. Тому важливо, з одного боку розвивати і зміцнювати структуру, з іншого – не боятися, якщо потрібно, відходити від структури, творити щось зовсім нове.

За етапом формування команди та програми настає стадія зрілості – час плідності, час ефективної праці, коли робота на попередніх періодах починає справді виявляється у плодах та досягненнях. На цьому етапі команда може працювати злагоджено і менш потребувати часу на розвиток та підтримку

функціонування команди, але важливо не впасти в оману. На цьому етапі, як і на усіх попередніх, за нестачі уваги та плекання команди може захворіти на різні «хвороби». Ці хвороби можуть прийти зсередини – як наслідок «недопрацювань» та нез'ясованих конфліктів, що передалися з попередніх етапів, і ззовні – з різних соціальних та інших зовнішніх змін і впливів. Хвороби команди можуть виражатися через втрату позитивної емоційної атмосфери, ізоляцію та суто формальне спілкування між членами команди, наростання взаємних образ і невдоволень, появ тенденцій до конкуренції, порівняння між членами команди, груповий нарцисизм, емоційне вигорання, наростання знеохоти до праці. Це нормально, що команда як і будь-який організм, потребує ефективного лікування і часом допомоги зовнішніх експертів для встановлення точного «діагнозу» та вибору належних методів терапевтичних втручань.

Це кропітка праця, але плоди її вартують того, бо справді, у команді можна досягти того, чого не досягти по одинці – і, зокрема, командою можна забезпечити ефективну допомогу сім'ї, що виховує розумово відсталу дитину

Отже, ефективність роботи мультидисциплінарної команди є своєрідним показником групової згуртованості. Групова згуртованість, на думку, українського дослідника Л.Е. Орбан-Лембрик, вказує на розвиток і формування особливого типу зв'язків в групі, котрі дають змогу зовнішньо задану структуру перетворити на психологічну спільність людей, злагоджений психологічний організм, який живе за своїми нормами та законами відповідно до цілей і цінностей групи [27].

Групову (командну) згуртованість трактують як процес та результат групової динаміки, який характеризує міру прихильності до групи осіб, що належать до неї.

Конкретними показниками групової згуртованості у роботі є рівень ціннісно-орієнтаційної єдності та рівень сприятливості психологічного клімату. В згуртованій мультидисциплінарній команді всі її члени активно працюють, усіма зусиллями підтримують колег, виявляють відданість та інтерес до роботи.

Наслідками згуртованості колективу є покращення індивідуальної адаптації, активне залучення в трудову діяльність, відчуття особистої безпеки та впевненості.

У дослідженні чинників групової згуртованості в мультидисциплінарній команді висунуто припущення, що чинниками групової згуртованості є міра соціально-психологічної адаптації та особливості мотиваційної сфери педагогічних працівників, а також організаційні здібності керівника та рівень лідерського потенціалу працівників.

Для дослідження рівня групової згуртованості в трудовому колективі використано методику «Визначення індексу групової згуртованості Сішора». Методика містить 5 запитань, кожне з яких має перелік варіантів відповідей. Методика дозволяє визначити рівень групової згуртованості в малій групі.

Для дослідження ціннісно-орієнтаційної єдності мультидисциплінарної команди використано методику «Визначення ціннісно-орієнтаційної єдності групи» (В. Івашкін, В. Онуфрієва). Досліджуваним пропонувалось обрати зі списку 5 якостей, які є найбільш цінні для успішної сумісної роботи. Результати дають можливість визначити рівень ціннісно-орієнтаційної єдності.

Аналіз сприятливості психологічного клімату в мультидисциплінарній команді відбувався на основі методики «Діагностика психологічного клімату в малій виробничій групі» (В. Шпалінський, Є. Шелест). Опитувальник містить дві колонки з протилежними за змістом твердженнями. Досліджуваним пропонується оцінити твердження за п'ятибальною шкалою. Результати дають можливість визначити рівень сприятливості та несприятливості психологічного клімату.

Дослідження міри соціально-психологічної адаптації працівників відбувалось на основі методики «Діагностика соціально-психологічної адаптації» (К. Роджерс, Р. Даймонд). Опитувальник містить висловлювання про людину, її спосіб життя: переживання, думки, звички, стилі поведінки, що оцінюються за 6-бальною шкалою. Методика дає можливість визначити різні показники соціально-психологічної адаптації членів групи.

Особливості мотиваційної сфери працівників вивчались за допомогою методики «Оцінка рівня домагань (структура мотивації)» (В. Горбачевський), що представляє набір 54 тверджень, які необхідно оцінити за 7-бальною шкалою. Методика передбачає виявлення основних мотивів діяльності.

Ціннісні орієнтації особистості вивчались на основі «Діагностики реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С. Бубнов). Опитувальник містить 66 запитань, на які досліджуваним пропонується відповісти «так» або «ні». Методика спрямована на вивчення реалізації ціннісних орієнтацій особистості в реальних умовах життєдіяльності [13; 30].

Нами досліджувалася мультидисциплінарна команда Запорізького навчально-виховного комплексу № 63, до складу якої входили вчитель початкових класів, асистент вчителя, вчителі-предметники, соціальний педагог, практичний психолог, логопед-дефектолог, заступник директора з навчально-виховної роботи, батьки. Загалом, група досліджуваних налічувала 11 осіб.

В результаті дослідження психологічних чинників групової згуртованості в трудовому колективі було визначено рівень групової згуртованості вище середнього.

Оскільки ціннісно-орієнтаційна єдність колективу та психологічний клімат розглядаються як основні показники групової згуртованості, варто зазначити, що отриманий в результаті дослідження рівень даних показників середній.

Група досліджуваних оцінили сприятливість психологічного клімату у команді як високу.

В дослідження чинників групової згуртованості в мультидисциплінарній команді, було виявлено, що рівень згуртованості колективу безпосередньо пов'язаний з рівнем ціннісно-орієнтаційної єдності колективу, рівнем психологічного клімату, показниками емоційного комфорту, прийняття себе, прагнення підпорядкування, ескапізму, адаптації, а також вираженості у них внутрішнього та змагального мотивів, мотивів вольового зусилля, самоповаги та шанування, їх прагнення до високого соціального статусу та управління

людьми.

Високий рівень згуртованості мультидисциплінарної команди супроводжується високою мірою притаманності працівникам адаптації та інтернальності, та низькою мірою – неприйняття інших, емоційного дискомфорту та прагнення до підпорядкування. Значна притаманність членам колективу таких мотивів як оцінка рівня досягнутих результатів та оцінка свого потенціалу, а також переважання у них таких ціннісних орієнтацій як визнання і повага людей, спілкування позитивно відображається на згуртованості мультидисциплінарної команди.

Високий рівень ціннісно-орієнтаційної єдності мультидисциплінарної команди супроводжується своєрідною структурою мотиваційної сфери членів, де переважають пізнавальні та змагальні мотиви, та ціннісні орієнтації, спрямовані на спілкування, що відповідно позитивно позначається і на його згуртованості.

Чим сприятливішим є психологічний клімат мультидисциплінарної команди, і відповідно вищою його згуртованість, тим вищою є міра самоприйняття та емоційного комфорту її членів, та нижчою – дезадаптивності, зовнішнього контролю. Сприятливість психологічного клімату в мультидисциплінарній команді супроводжується вираженістю у членів внутрішнього мотиву, наявністю у них великого стажу роботи та високого рівня задоволеності роботою. Окрім того, чим більш вираженою у керівника трудового колективу є така організаційна здібність як визначеність, тим більш сприятливим є психологічний клімат цього колективу.

Кожна команда обирає для себе свій тип взаємодії, яку можна охарактеризувати за трьома рівнями.

Високий рівень – інтегрованість – усі члени команди працюють над спільним завданням таким чином, що ефективність кожного члена залежить від ефективності його колег.

Середній рівень – співробітництво – кожен член команди має власне навантаження, хоча частина цього навантаження може бути розподілена між

колегами. Члени команди багато співпрацюють, але невеличкими групами, а не як ціла команда, наприклад, команда, яка здійснює тимчасовий догляд, або колектив педагогів, які проводять реабілітаційні заняття.

Низький рівень – незалежність – члени команди працюють індивідуально, не співпрацюючи або дуже мало співпрацюючи один з одним. Вони складають команду тільки через те, що мають одного керівника, відвідують групову супервізію або працюють у тому ж приміщенні. Прикладом такої незалежної команди можуть бути волонтери, які здійснюють догляд за розумово відсталими дітьми вдома, волонтери різних консультаційних служб в одній організації (правове консультування, психологічне консультування, консультування сімейного психолога, консультування соціального педагога).

Командна робота дозволяє зробити глибшу оцінку потреб і можливостей дитини з ООП, адже вона буде базуватися на оцінках багатьох фахівців. Також команда забезпечить доступ до ширшого діапазону ресурсів, що дозволить підвищити ефективність процесу втручання.

2.3. Соціально-педагогічні умови співробітництва різнопрофільних фахівців в інклюзивній школі

На основі проведеного дослідження на аналізі соціально-педагогічної літератури нами було виділено соціально-педагогічні умови співробітництва фахівців у мільтидисциплінарній команді:

Перша умова – координація роботи різнопрофільних фахівців.

Дії різних фахівців мають бути скоординовані та правильно інтерпретовані. Координацію командної роботи можна доручити будь-якому фахівцеві, проте ми вбачаємо, що таку роль має виконувати соціальний педагог.

Участь соціального педагога у командній роботі в межах виконання плану догляду визначається трьома функціями.

1. Встановлення обміну інформацією між членами команди, щоб кожен

член розумів, що він може робити в рамках єдиної схеми. Це потребує загального розуміння цілей групи професіоналів, залучених до роботи, активізації їхніх знань і навичок, методів роботи, процесів у службах, в яких вони оперують. Важливо, щоб не було ігнорування або ізоляції професіоналами один одного, особливо коли люди з різних агенцій об'єднують свої зусилля в одну команду.

2. Єднальна ланка між командою і сім'єю, яка виховує дитину з ООП. Соціальний педагог пояснює батькам або членам сім'ї, чого окремі фахівці команди намагаються досягти з різних позицій. Для цього йому необхідно знати, який внесок робить кожен. Потрібно пам'ятати, що певні речі або терміни, які є зрозумілими для професіоналів, можуть лякати незрозумілістю близьких сім'ї. Соціальний педагог має пояснювати родині все: як потрібно спілкуватися з дитиною вдома; як розвинути певні навички, розвинути мовлення або модифікувати поведінку дитини; які побічні ефекти від уживання медикаментів тощо. Іноді у родини можуть виникати запитання, на які соціальний педагог не знає відповіді. У такому разі необхідно запевнити родичів, що соціальний педагог все з'ясує й обов'язково повідомить відповідь.

3. Зв'язок між сім'єю, що виховує дитину з ООП і системами ресурсів. Мається на увазі звичайне управління випадком. Для виконання цієї функції соціальному педагогу потрібно знати, які системи існують у громаді, в місті, що вони можуть запропонувати сім'ї чи підходять вони їй, яким чином можна встановити з ними ефективні зв'язки (див. Додаток Б).

Друга умова – налагодження сприятливих стосунків в команді.

Співпраця професіоналів у мультидисциплінарній команді складніша, ніж це може здатися на перший погляд. Варто враховувати негативні чинники, які ускладнюють співпрацю в межах мультидисциплінарної команди:

- конкуренція між професіоналами;
- почуття «власності» стосовно сім'ї, що виховує дитину з ООП: це моя сім'я, і їй потрібно допомагати тільки моїми методами. Таким чином, сім'я отримує соціальну допомогу, терапію або реабілітацію в залежності від того до

кого з професіоналів вона потрапила, без уважної всебічної оцінки, що могла б бути для неї корисною у даній ситуації;

- недостатнє розуміння одними професіоналами ролі інших;
- поганий зв'язок внаслідок відмінності професійних мов, тобто внаслідок використання різних понять для опису тих самих речей;
- недостатня підтримка керівництвом спільної роботи і співробітництва;
- брак відкритості та відсутність бажання пояснювати свою професійну точку зору, невміння слухати інших і віддавати перевагу потребам сім'ї що виховує розумово відсталу дитину перед професійною самовпевненістю;
- небажання приділити час, щоб дізнатися один в одного і зрозуміти розходження й точки дотику.

Знаючи ці чинники, можна уникнути багатьох непорозумінь (див. Додаток В).

Перед початком спільних дій членам команди доцільно ретельно спланувати роботу і визначити правила взаємодії (наприклад, говорити зрозумілою мовою, ділитися спостереженнями, виділяти час для спілкування між собою тощо). Дотримання встановлених правил не гарантує, що команда буде працювати без конфліктів, проте їх виникнення можна розглядати як стимул до розвитку. Можливості команди будуть розвиватися в міру того, як її члени будуть навчатися один в одного [40, 201].

Третя умова – наявність професійно-особистісних якостей фахівців.

На наш погляд, готовність фахівця до роботи в мультидисциплінарній команді можна розглядати через аналіз професійно-особистісних якостей фахівців, що працюють у таких командах, а саме такі якості включають: соціальну активність, емпатію, соціально-комунікативну адекватність, фрустраційну толерантність, зниження прагнення до домінування й орієнтацію на дружелюбність, у дозволі конфліктів перевага конструктивних на відміну від деструктивних способів поведінки, орієнтацію на співробітництво і компроміс, відмовлення від суперництва. До числа необхідних знань фахівця, що працює в мультидисциплінарній команді, дослідники відносять знання про

принципи й організацію роботи в мультидисциплінарній команді, її цінностей. До числа умінь – диференціювання спільну й індивідуальну відповідальності, уміння переносити досвід, отриманий у команді до нових робочих ситуацій.

Таким чином, на підставі аналізу сутності професійної готовності і соціально-психологічних характеристик успішних мультидисциплінарних команд були виділені компоненти готовності фахівця до роботи в команді:

- аксіологічний компонент, що полягає в знанні цінностей своєї професії, умінні виносити судження про організацію і функціонування діяльності в мультидисциплінарній команді з орієнтацією на її цінності гуманістичної етики, що полягає у визнанні унікальної цінності особистості, його прав на волю в задоволенні своїх потреб до ступеня, що не ущемляє такі ж права інших, мотивації до роботи в мультидисциплінарній команді;

- комунікативний компонент, що полягає в орієнтації на комунікативну культуру;

- технологічний компонент, що полягає в знанні фахівця про принципи й організацію роботи в мультидисциплінарній команді, умінні диференціювати спільну й індивідуальну відповідальності в роботі команди, адаптувати професійний досвід роботи в команді до нових робочих ситуацій [33, 18].

Четверта умова – дотримання принципів організації діяльності мультидисциплінарної команди, а саме:

1. Принцип членства. Членом мультидисциплінарної команди вважається професіонал, незалежно від того, чи є робота в команді його основною діяльністю. Вимоги до наукової і практичної компетенції співробітників, а також кількість представників різних професій, представлених у команді, визначаються менеджером групи при її створенні.

2. Принцип інтеграції. Даний принцип ґрунтується на тому, що мультидисциплінарну команду складають представники різних професій, чий знання і професійний досвід покликані допомогти в досягненні єдиної мети.

3. Принцип колективної відповідальності. Члени команди відповідальні за використання колективних ресурсів найбільш ефективним шляхом для

задоволення соціальних потреб сім'ї, що виховує дитину з ООП. Такими ресурсами є фінансування роботи групи і її робочий час (навіть ті члени команди, що працюють у ній по сумісництву, зобов'язані розглядати свій робочий час як колективний ресурс). Кожен учасник роботи групи професійно і юридично відповідальний за власні й групові рішення. Дані принципи є свого роду методологічною базою для роботи мультидисциплінарної команди.

Важливим фактором для розвитку є оцінювання роботи та можливостей мультидисциплінарної команди. Щоб підтримувати ефективність роботи, мультидисциплінарна команда має:

- 1) визначити свій підхід до виміру якості роботи;
- 2) установити необхідні стандарти;
- 3) оцінювати процеси і результати;
- 4) удосконалюватися.

Робота в команді дає багато позитивних можливостей. Вона передбачає єдність цілі, чітке усвідомлення спільної мети, шляхів її досягнення, ролі та завдань кожного.

4. Чіткі завдання. Ефективна команда має чітко визначену мету та обізнана про завдання. Мета команди є особливою для цієї групи. Коли потрібно перевірити або змінити пріоритети, то усі члени команди розуміють підстави для змін. Робота вимагає спільних зусиль цілої команди задля того, щоб щось відбулося.

5. Налагоджений та ефективний процес прийняття рішень. Процес прийняття рішень в ефективній команді є відкритим і чітким. Він відповідає завданню та процесу. Успішні команди швидко збирають та обмінюються інформацією; члени команди прислухаються один до одного та приймають рішення, з якими погоджуються усі учасники процесу. Потім рішення доводиться до інших.

6. Чіткі ролі, відповідальність та лідерство. Ефективна команда підтримує та доповнює зусилля, націлені на досягнення мети команди. Усі члени добре розуміють ролі та відповідальність один одного. Ролі та відповідальність

залежать від вмінь та досвіду членів команди, а також від потреб у вирішенні завдань. Взаємодоповнюючий «коктейль» з майстерності членів команди є дуже цінним для роботи, адже вони мають різні цінні технічні або функціональні вміння, ролі в команді та особисті риси. Лідерство в середині команди змінюється в залежності від завдань, і лідери скоріш виконують координуючі функції в середині команди.

7. Вигідні стосунки з іншими групами. Ефективні команди налагоджують добрі стосунки з іншими групами в коаліції та зовні. Така робота потребує свідомого планування та створення можливостей, які ще не існують в проєкті/коаліції. Контакти можуть бути формальними або неформальними. Ефективні команди використовують чіткі механізми спілкування, довіру, співпрацю, підтримку та конструктивні суперечки.

Члени ефективної команди відкрито відстоюють свої погляди, ідеї та, можливо, суперечливі думки, без огляду на ризик покарання. Вони сміливо діляться своїми проблемами та звертаються один до одного за допомогою. Індивідуальні слабкості можливо нейтралізувати сильними рисами інших людей. Помилки швидко та ефективно оцінюються, тим самим знижуючи ризик повторення у майбутньому. Члени команди демонструють іншим свою готовність до досягнення найкращих результатів. Скриті плани не зашкоджують роботі команди, тому що вони не існують. Конструктивні суперечки пов'язані з ідеями та способами роботи, забезпечують відсутність стагнації та усувають ризик появи «групового мислення». Коли незгода вирішується відкрито та позитивно, вона розцінюється як звичайний етап для досягнення найбільш позитивних результатів.

8. Індивідуальна та взаємна відповідальність. Взаємна відповідальність виникає зі спільної мети та завдань команди. Її неможливо нав'язати зверху. Для багатьох людей притаманна обережність, коли вони стикаються з роботою в команді, особливо якщо ведеться про спільну відповідальність за виконану роботу або коли їх індивідуальний внесок оцінюється з точки зору командної роботи. Якщо усі члени команди згодні з метою команди та роботою для

досягнення цієї мети, тоді вони починають брати взаємну відповідальність [41].

У такій діяльності кожен важливий, без кожної окремої ланки командний ланцюг не має отої цілісності та сили. У доборі команди усі працюють злагоджено, усі підтримують і вболівають один за одного. У добрій команді нема когось більш чи менш важливого, нема конкуренції, але є взаємопідтримка і взаємодоповнюваність. Тому командна праця потребує великої мудрості та інвестицій і від лідерів команди, і від кожного з її членів.

П'ята умова – співпраця з сім'єю.

На сучасному етапі підвищення уваги до проблеми залучення батьків дітей з особливими потребами до співпраці детерміновано наступним:

- батьки є основними замовниками освітніх послуг; батькам надано право вибору навчального закладу для своєї дитини, на противагу існуючій практиці, коли відповідні державні служби визначали, де буде навчатися дитина з порушеннями психофізичного розвитку. У такій ситуації батьки мають бути готові зробити правильний вибір та усвідомлювати свою роль у процесі здобуття освіти дитиною;

- запровадження інклюзивного навчання як паритетного напряму освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, передбачає максимальне залучення батьків до навчально-виховного процесу, на відміну від інтернатних закладів, де участь батьків – недостатня, що негативно позначається на розвитку та соціальній інтеграції учнів.

Сучасна освітня філософія, зорієнтована на особистість дитини, ґрунтується на положенні, що батьки – її перші й головні вчителі. У процесі навчання учнів з особливими потребами дуже важливо враховувати інтереси, пріоритети й турботи родин.

Принципи педагогічної діяльності, орієнтованої на інтереси сім'ї:

- визнання того, що сім'я є елементом стабільності у житті дитини, в той час як педагоги можуть змінюватися;

- регулярний обмін з батьками повною та неупередженою інформацією стосовно їхніх дітей;

- запровадження в закладі освіти політики та системи послуг, які забезпечують сім'ям необхідну підтримку;
- розуміння й урахування потреб дітей, думки батьків під час розробки індивідуальних навчальних планів, програм тощо;
- ефективне співробітництво педагогів з батьками та іншими фахівцями;
- заохочення і створення умов для взаємної підтримки батьків;
- розуміння унікальності кожної сім'ї, повага до різних методів навчання та виховання дітей, що застосовуються батьками;
- турбота про те, щоб послуги, які надаються родинам, були комплексними, скоординованими, гнучкими, доступними й відповідали потребам кожної родини.

Можна стверджувати, що батьки становлять не частину широкої шкільної спільноти, а скоріше – частину «серцевини» шкільної спільноти, разом з освітянами й учнями» [9; 18].

Батьки дітей з особливими потребами мають працювати в тісному контакті з учителями та іншими фахівцями під час розробки та реалізації навчальних планів, їх адаптації, організації навчального середовища тощо.

В умовах інклюзивної школи передбачається застосування як традиційних, так і інноваційних форм роботи з батьками (проведення батьківських зборів, залучення батьків до класних та шкільних заходів, створення організації батьків тощо).

Один з найефективніших способів залучення до освітнього процесу батьків – запросити їх до класу. Це дає їм змогу ознайомитись із сучасними стратегіями роботи з дітьми, які вони зможуть використовувати вдома. Деякі батьки самі легко приєднуються до занять з дітьми у класі, іншим для цього потрібна певна допомога. Працівники школи повинні скеровувати дії батьків і ефективно використовувати їхню присутність.

Необхідно безпосередньо залучати батьків до прийняття рішень стосовно їхніх дітей. Ще до приходу дитини до школи у багатьох родин були

налагоджені контакти з відповідними фахівцями і службами, вони володіли інформацією, корисною для працівників школи та інших батьків. Тож, варто використовувати ці зв'язки, аби сім'я, школа і спеціалісти працювали спільно.

Принципово важливим є врахування думки батьків під час

- оцінювання стану розвитку дитини; ідентифікації її сильних якостей та сфер, де вона має труднощі;
- визначення цілей і завдань на навчальний рік;
- призначення послуг, які отримуватиме дитина та її сім'я;
- прийняття рішень щодо напрямів роботи з дитиною після закінчення навчального року.

При роботі з батьками важливим є дотримання конфіденційності. Родини дітей повинні бути впевнені, що будь-яка інформація, яку вони надають усно чи письмово членам педагогічного колективу, не розголошується. Батьки дітей з особливостями психофізичного розвитку розповідають вчителям набагато більше, ніж звичайні сім'ї, і багато із цих відомостей мають делікатний характер. Тому в своїй роботі з батьками вчителям бажано дотримуватися таких принципів:

- первинним джерелом інформації про батьків повинні бути вони самі; необхідно збирати лише ті відомості, які є важливими для роботи з дітьми;
- батькам не слід дозволяти переглядати записи, що не стосуються їхніх дітей;
- інформацію, одержану від батьків, варто надавати членам педагогічного колективу і консультувати лише до тієї міри, до якої це необхідно для роботи з дитиною.

Педагоги школи можуть давати письмову підписку стосовно того, що інформація не буде поширюватися. Якщо є сумніви щодо можливості передачі конфіденційної інформації іншим, спочатку запитайте дозволу в членів родини. Єдиним винятком із цього правила є випадки можливого насильства і відсутності турботи про дітей.

Щорічно, після приходу до класу нових батьків і працівників, варто вирішувати, яку інформацію збиратимуть, як її використовуватимуть і хто до неї матиме доступ.

Батьки мають право вирішувати, хто, коли і як може інформувати інших людей про поведінку, знання, переконання і погляди дитини та її родини. Як уже зазначалося, перед початком оцінювання необхідно попросити в батьків письмового дозволу на його проведення. Треба також питати дозволу в батьків щодо обміну відомостями з іншими вчителями та фахівцями.

Інформацію про дітей слід надавати лише тим людям, кому вона справді потрібна і хто має право її знати. Ніколи не варто розмовляти і писати про дитину будь-кому без згоди батьків. Зберігати свої нотатки, контрольні листки та інші записи необхідно в такому місці, де діти чи їхні батьки не могли б їх випадково прочитати. Тримати інформацію приватного характеру слід в особливій теці й обговорювати її зміст лише на професійній основі. Менш конфіденційні відомості, а також дитячі роботи можуть зберігатися у класі (див. Додаток Г).

Таким чином, дотримання визначених соціально-педагогічних умов (координація роботи різнопрофільних фахівців, налагодження сприятливих стосунків в команді, наявність професійно-особистісних якостей фахівців, дотримання принципів організації діяльності мультидисциплінарної команди, співпраця з сім'єю), сприятиме ефективній роботі мультидисциплінарної команди.

ВИСНОВКИ

Мультидисциплінарна команда фахівців – це група професіоналів різних спеціальностей, однодумців, об'єднаних спільними цілями. Їй притаманні: узгоджені цілі та чіткі завдання; певні функції; розподіл ролей та відповідальності. Об'єднання здібностей і можливостей кожного з членів команди, які взаємодоповнюють один одного, створюючи синергетичний ефект, що визначає високий потенціал мультидисциплінарної команди. Команда такого типу, як правило, легше пристосовується до непередбачених ситуацій чи специфіки соціального середовища клієнта.

Залучення дітей з особливими потребами в масові загальноосвітні заклади – важлива умова, але не запорука їхнього успішного навчання та соціалізації. Кінцевий результат значною мірою залежить від того, які умови для цього створені, а також від наполегливої, цілеспрямованої роботи всіх учасників навчально-виховного процесу: вчителів, фахівців, батьків; від їхнього професійного співробітництва.

Відповідно до завдань кваліфікаційної роботи проаналізовано концептуальні засади виникнення та розвитку професійного співробітництва.

На основі сучасних дослідження з'ясовано, що Нова українська школа вже не може обходитися без такого виду діяльності, як професійне педагогічне співробітництво. Воно передбачає взаємодію педагога з колегами, учнями, батьками й спрямоване на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності, стосунків; забезпечує швидке та більш раціональне вирішення усіх навчально-виховних питань, сприяє формуванню ціннісних орієнтацій під час обміну думками.

В кваліфікаційній роботі доведено, що професійне співробітництво позитивно впливає на навчання учнів та їх соціальний розвиток, на психологічний мікроклімат у колективі, допомагає створювати можливості для формування командного стилю роботи;

Визначено чинники та особливості діяльності мультидисциплінарної команди в інклюзивному закладі освіти до яких відносяться: технологічні чинники, включаючи особливості спільного використання знарядь і предметів праці, наприклад, педагогічних технологій, персональних комп'ютерів тощо; економічні чинники, тобто форми оплати праці, особливості форми власності і т.ін.; організаційні чинники, передусім, відносини, що використовуються в системі «керівник – підлеглий»; ціннісно-світоглядна та психологічна сумісність працівників.

В кваліфікаційній роботі визначено зміст та функціональні обов'язки членів мультидисциплінарної команди, а саме: вчителя, асистента вчителя, психолога, соціального педагога, працівників ІРЦ.

Дібрано діагностичний інструментарій та вивчено стан згуртованості членів мультидисциплінарної команди на базі ЗНВК № 63.

Так, з'ясовано, що групова згуртованість мультидисциплінарної команди пов'язана із мірою соціально-психологічної адаптації працівників; рівень групової згуртованості безпосередньо пов'язаний з рівнем ціннісно-орієнтаційної єдності та психологічним кліматом; рівень групової згуртованості в мультидисциплінарній команді залежить від особливостей мотиваційної сфери її членів.

На основі проведеного дослідження на аналізі соціально-педагогічної літератури нами було виділено соціально-педагогічні умови співробітництва фахівців у мультисдисциплінарній команді, а саме, координація роботи різнопрофільних фахівців, налагодження сприятливих стосунків в команді, наявність професійно-особистісних якостей фахівців, дотримання принципів організації діяльності мультидисциплінарної команди, співпраця з сім'єю.

Проведене дослідження свідчить про те, що інклюзивна школа не може обійтися без такого виду діяльності як професійне педагогічне співробітництво. Діти з особливими потребами часто мають багато специфічних потреб, над задоволенням яких працює група фахівців різного профілю. Одна людина не може займатися питаннями когнітивного, моторного, соціального та

комунікативного розвитку дитини. Це може зробити лише команда відповідних фахівців, які активно співпрацюють та обмінюються знаннями й інформацією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Зарубежная социальная психология XX столетия : учеб. пособие для вузов. Москва : Аспект Пресс, 2002. 287 с.
2. Асистент учителя в інклюзивному класі : навч.-метод. посіб. / Н. М. Дятленко та ін.; під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.
3. Барон Р., Керр Н., Миллер Н. Социальная психология группы : процессы, решения, действия. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 272 с.
4. Бишоп С., Тейлор Д. Тренинг изменений в организации. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 384 с.
5. Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. / за ред. А. А. Колупаєвої. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 112 с.
6. Етика ділового спілкування : взаємини в колективі. URL : <http://www.bizslovo.org/content/index.php/en/diloviy-etyket/160-kerivnyk-pidlegliy/657-etyka-dil-spilk-vzaemyny-v-kolek-tyvi.html>.
7. Занковский А. Н. Организационная психология : учеб. пособие для вузов. Москва : ФОРУМ, 2009. 647 с.
8. Єфімова С. М., Королюк С. В. Лідерство та інклюзивна освіта : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2012. 164 с.
9. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практич. посіб. / Т. Лорман та ін. Київ : СПД – ФО Парашин І. С. 2010. 296 с.
10. Інклюзивна школа : Особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва та ін.; за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2010. 128 с.
11. Калошин В. Ф. Конформізм : сутність, причини, наслідки, шляхи

- подолання. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 3. С. 58–61.
12. Кан-Калик В. А. Грамматика общения. Москва : Роспедагенство, 1995. 231 с.
 13. Кальченко Л. В. Місце соціального педагога в інклюзивній освіті України. *Індивідуальний супровід дітей з особливими потребами : роль НРЦ у процесі інклюзивної освіти* : матеріали міжнар. наук.-практ. конференції (м. Львів, 29–30 вересня 2016 р.). Львів : Тріада плюс, 2016. С. 85–90.
 14. Колот А. Міждисциплінарний підхід як передумова розвитку економічної науки та освіти. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2014. № 2. С. 18–22.
 15. Колупаєва А. А., Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 192 с.
 16. Колупаєва А. А., Єфімова С. М. Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти». Київ : Науковий світ, 2010. 20 с.
 17. Колупаєва А. А., Наконечна Л. М. Інклюзивне навчання : вибір батьків. Харків : Ранок, ВГ «Кенгуру», 2018. 56 с.
 18. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі : початкова ланка. Путівник для педагогів : навч.-метод. посіб. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2010. 96 с.
 19. Концепція розвитку інклюзивної освіти. *Соціальний педагог*. 2010. № 4(40). С. 3–6.
 20. Кравченко Р. І. Соціальна робота з розумово відсталими дітьми : навч. посіб. Київ : ЗАТ «Віпол», 2001. 140 с.
 21. Краснова Н. П. Причини конфліктів у діловому спілкуванні. *Соціальна педагогіка : теорія та практика*. 2013. № 1. С. 18–25.
 22. Кузьминський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка : підручник. Київ : Знання-Прес, 2004. 445 с.
 23. Менеджмент корекційно-педагогічних послуг / за ред. Т. В. Семигіної,

- Н. В. Майорової. Київ : Вид-во ПП «Март», 2007. 181 с.
24. Москаленко В. В. Психологія соціального впливу : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2007. 448 с.
 25. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : «А. С. К.», 2012. 308 с.
 26. Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за ред. С. П. Миронова. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.
 27. Пилат Н. І. Психологічні чинники групової згуртованості в трудовому колективі. *Актуальні проблеми психології. Психологія творчості*. Вип. 16. С. 360–367.
 28. Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 року № 609. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psiologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti>
 29. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 верес. (№ 178-179). С. 10–22.
 30. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 416 с.
 31. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией : учеб. пособ. для вузов. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 399 с.
 32. Рогов Е. И. Психология группы. Москва : ВЛАДОС, 2005. 429 с.
 33. Скрипник Т. В. Технологія командної взаємодії в контексті психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2015. № 1. С. 14–19.
 34. Романчук О. Неповносправна дитина в сім'ї та в суспільстві. Львів :

Літопис, 2008. 334 с.

35. Соціальні послуги на рівні громади для осіб з інтелектуальною недостатністю / за ред. В. М. Синьова. Київ : Джерела, 2004. 312 с.
36. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами : метод. посіб. / під заг. ред. Н. З. Софій. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 66 с.
37. Стефановська С. Як стати членом команди. *Кадровик України*. 2013. № 8. С. 118–122.
38. Стивенсон Н. Как мотивировать людей. 10-минутный тренинг для менеджера. Москва : ЗАО «Олимп-Бизнес», 2002. 176 с.
39. Супрун М. Вдосконалення змісту освіти учнів із особливостями розумового розвитку в історії корекційної педагогіки. *Дефектологія*. 2005. № 1. С. 45–48.
40. Таранченко О. М., Литовченко С. В. Інклюзивна освіта. Освіта дітей з особливими потребами. *Позашкілья. Шкільний світ*. № 3 (015). 2008. С. 15–25.
41. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі : навч. курс та навчально-методичний посібник / за заг.ред. А. А. Колупаєвої. Київ : Видавнична група «А.С.К.», 2012. 124 с.
42. Тороп К., Кривошея С. Мультидисциплінарна команда як невід'ємна складова корекційно-освітнього процесу. *Психолог*. 2013. № 17 (521). С. 54–56.
43. Універсальний дизайн в освіті: посібник / під заг. ред. Н. З. Софій. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 76 с.
44. Федоренко О. Ф. До питання про впровадження інклюзивного навчання учнів з особливостями психофізичного розвитку : теоретико-методологічні засади. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2013. Вип. 23 (2). С. 108–115.
45. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая

- диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. 340 с.
46. Фирсов М. В., Шапиро Б. Ю. Психология социальной работы : содержание и методы психосоциальной практики. Москва : Академия, 2002. 328 с.
 47. Хамініч С. Ю., Переверзева О. В. Інклюзивна освіта в контексті інноваційного розвитку України. URL : http://confcontact.com/2013_03_15/35_Haminich.htm.
 48. Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования : дис... д-ра пед. наук : 13.00.08. Калининград, 2015. 390 с.
 49. Хіля А.В. Специфіка формування соціальної компетенції у дітей з функціональними обмеженнями (у розрізі Вінницької області). *Становлення і розвиток педагогіки* : матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (м. Івано-Франківськ, 23-24 грудня 2016 р.). Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2016. С. 150–152.
 50. Цехмістрова Г. С., Фоменко Н. А. Управління в освіті та педагогічна діагностика : навч. посібн. для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Слово, 2005. 280 с.
 51. Ціпан Т. С. Професійна компетентність сучасного вчителя. *Інноватика у вихованні*. 2016. Вип. 3. С. 174–181.
 52. Чепмен В. Командна робота / под ред. П. Картер, Т. Джеффс, М. Сміт. Київ : Сфера, 1996. 252 с.
 53. Шнайдер В. І. Інклюзивна освіта : теоретико-методологічні, організаційні засади впровадження : навч.-метод. посіб. Хмельницький : ОІППО, 2010. 176 с.
 54. Юрків Я. І. Мультидисциплінарна команда як форма соціально-педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми та їхніми сім'ями. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка. Соціальна робота*. 2012. Вип. 21. С.218–222.
 55. Як досягти змін : адвокатство батьків щодо права на рівний доступ до

- якісної освіти: Навчально-методичний посібник / ред. Н. З. Софій, Ю. М. Найда. Київ : Плеяди, 2007. 138 с.
56. Ярмошук І. Інклюзивне навчання в системі освіти. *Шлях освіти*. 2009. № 2. С. 24–28.
 57. Яценюк Л. Реалізація командного підходу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного (інтегрованого) навчання. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 4. С. 210–212.
 58. Ainscow M., Kaplan I. Using evidence to encourage inclusive school development: possibilities and challenges. *Australian Journal of Special Education*. 2005. 29 (2). P. 106–116.
 59. Blythe T., Allen D., Powell B. Looking together at student work: A companion guide to Assessing student learning. New York : Teachers College Press. 2007. 312 p.
 60. Booth T., Ainscow M., Black-Hawkins K., Vaughan M., Shaw L. Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2000. 376 p.
 61. Goode W. J. Community Within a Community : The Professions. *American Sociological Review*. 1957. № 22. P. 198.
 62. Parsons T. The Social System. New York : The Free Press, 1951. 489 p.
 63. Schamir B. Meaning, self and motivation in organization. *Organization Studies*. 1991. Vol. 12. № 3. P. 405–424.
 64. Tawney R. H. The Acquisitive Society. New York : Harvest Books, 1946. 216 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

Функції учасників команди супроводу

Учасники	Функції
Адміністрація закладу освіти (Директор, заступник директора з навчально-виховної роботи/вихователь-методист)	<ul style="list-style-type: none"> - організація роботи Команди супроводу; - призначення відповідальної особи з розробки ІПР; - залучення фахівців ІРЦ; - забезпечення розгляду ІПР педагогічною радою, а також затвердження наказом керівника; - оцінка діяльності педагогічних працівників; - залучення батьків до розробки ІПР; - моніторинг виконання ІПР; - контроль за виконанням завдань.
Практичний психолог	<ul style="list-style-type: none"> - психологічний супровід дитини з ООП; - надання рекомендацій, консультацій та методичної допомоги педагогічним працівникам; - проведення консультацій з батьками дитини з ООП; - сприяння формуванню психологічної готовності в учасників до взаємодії в інклюзивному середовищі; - підготовка звіту про результати надання психологічних послуг дитині із зазначення динаміки.
Асистент вчителя/вихователя	<ul style="list-style-type: none"> - допомога в організації освітнього процесу; - участь у підготовці ІНП; - адаптація навчальних матеріалів; - спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб; - здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП; - оцінка спільно з вчителем/вихователем рівня досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ІПР; - підготовка інформації для учасників засідання ППК за результатами спостереження за дитиною щодо її індивідуальних особливостей, інтересів та потреб; - консультативна допомога батькам (законним представникам), педагогічним працівникам.

Продовження таблиці А.1

Соціальний педагог	<ul style="list-style-type: none"> - соціально-педагогічний патронаж здобувачів освіти і їх батьків (законних представників). - виявлення соціальних питань, які потребують негайного вирішення, при потребі, направлення до відповідних фахівців з метою надання допомоги; - вивчення соціальних умов розвитку дітей з ООП; - планування і реалізація завдань соціалізації здобувачів освіти, адаптації їх у новому колективі і соціальному середовищі, надання допомоги дітям і сім'ям, що знаходяться у складних життєвих обставинах або потребують посиленої педагогічної уваги; - проведення індивідуальної роботи з дітьми з ООП, залучення їх до роботи в гуртках, секціях та інших об'єднаннях; - надання рекомендацій учасникам освітнього процесу щодо шляхів ефективної інтеграції дитини з ООП в колектив однолітків, формування позитивного мікроклімату в дитячому колективі; - захист прав дітей з ООП, за відповідним дорученням представлення їхніх інтересів у правоохоронних і судових органах та інших організаціях;
Вчитель початкових класів/ класний керівник/вихователь	<ul style="list-style-type: none"> - забезпечення освітнього процесу дитини з ООП; - виконання ролі координатора в процесі розробки ІПР та у визначенні кінцевих цілей навчання; - інформування учасників Команди супроводу про особливості навчально-пізнавальної діяльності дитини, її сильні сторони та потреби, про результати виконання дитиною навчальної програми; - надання рекомендацій педагогічним працівникам щодо технологій, що показали ефективність в освітньому процесі; - контроль за наданням психолого-педагогічних послуг дитині з ООП згідно з індивідуальною програмою розвитку; - підготовка індивідуального навчального плану та/(або)індивідуальної навчальної програми; - визначення спільно з іншими педагогічними працівниками рівня досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ІПР, на початку кожного півріччя; - створення належної моральної атмосфери взаємин в класі (вчитель/вихователь-дитина, дитина-дитина і

	<p>т.д.);</p> <ul style="list-style-type: none"> - консультування батьків (законних представників) про стан засвоєння освітньої програми дитиною з особливими освітніми потребами.
--	---

Продовження таблиці А.1.

Вчителі предметів	<ul style="list-style-type: none"> - забезпечення освітнього процесу дитини з ООП; - інформування учасників Команди супроводу про результати досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ІПР за відповідним предметом навчання; - розробка індивідуального навчального плану та індивідуальної навчальної програми, адаптація навчального матеріалу відповідно до потенційних можливостей дитини з ООП; - створення належної моральної атмосфери взаємин в класі (вчитель/вихователь-дитина, дитина-дитина і т.д.); - консультування батьків (законних представників) про стан засвоєння освітньої програми дитиною з ООП.
Медична сестра	<ul style="list-style-type: none"> - інформування учасників Команди супроводу про стан здоров'я дитини та її психофізичні особливості; - за необхідністю збір додаткової інформації від батьків, осіб, які їх замінюють, закладу охорони здоров'я стосовно стану здоров'я дитини.
Вчителі– дефектологи (вчитель-логопед, сурдопедагог, тифлопедагог, олігофренопедагог), вчитель лікувальної фізкультури, фахівці ІРЦ	<ul style="list-style-type: none"> - надання корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП, згідно з ІПР; - оцінка розвитку дитини згідно кваліфікації з метою вивчення її потенційних можливостей та потреб; - надання рекомендацій педагогічним працівникам щодо технології для досягнення кінцевих цілей навчання, визначених в ІПР; - підготовка звіту про результати надання корекційно-розвиткових послуг дитині з зазначенням динаміки її розвитку, згідно з ІПР.

Додаток Б

Таблиця Б.1.

Приклади варіантів співпраці у процесі навчальної діяльності

Рівень	Опис	Приклад
Ведення і підтримка	Один член команди веде урок, другий – допомагає учням, звертаючи особливу увагу на тих, хто працює за ІНП.	Учитель 2 класу веде урок математики на тему додавання. Фахівець спеціальної освіти (або асистент вчителя) ходить по класу і допомагає учням з особливими потребами.
Навчання в «центрах»	Члени команди погоджують навчальні цілі, а потім створюють «навчальні центри» (об'єднують дітей у групи). Кожний з педагогів відповідає за управління лише одним «центром».	Команда, що працює у групі дитячого садка, створює «центри мови» та «грамотності». Вихователь керує «центром розуміння». Логопед керує «центром фонематичного сприйняття». Фахівець з працетерапії керує «центром письма». Всі діти проходять через кожний «центр».
Паралельне навчання	Члени команди планують уроки разом, але кожний з них веде навчання самостійно, в малих групах або з половиною класу.	Учитель середніх класів і соціальний педагог школи планують урок з суспільних наук, пов'язаний з актуальними подіями та розв'язанням конфліктів. Учитель працює з однією половиною класу, а соціальний педагог – з іншою.

Продовження таблиці Б.1.

Альтернативне навчання	Один член команди навчає більшість групи, в той час як другий працює з меншою групою, проводячи додаткове навчання, наприклад, попереднє ознайомлення з темою, повторення або заняття на закріплення	Учитель четвертого класу навчає більшість класу під час уроку з природознавства. Фахівець спеціальної освіти (асистент вчителя) попередньо навчає відповідним словам учнів з особливими потребами.
------------------------	--	--

Додаток В

Пам'ятка «Профілактика конфліктних ситуацій»

Оскільки конфлікти часто породжують такий емоційний стан, у якому важко мислити, робити висновки, підходити творчо до вирішення проблеми, то при вирішенні конфліктної ситуації дослідники радять дотримуватися низки правил:

1. Пам'ятайте, що в конфлікті у людини домінує не розум, а емоції; це призводить до афекту, коли свідомість просто відключається, і людина не відповідає за свої слова і вчинки.

2. Дотримуйтеся багатоальтернативного підходу і, наполягаючи на своїй пропозиції, не відкидайте пропозицію партнера, поставивши собі запитання: «Хіба я ніколи не помиляюся?» Намагайтеся взяти до уваги обидві пропозиції, міркуючи, яку суму вигод і втрат вони принесуть найближчим часом і згодом.

3. Усвідомте значущість вирішення конфлікту для себе, поставивши запитання: «Що буде, якщо вихід не буде знайдено?». Це дасть змогу перенести центр ваги з відносин на проблему.

4. Якщо ви і ваш співрозмовник роздратовані й агресивні, то необхідно знизити внутрішню напругу, «випустити пар». Але розряджатися на оточенні – не вихід, а витівка. Якщо вже так сталося, що ви втратили контроль над собою, спробуйте зробити єдине: замовкніть самі, а не вимагайте цього від партнера. Уникайте констатації негативних емоційних станів партнера.

5. Орієнтуйтеся на позитивне, краще в людині. Тоді ви зобов'язуєте й партнера бути краще.

6. Запитайте співрозмовника: «Якщо б ви були на моєму місці, то що б ви зробили?». Це знімає критичний настрій і перемикає співбесідника з емоцій на осмислення ситуації.

7. Не перебільшуйте свої заслуги, не демонструйте власні переваги.

8. Не звинувачуйте й не приписуйте відповідальність за виниклу ситуацію тільки партнерові.

9. Незалежно від результатів вирішення суперечностей прагніть не зруйнувати взаємини.

Додаток Г

Кроки співпраці з батьками при розробленні ІНП

До початку розробки ІНП надайте батькам більше інформації про індивідуальний навчальний план, його зміст, гнучкість (можливість змін цілей і завдань, запланованих спеціальних і додаткових послуг) тощо.

Познайомте батьків із членами команди та наголосіть на конфіденційності почутої ними інформації. Це дасть батькам змогу почуватися комфортніше, усуне напруженість у стосунках між ними, фахівцями та педагогами.

Повідомте батьків, що ви очікуєте від них інформації, яка, на їхню думку, є важливою для розробки ІНП. Наголосіть, що саме вони краще знають інтереси, сильні сторони та проблеми своєї дитини, їхній досвід є неоцінним внеском у розробку програми розвитку дитини.

Варто познайомити родини з іншими батьками, які певний час беруть участь у розробці ІНП для своєї дитини і мають позитивний досвід роботи в команді. Таке спілкування допоможе батькам: позбутися побоювань щодо роботи з педагогами, фахівцями; почати говорити зі сторонньою людиною (фахівцем) про проблеми своєї дитини; отримати поради щодо процедури роботи в команді над розробкою ІНП.

На початку роботи над ІНП можна запропонувати батькам прийти з представником, якому вони довіряють. Його присутність допоможе батькам краще зрозуміти те, що пропонується та рекомендується, а також аргументувати свою точку зору.

ІНП вважається ухваленим, якщо він погоджений з батьками та підписаний ними.

Після розробки ІНП зустрічайтеся з батьками для обговорення прогресу дитини або надсилайте їм письмовий звіт.

Що робити, коли батьки не підписують ІНП?

Батьки мають різні причини не підписувати ІНП. Тож, насамперед, дізнайтеся про причину відмови.

Найчастіші причини відмови підписувати ІНП:

Батьки можуть вважати, що підстав для розробки такого плану немає, тож вони не хочуть, щоб їхня дитина навчалася за окремою програмою й, таким чином відрізнялася від інших учнів.

Можливі дії. Створіть умови для зустрічі батьків з педагогом, фахівцем або іншими батьками, якому/яким вони найбільше довіряють. Обстановка зустрічі має бути неформальною. Мета її – розмова з батьками про ІНП як механізм для досягнення дитиною успіху, а не спосіб «навішування ярликів». Якщо батьки незадоволені результатами оцінювання розвитку дитини, запропонуйте їм взяти участь у навчальних заняттях, ставши в такий спосіб незалежними спостерігачами, та пройти процес оцінювання розвитку дитини ще раз. Розгляньте інші варіанти, запропоновані батьками.

Батьки можуть вважати, що команда спланувала недостатньо заходів, аби дитина досягнула прогресу.

Можливі дії. Поясніть батькам, що ІНП – гнучкий механізм, який змінюється, розвивається та постійно переглядається, тому поступово пропозиції батьків задовольняться. Нагадайте батькам, що вони завжди залишають за собою право контролю над виконанням ІНП та його змінами.

Можливо, будуть й інші причини, які спонукатимуть батьків не погоджуватися підписувати ІНП. Тому будьте гнучкими, змінюючи тактику роботи з родиною, шукаючи рішення, які б задовольнили батьків і команду, виявляйте свою професійність.

Пам'ятайте, що батьки бажають найкращого своїй дитині.

Аби оптимізувати співпрацю педагогів та батьків видається за доцільне:

- забезпечити батьків дітей з особливими потребами своєчасним доступом до інформації, консультації професіоналів, підтримки інших батьків;

- сприяти підвищенню психолого-педагогічної компетентності батьків з метою гармонізації сімейних стосунків, залучення до участі у навчально-виховному процесі;
- надавати підтримку батькам щодо розвитку творчого потенціалу дітей. Залучення їх до позашкільних занять відповідно інтересів та здібностей дитини;
- створювати умови для об'єднання батьків з метою вирішення нагальних проблем, створення батьків громадських організацій, популяризації ідей інклюзивного навчання.
- сприяти об'єднанню зусиль батьків у лобюванні впровадження інклюзивної форми навчання, впливові на законодавчий процес, виробленні політики і процедур діяльності шкіл і мереж підтримки, залучення фінансових та інших ресурсів у розвиток інклюзивних програм;
- створити потужну мережу батьківських організацій та об'єднань з метою консультативної та інформаційної роботи в оточуючому середовищі та суспільстві в цілому, поширення зразків кращих інклюзивних практик засобами масової інформації, зокрема серед батьків здорових дітей.

