

УДК 376

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.84.22>**О. С. Позняк**

ORCID: 0000-0002-9154-944X

аспірантка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка,
директорка

Комунальної установи Сумський навчально-виховний комплекс № 16 імені Олексія Братушки «Загальноосвітня школа I-III ступенів-дошкільний навчальний заклад» Сумської міської ради

РЕЗУЛЬТАТИ АПРОБАЦІЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИХ ЗАСАД СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ СУМСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Статтю присвячено дослідженню ефективності впровадження експериментальної моделі організаційно-методичних засад створення інклюзивного освітнього середовища (далі ОМЗСІОС в ЗЗСО) в експериментальній групі закладів загальної середньої освіти.

Провівши повторне анкетування в експериментальній та контрольних групах серед представників адміністрації, дослідили, що впровадження моделі ОМЗСІОС в ЗЗСО сприяє створенню ефективної системи управління, чіткої законодавчої бази та побудови конкретної концепції з метою всебічного розвитку інклюзивного навчання на всіх його рівнях. Модель сприяла створенню інклюзивного освітнього простору, дотриманню принципу наступності між дошкільною освітою, початковою школою, середньою освітньою ланкою, розумінню особливостей освітніх потреб дитини, підвищенню кваліфікації педагогічних працівників, забезпеченню психолого-педагогічного супроводу дитини, наданню освітніх, психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг та забезпечення учнів спеціальними засобами корекції психофізичного розвитку.

Результати формувального етапу дослідження засвідчили, що більшість адміністративних працівників мають позитивні тенденції до впровадження інклюзивної освіти у закладах загальної середньої освіти, знизився відсоток проблем в організації інклюзивного освітнього середовища, такі як незабезпеченість відповідними педагогічними кадрами, труднощі в організації служби медико-соціального, психолого-педагогічного супроводу, психологічна неготовність до міжособистісної комунікації, мотиваційні, ментальні та ціннісні бар'єри, пристосування шкільних приміщень до потреб дітей з особливостями, недостатня кількість підручників та дидактичного матеріалу.

Аналізуючи відповіді опитаних освітян, отримані на констатуючому та формувальному етапах експерименту дійшли висновку, що у педагогів експериментальної групи сталися серйозні позитивні зміни щодо їх впровадження інклюзивної освіти, завдяки запровадженню експериментальної моделі ОМЗСІОС в ЗЗСО. Педагоги аргументували свої відповіді, демонструючи глибоку зацікавленість у проблемах інклюзивної освіти, виявляли професійно-особистісну готовність до конструктивного вирішення цих проблем.

Зроблено висновок, що результатом взаємодії в моделі організаційно-методичних засад створення інклюзивного освітнього середовища усіх блоків на горизонтальному і вертикальному рівнях є дієвим у розбудові інклюзивного освітнього середовища завдяки діяльності керівника в організаційно-методичному напрямках. Розроблена експериментальна модель дозволяє створити цілісне уявлення про організаційно-методичні засади створення інклюзивного освітнього середовища у ЗЗСО і важливої ролі у цьому процесі керівника закладу.

Ключові слова: заклад загальної середньої освіти, експериментальна модель організаційно-методичних засад створення інклюзивного освітнього середовища (ОМЗСІОС в ЗЗСО), організаційно-методичні засади створення інклюзивного освітнього середовища, ефективність та результативність.

Постановка проблеми. Метою інклюзивного навчання є реалізація права дітей з ООП на освіту за місцем проживання, їх соціалізація та інтеграція в суспільство, залучення сім'ї до участі в освітньому та корекційно-розвитковому процесі. В умовах початку процесу модернізації системи освіти особливу актуальність набуває проблема створення оптимальних умов для розвитку, виховання

та навчання учнів з особливими освітніми потребами, що відповідають тенденціям реформування освіти на шляху до її відкритості, демократичності та доступності для всіх категорій населення країни, а також із введенням в освітнє середовище інноваційних технологій.

Теоретичний аналіз і сучасний досвід впровадження інклюзивної освіти у Сумському регіоні

засвідчив прогалини у напрямі організаційно-методичних засад створення інклюзивного освітнього середовища у закладі загальної середньої освіти і важливої ролі у цьому керівника, як основного органу організації і керування цим процесом, що і стало предметом дослідження на формульованому етапі. [1, с.286]

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Баскаков А., Безус П., Демківський А., Кловак Г., Ковальчук Л., Кузь В., Кристочук Т., Максименко С., Сисоєва С., Романова Є., Штофф В. присвятили свої праці методологічним, теоретичним та практичним основам моделювання науково-педагогічних досліджень. [3, с.98]

Виклад основного матеріалу. Для оцінки ефективності роботи, проведеної на формульованому етапі дослідження, нами був організований контрольний етап, на якому також використовувалося анкетування педагогічних працівників.

Було виокремлено 2 групи, експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ). В експериментальній групі педагогічних працівників було апробовано модель організації ІОС, в контрольній групі апробації моделі не було.

Базами для анкетування на формульованому етапі експериментальної групи дослідження обрано 9 закладів загальної середньої освіти м. Суми та Сумського регіону: Комунальна установа Сумська загальноосвітня школа I-III ступенів №22 імені Ігоря Гольченка Сумської міської ради, Комунальна установа Сумська спеціалізована школа I-III ступенів № 29, Комунальна установа Піщанська загальноосвітня школа I-II ступенів м. Суми, Сумський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 40 «Дельфін»,

Бочечківський навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа I-III ступенів – дошкільний навчальний заклад» Бочечківської сільської ради Конотопського району Сумської області, Миропільський навчально-виховний комплекс: загальноосвітня школа I-III ступенів – дошкільний навчальний заклад Миропільської сільської ради Краснопільського району Сумської області, Комунальна установа Сумський навчально-виховний комплекс №16 імені Олексія Братушки «Загальноосвітня школа I-III ступенів-дошкільний навчальний заклад» Сумської міської ради, Комунальна установа Сумська спеціалізована школа I-III ступенів №17, Самотоївська загальноосвітня школа I-III ступенів Краснопільської селищної ради.

Учасниками експерименту стали 78 респондентів, з них: 7 представників адміністрації, 71 – педагог (табл 1).

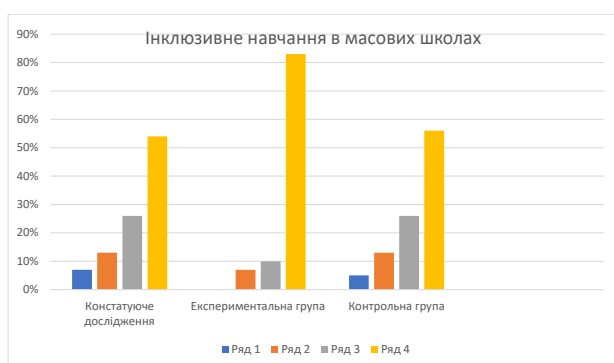
Контрольне анкетування щодо оцінки знань ЕГ респондентів членів адміністрації з понять про інклюзивного навчання та чинної нормативно-правової бази щодо організації інклюзивного освітнього середовища показало такі результати: збільшився відсоток опитаних до 83%, які вважають, що *інклюзивне навчання в сучасних масових закладах освіти* – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей; лише 10% відповіло, що це спосіб організації навчальної діяльності, який регулює-

Таблиця 1

№ запитання	ЕГ				КГ			
	Адміністрація		Педагоги		Педагоги		Адміністрація	
	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
1	54%	83%	47%	78%	47%	55%	54%	56%
2	72%	82%	61,3%	88%	61,3%	70%	72%	72%
3	31,3%	57%	56,6%	73%	56,6%	56,6%	31,3%	35%
4	68,8%	72%	75,3%	87%	75,3%	75,3%	68,8%	70%
5	58,2%	30%	5,3%	0%	5,3%	5,3%	58,2%	58,2%
6	78,8%	100%	19,5%-	43%	19,5%	22%	78,8%	81%
7	40,5%	100%	90,5%	100%	90,5%	93%	40,5%	52%
8	93,2%	100%	11,2%	0%	11,2%	11,2%	93,2%	95%
9	91,6%	100%	58%	58%	58%	58%	91,6%	93%
10	37%	52%	17%	0%	17%	17%	37%	37%
11	36,7%	26%	49,4%	72%	49,4%	49,4%	36,7%	36,7%
12	37,3%	30%	38%	0%	38%	38%	37,3%	37,3%
13	57,9%	57,9%	38,7%	22%	38,7%	33,7%	57,9%	57,9%
14	69%	100%	12%	36%	12%	15%	69%	73%
15	74%	74%	13%	0%	13%	13%	74%	74%

ється певним, наперед визначеним розпорядком, забезпечується педагогічними працівниками за місцем проживання учнів (удома) та організується для забезпечення права громадян на здобуття повної загальної середньої освіти; і тільки 7% дали відповідь, що це навчання лише дітей із певними діагнозами, захворюваннями, в тому числі із інвалідністю, у класах загальноосвітніх закладах освіти.

Результати відповідей в КГ засвідчило лише невеликі відмінності від попереднього анкетування. 56% респондентів відповіло, що інклюзивне навчання в сучасних масових закладах освіти – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей; 26 % опитаних так і вважають, що це спосіб організації навчальної діяльності, який регулюється певним, наперед визначеним розпорядком, забезпечується педагогічними працівниками за місцем проживання учнів (удома) та організується для забезпечення права громадян на здобуття повної загальної середньої освіти; зменшився відсоток опитаних із 7 до 5 % представників адміністрації, які вважають, що інклюзивне навчання в сучасних масових закладах освіти – це перебування дітей з особливими освітніми потребами у масових закладах освіти; 13%, що це навчання лише дітей із певними діагнозами, захворюваннями, в тому числі із інвалідністю, у класах загальноосвітніх закладах освіти.



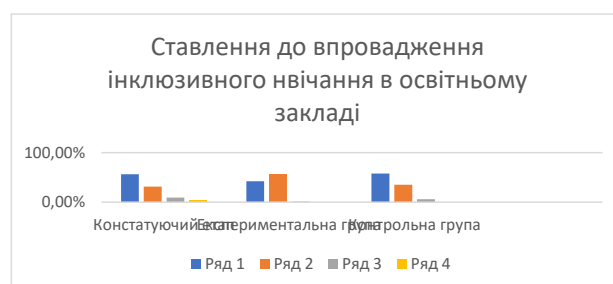
Відповідаючи на запитання: «*Чи готова, на Вашу думку, на сьогодні система освіти до впровадження інклюзивного навчання?*»: ЕГ мала такі результати: вже 82% представників адміністрації вважають, що, так, готова, 15% – частково, і всього 3% дали негативну відповідь, що на 4 % менше, ніж під час попереднього анкетування.

В КГ фіксуємо не змінний результат попереднього анкетування.



При повторному анкетуванні представників адміністрації ЕГ щодо їхнього *ставлення до ідеї інклюзивної освіти* засвідчило позитивну динаміку: 42% респондентів вважають за необхідність впровадження інклюзивної освіти, насамперед, для дітей з інвалідністю, обмеженими можливостями здоров'я; 57% – доступною для всіх категорій дітей, оскільки допомагає людям бачити та цінувати відмінності між ними; 1% – висловили сумнів у тому, що вони мають «право виключати будь-кого...»

В КГ повторне анкетування зафіксувала незначні відмінності у відповідях : 58% респондентів вважають за необхідність впровадження інклюзивної освіти, насамперед, для дітей з інвалідністю, обмеженими можливостями здоров'я; 35% – доступною для всіх категорій дітей, оскільки допомагає людям бачити та цінувати відмінності між ними; 6% – висловили сумнів у тому, що вони мають «право виключати будь-кого...» та 1 % – не могли відповісти на питання.



У той же час відмічаємо позитивну динаміку у *ставленні* ЕГ опитаних респондентів адміністрації під час повторного анкетування: 72% представників адміністрації швидше позитивно ставляться до ідеї інклюзії освіти, 25% – нейтрально, 3% – негативно.

Незначні покращення зазначено в КГ опитаних представників: 70% представників адміністрації швидше позитивно ставляться до ідеї інклюзії освіти, 19% – нейтрально, 11% – негативно.

Проведена робота вплинула на *усвідомлення труднощів під час організації інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти*. 30% представників відповіли, що фінансові; 30% хвилюються за підбір компетентних кадрів; 27%

– респондентів труднощі вбачають в матеріально-методичній базі, а 13 % – матеріально-технічна база. Дослідили, що керівники більш серйозніше віднеслося до матеріально-технічних та матеріально-методичних труднощів.

Відмітимо, що в КГ результати залишилися незмінними. На запитання: «Які труднощі вас лякають при організації інклюзивного навчання?» 58,2% представників відповіли, що фінансові; 30% хвилюються за підбір компетентних кадрів; 7,7% – респондентів труднощі вбачають в матеріально-методичній базі, а 4,1 % – матеріально-технічна база.

Помітили, що після запровадження моделі організації інклюзивного освітнього середовища в закладах в ЕГ керівники адміністрація закладів ретельніше опрацювала нормативно-правові документи, та дізналася (100%), що існує 5 рівнів підтримки учнів з особливими освітніми потребами згідно Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, що на 21,2 % більше ніж під час первинного опитування.

В КГ опитаних відмітили зростання лише на 1,2% вірної відповіді членів адміністрації, які знають Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти.

Після проведеного порівняльного анкетування, дослідили, що респонденти ЕГ опанували чинне законодавство і дізналися, що *наповнюваність інклюзивного класу освітнього закладу* може бути не більше як 20 учнів (100%), що на 59,5% більше ніж при попередньому опитуванні.

В КГ зафіксували незначні розбіжності між попереднім анкетуванням: 52 % вважає, що *наповнюваність інклюзивного класу освітнього закладу* може бути не більше як 20 учнів, що на 11,5% більше ніж під час попереднього опитування.

Називаючи *постійних учасників команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП*, респонденти ЕГ 100% відповіли що це директор (заступник директора з навчально-виховної роботи), учитель початкових класів, класний керівник, учитель, асистент учителя, практичний психолог, соціальний педагог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, учитель-реабілітолог, батьки дитини, а це свідчить про позитивну динаміку на 6,8%.

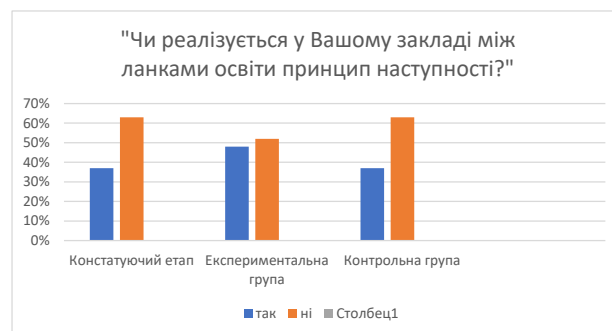
Що стосується КГ, то маємо такі результати: лише на 1,8 % збільшилося знання опитаних представників адміністрації щодо постійних учасників команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП (було 93,2%).

Після впровадження моделі організації інклюзивного освітнього середовища 100% представників адміністрації в ЕГ вважають, що особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу для учнів з ООП в інклюзивному класі забезпечує асистент вчителя, що на 8,4 % більше ніж в попередньому анкетуванні.

В КГ опитаних цей показник зріс тільки на 1,4%(95%).

Відстежили покращення у відповідях на запитання «Чи реалізується у закладі між ланками освіти принцип наступності?» в ЕГ 48% – представників адміністрації відповіли «ні», 52% – «так», що на 15 % більше, ніж під час попереднього опитування.

В КГ опитаних представників динаміки відповідей не відбулося, члени адміністрації не надали належної уваги принципу наступності у закладі, де працюють.



Проведена робота вплинула на результати відповіді на питання в ЕГ «Які проблеми реалізації принципу наступності існують у закладі при переході з кожного ступеня освіти на наступний?» різні підходи до підготовки вчителів початкової та старшої школи (26%), що зменшилося на 10,75% із попереднім опитуванням, низький рівень знань учителів про психологічні та фізіологічні особливості учнів у початкових і середніх класах (30%), що на 5,8 менше, ніж було до цього; недостатня наступність у шкільних підручниках (30%), що на 15% більше; відсутність співпраці вчителів початкових і середніх класів, відсутність спілкування та тематичних зустрічей між учнями початкових і середніх класів збільшилася на 1,5% (14%).

В КГ дослідили незмінність відповіді на дане запитання: різні підходи до підготовки вчителів початкової та старшої школи (36,7%), низький рівень знань учителів про психологічні та фізіологічні особливості учнів у початкових і середніх класах (35,8%); недостатня наступність у шкільних підручниках (15%); відсутність співпраці вчителів початкових і середніх класів, відсутність спілкування та тематичних зустрічей між учнями початкових і середніх класів (12,5%).

Відповідаючи повторно на запитання: «Що, на Вашу думку, необхідно врахувати при організації інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти міста, щоб діти з ООП почували себе комфортно?» респонденти експериментальної і контрольної груп зазначили ті ж результати, що і при первинному анкетуванні, а отже приділяють належну увагу і організаційним і методичним аспектам при створенні інклюзивного освітнього середовища:

– спеціально обладнані приміщення безбар'єрного простору (пандуси на сходах, спеціально обладнана спортивна зона, навчальні кабінети, туалети, зона відпочинку, тощо) – 73,2%;

– відповідна навчально-методична база (спеціальні навчальні програми, підручники, наочно-дидактичні посібники, критерії оцінювання навчальних досягнень) – 70%;

– спеціальну підготовку педагогів та реорганізацію штату (введення посад асистента вчителя, корекційних педагогів, спеціальних психологів – 57,9%;

– психологічну підготовку педагогів, учнів закладів загальної середньої освіти, дітей з особливими потребами та їх батьків – 53,2%;

– інше – 1,6% опитаних.

Дослідили, що після запровадження моделі організації інклюзивного освітнього середовища на запитання: «*Чи вважаєте Ви необхідним проходження педагогічними працівниками спеціального навчання для надання освітніх послуг в інклюзії?*» експериментальна група відповіла 100% так, що на 31 % вище за попередній результат.

Результати в контрольній групі виявили такі: позитивну відповідь дало опитаних лише на 4% більше, ніж до цього(73%).

Власні пропозиції представників адміністрації щодо організації дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах після вторинного опитування в контрольній та експериментальній групах залишились на тому ж рівні: покращити організаційні та методичні аспекти (74%); покращити механізми впровадження на державному та місцевому рівнях (19%); проводити роз'яснювальну політику серед представників громади (7%). Це означає, що респонденти так і виділяють першочерговим розбудову організаційного та методичного важелів створення інклюзивного освітнього середовища.

Отже, провівши повторне анкетування в експериментальній та контрольних групах серед представників адміністрації, дійшли висновків, що впровадження моделі організації інклюзивного освітнього середовища в закладі загальної середньої освіти сприяє створення ефективної системи управління, чіткої законодавчої бази та побудови конкретної концепції з метою всебічного розвитку інклюзивного навчання на всіх його рівнях. Модель сприяла створенню інклюзивного освітнього простору, дотриманню принципу наступності між дошкільною освітою, початковою школою, середньою освітньою ланкою, розумінню особливостей освітніх потреб дитини, підвищенню кваліфікації педагогічних працівників, забезпеченню психолого-педагогічного супроводу дитини, наданню освітніх, психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг та забезпе-

чення учнів спеціальними засобами корекції психофізичного розвитку.

В контрольній групі запровадження моделі організації інклюзивного освітнього середовища не було, то і рівень обізнаності в особливостях організації та запровадження інклюзивного освітнього середовища залишився на тому рівні, про який ми дізналися під час констатуючого етапу дослідження або змінився на незначному рівні.

Результати формульовального етапу дослідження засвідчили, що більшість адміністративних працівників мають позитивні тенденції до впровадження інклюзивної освіти у закладах загальної середньої освіти, знизився відсоток проблем в організації інклюзивного освітнього середовища, такі як незабезпеченість відповідними педагогічними кадрами, труднощі в організації служби медико-соціального, психолого-педагогічного супроводу, психологічна неготовність до міжособистісної комунікації, мотиваційні, ментальні та ціннісні бар'єри, пристосування шкільних приміщень до потреб дітей з особливостями, недостатня кількість підручників та дидактичного матеріалу. [2, с.179]

Наступними респондентами анкетування, які брали активну участь в організації інклюзивного освітнього середовища, стали вчителі та корекційні педагоги. На повторне запитання, «*Хто на Вашу думку, діти з особливими освітніми потребами?*» педагоги ЕГ відповіли так: 78% – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту, в умовах закладу освіти, що на 31% більше, ніж під час попереднього опитування; 12% відповіли, що це особа, яка потребує додаткових роз'яснень при організації їй освітнього процесу забезпечення її права на освіту, в закладі освіти; 10% вважають, що це дитина, яка має труднощі в навчанні, тому потребує особливої уваги при навчанні в закладі освіти.

В контрольній групі відсоток опитаних, які вважають, що це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту, в умовах закладу освіти зросла лише на 8 %. Це свідчить про те, що респонденти експериментальної групи більш ретельно ознайомилися із законом України «Про освіту».

Порівняльний аналіз результатів анкетування ЕГ, спрямованого на *виявлення ставлення педагогів до процесів інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я*, показав збільшення позитивних відповідей (88%) про сутність процесу інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я, що на 26,7 % більше ніж під час першого опитування. В контрольній групі цей показник виріс лише на 8,7 %(70%).



Проведена робота вплинула на зміну в оцінці власних спеціальних знань, необхідних для організації освітньої роботи в інклюзивному класі. Так, при повторному опитуванні 73% опитаних педагогів вважають, що мають знання на достатньому рівні, для роботи з дітьми з ООП (до цього – 56,6%), зменшився показник відповідей на 14,1% (27%) опитаних, щодо мінімального рівня знань і, зменшився показник відповідей « не маю спеціальних педагогічних знань » з 2,1% до 0%.

Дослідивши результати опитаних педагогів із контрольної групи, дійшли висновку, що відповіді не змінилися. При оцінці рівня спеціальних педагогічних знань, необхідних для організації освітньої роботи в інклюзивному класі 2,1% вчителів відповіли, що не мають спеціальних педагогічних знань; 41,1% вважають, що мають мінімальний рівень спеціальних знань та 56,6% – спеціальні знання на достатньому рівні, для роботи з дітьми з ООП.

Відповідаючи на запитання «Яку підготовку Ви пройшли для того, щоб працювати в класі із інклюзивним навчання?» 87% зазначають, що пройшли курси, семінари, конференції, а це на 11,7 % більше за попереднє опитування; за рахунок цього зменшився показник тих педагогів, які займалися/займаються самоосвітою (відвідують майстер-класи, тренінги, вебінари тощо) на 8,6%(13%); 3,2% респондентів, що на момент констатуючого дослідження підготовку ще не пройшли зменшилася до 0%.

Результати анкетування в контрольній групі свідчать про відсутність динаміки. 75,3% опитаних респондентів зазначають, що пройшли курси, семінари, конференції; 21,6% вчителів займався/займається самоосвітою(відвідують майстер-класи, тренінги, вебінари тощо); 3,2% респондентів на даний момент підготовку ще не пройшли.



Аналізуючи повторні відповіді на запитання «Що змінилося або зміниться в вашій роботі з появою в учнівському колективі дитини з ООП?» в експериментальній групі зафіксували зменшення відповідей «нічого не змінюється/зміниться» з 5,3% до 0%. Отже, респонденти завдяки запровадженню моделі організації інклюзивного освітнього середовища в закладі загальної середньої освіти усвідомили, що робота в інклюзивному класі змінилася шляхом використання нових методів і прийомів, використанні ІКТ, потребою у додатковому дидактичному матеріалі та спеціальному обладнанні. Натомість у контрольній групі цього усвідомлення не відбулося, 5,3% педагогів так і зазначили, що нічого в їхній роботі не змінилося або зміниться з появою в учнівському колективі дитини з ООП.

На 23,5% збільшилася кількість відповідей, у яких педагоги експериментальної групи впевнені, що безбар'єрність та доступність освітнього середовища закладу, в якому вони працюють для дітей з ООП знаходиться на високому рівні. І лише на 2,5%(22%) в позитивний бік змінилася динаміка у відповідях освітян контрольної групи.

100% опитаних респондентів із числа вчителів і корекційних педагогів експериментальної групи на запитання «Чи може керівник закладу освіти відмовити в зарахуванні дитини з особливими освітніми потребами до закладу освіти?» дали відповідь: «не може за будь-якої з перелічених причин», що на 9,5% збільшилося в порівнянні із попереднім анкетуванням.

В контрольній групі педагогів, в закладах яких не впроваджувалась модель організації інклюзивного освітнього середовища правильна відповідь збільшилася лише на 2,5%(93%).

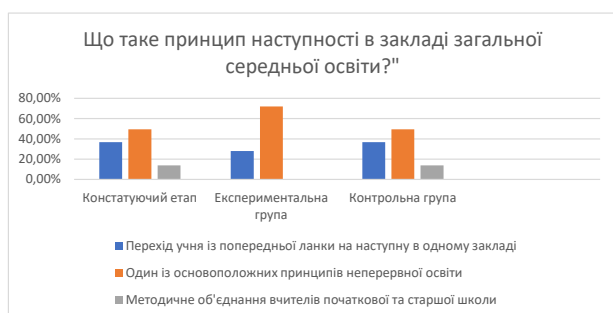
Зменшилася кількість освітян в експериментальній групі (від 11,2% до 0%), які потребували допомоги і не отримували її від спеціалістів так колег під час своєї роботи з дітьми з ООП. Що стосується відповідей педагогів контрольної групи, то змін не відбулося, 11,2% опитаних так і не взаємодіють з колегами під час роботи з дітьми з ООП, потребують допомоги та не отримують її.

Отримали незмінні результати під час повторного опитування обидвох груп освітян при дослідженні питання : «Який вид діяльності своєї роботи Вам найбільш важливий (необхідний) в Вашій роботі з дітьми з ООП (можливо декілька варіантів відповіді)» 23 % відповіли, що методична допомога колег; 57% – консультації спеціалістів з особливостей психічного та фізичного розвитку дітей з ООП; 37% – підтримка зі сторони адміністрації; 58% – допомога асистента вчителя; 26 % – взаємодія з батьками учня.

Зменшилася кількість опитаних респондентів в ЕГ, які дали відповідь на запитання щодо труднощів у діяльності педагогів в інклюзив-

ному класі, які вбачали їх у нерозумінні освітньої траєкторії особливої дитини та критеріїв її оцінювання (із 17 % до 0%). Натомість в контрольній групі, отримали знову ж 17% опитаних педагогів з даною проблемою. Робимо висновок, що дана модель організації інклюзивного освітнього середовища дієва в плані визначення сутності інклюзивного середовища та завдає освітній напрям діяльності.

На 22,6 % збільшилося опитаних освітян в експериментальній групі, які орієнтуються у питанні: «Що таке принцип наступності?», що це один із основоположних принципів неперервної освіти, завданням якої є забезпечення цілісного розвитку особистості в навчанні дітей на перших трьох ланках системи неперервної освіти (72%). В контрольній групі педагогів, що приймали участь в опитуванні, відсоток правильного розуміння принципу наступності залишився на тому ж рівні (49,4%).



Зменшилася кількість педагогів (від 38% до 0%), які не розуміли напрям діяльності в контексті принципу наступності в експериментальній групі. В контрольній групі освітян цей показник залишився на тому ж рівні, що і під час констатуючого дослідження – 38%. Це дає нам можливість стверджувати, що модель організації ІОС в експериментальній групі полягає у зв'язку етапів та ступенів розвитку, що забезпечує збереження окремих чи цілих характеристик при переході від попереднього до наступного (нового) – таким чином зберігається тільки значиме для наступних кроків.

На 16,7% зменшився страх педагогів (22%), що було головною перешкодою для включення дітей з ООП в освітнє середовище в експериментальній групі опитаних педагогів. В контрольній групі цей показник зменшився лише на 5% в порівнянні із опитуванням під час констатуючого дослідження.

На 14% збільшилося використання інноваційних технологій у роботі з дітьми з ООП (36%) опитаних вчителів експериментальної групи, в контрольній групі фіксуємо позитивну динаміку лише на 3% (15%). Робимо висновок, що запроваджена модель організації інклюзивного освітнього середовища дає змогу зрозуміти, що використання інноваційних технологій у роботі з дітьми з ООП розширює пізнавальні можливості учнів в отриманні, аналізі та застосуванні інформації з різних джерел,

сприяють перенесенню засвоєних умінь, навичок на різні сфери їхньої життєдіяльності.

На 13% зменшилася кількість респондентів готових психологічно, але що не мали достатніх професійних навичок в експериментальній групі опитаних освітян (0%) при дослідженні чи вважають себе вчителі психологічно та професійно готовими до роботи з дітьми із ООП. В контрольній групі результати опитування динаміки не показали (13%).

Порівнюючи відповіді опитаних, отримані на констатуючому та формувальному етапах експерименту ми дійшли висновку, що у педагогів експериментальної групи сталися серйозні позитивні зміни щодо їх впровадження інклюзивного освіти, завдяки запровадженню експериментальної моделі організації ІОС. Педагоги аргументували свої відповіді, демонструючи глибоку зацікавленість у проблемах інклюзивної освіти, виявляли професійно-особистісну готовність до конструктивного вирішення цих проблем.

Висновки і пропозиції. Результатом взаємодії в моделі організаційно-методичних засад створення інклюзивного освітнього середовища усіх блоків на горизонтальному і вертикальному рівнях є дієвим у розбудові інклюзивного освітнього середовища завдяки діяльності керівника в організаційно-методичному напрямках. Розроблена експериментальна модель дозволяє створити цілісне уявлення про організаційно-методичні засади створення інклюзивного освітнього середовища у ЗЗСО і важливої ролі у цьому процесі керівника закладу.

Список використаної літератури:

1. Бондаренко Ю., Воротинцева О. Мережева форма здобуття освіти як модель реалізації індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми. СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. № 7(101). С. 286-297.
2. Olena Pozniak, Yuliia Bondarenko (2022). Organizational Features of Creating an Inclusive Educational Environment in General Secondary Education Institutions. Continuous education: current discourses: monograph. Publishing House of University of Technology, Katowice, (49), 172-181. ISBN 978-83-963977-3-7 DOI:10.54264/M004
3. Vorotyntseva, O., Pozniak, O., Voitenko, A., Lopatina, H., Huz, I., & Huiseva, T. (2022). The Preparation of Specialists for the Realization of Individual Education Path of Children with Special Educational Needs: Neuropedagogical Aspects. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 13(2), 97-112. <https://doi.org/10.18662/brain/13.2/334>.

Poznyak O. Results of approbation of the experimental model of the organizational and methodological principles of creating an inclusive educational environment in general secondary education institutions of the Sumy region

The article is devoted to the study of the effectiveness of the implementation of an experimental model of the organizational and methodological principles of creating an inclusive educational environment (hereinafter OMZSIOS in ZZSO) in an experimental group of general secondary education institutions.

After conducting repeated questionnaires in the experimental and control groups among representatives of the administration, it was investigated that the implementation of the OMZSIOS model in ZZSO contributes to the creation of an effective management system, a clear legal framework and the construction of a concrete concept for the comprehensive development of inclusive education at all its levels.

The model contributed to the creation of an inclusive educational space, compliance with the principle of continuity between preschool education, primary school, and secondary education, understanding the specific educational needs of the child, improving the qualifications of pedagogical workers, providing psychological and pedagogical support for the child, providing educational, psychological and pedagogical, and correctional and developmental services and providing students with special means of correction of psychophysical development.

The results of the formative stage of the study showed that the majority of administrative workers have positive tendencies towards the implementation of inclusive education in institutions of general secondary education, the percentage of problems in the organization of an inclusive educational environment has decreased, such as the lack of adequate teaching staff, difficulties in the organization of medical-social, psychological-pedagogical services support, psychological unpreparedness for interpersonal communication, motivational, mental and value barriers, adaptation of school facilities to the needs of children with special needs, insufficient number of textbooks and didactic material.

Analyzing the answers of the interviewees, obtained at the ascertaining and formative stages of the experiment, they came to the conclusion that the teachers of the experimental group experienced serious positive changes in their implementation of inclusive education, thanks to the introduction of the experimental model of OMZSIOS in ZZSO. Educators justified their answers, demonstrating a deep interest in the problems of inclusive education, and showed professional and personal readiness for a constructive solution to these problems.

It was concluded that the result of the interaction of all blocks at the horizontal and vertical levels is effective in creating an inclusive educational environment thanks to the activity of the manager in organizational and methodological directions. The developed experimental model makes it possible to create a holistic view of the organizational and methodical principles of creating an inclusive educational environment in ZZSO and the important role of the head of the institution in this process.

Key words: *institution of general secondary education, experimental model of organizational and methodological principles of creating an inclusive educational environment (OMZSIOS in ZZSO), organizational and methodological principles of creating an inclusive educational environment, efficiency and effectiveness.*