

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

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ШЕВЧЕНКО МАКСИМ ОЛЕКСАНДРОВИЧ

УДК: 378:37.011.3-051:796:376:005.336.2(043)

ДИСЕРТАЦІЯ


**ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ**

Спеціальність: 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Галузь знань: 01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

 Максим ШЕВЧЕНКО

Науковий керівник: Пальшкова Ірина Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор

Одеса – 2023

Анотація

Шевченко Максим Олександрович. *Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці.*

Кваліфікаційна праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2023.

У дисертаційному дослідженні здійснено комплексне вирішення проблеми сучасної педагогічної науки і практики – формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти.

Мета дослідження: науково обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови і модель формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що: *вперше визначено та науково обґрунтовано педагогічні умови формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури (посилення міжпредметних зв'язків шляхом оновлення змісту психолого-педагогічних та фахових дисциплін з урахуванням специфіки інклюзії у фізичному вихованні; заохочення майбутніх учителів до самоосвітньої діяльності з опанування сучасними інклюзивними технологіями фізичного виховання; створення інклюзивно-зорієнтованого освітнього середовища закладу вищої освіти, що спонукає майбутніх учителів фізичної культури до розроблення індивідуальних програм фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами); розроблено модель формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури (методологічно-цільовий, інструментально-забезпечувальний, параметрично-результативний блоки); визначено структуру інклюзивної компетентності вчителів фізичної культури (гносеологічно-професійний, праксеологічно-*

моніторинговий, аксіологічно-мотиваційний компоненти); критерії оцінювання (когнітивно-фаховий, практично-діагностувальний, настановно-орієнтаційний) із відповідними показниками; *схарактеризовано* рівні сформованості інклюзивної компетентності (світоглядно-функційний, опціонально-продуктивний, репродуктивно-нормативний); *уточнено* поняття «інклюзія», «інклюзивна компетентність»; *подальшого розвитку* дістала методика діагностування особистісних і професійно значущих якостей майбутніх учителів фізичної культури.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні методики реалізації моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури (інформаційно-інтегрувальний, функційно-експлікаційний, компетентісно-самореалізаційний етапи); розробленні алгоритму планування цілеспрямовано-теоретичного ознайомлення й самостійно-рефлексійної практики для студентів, з метою набуття ними міждисциплінарної інформації щодо змістового наповнення понять «інклюзія», «інклюзивна компетентність учителя НУШ» та досвіду її реалізації в освітньому середовищі закладів освіти. Розроблено серію занять практичного характеру, що забезпечила формування у студентів умінь розробляти комплекс фасилітаційної-абілітаційних впливів на учня в системі оздоровлювально-педагогічних заходів з метою соціалізації дітей з особливим освітніми потребами.

У дослідженні «інклюзію» в галузі освіти визначено як міждисциплінарний феномен, що: постулює ідеологічні принципи урахування відмінностей («інакшості», унікальності, «розмаїття», не традиційності, негомогенності) між учнями як потужного освітнього й розвивального ресурсу надання їм професійно-педагогічної фасилітаційної підтримки в навчанні і вихованні; декларує апріорі рівне визнання безумовної цінності всіх без виключення дітей; передбачає усунення матеріальних (просторових, архітектурних, технічних), світоглядних (ціннісних, менталітетно-детермінованих, соціокультурно згенерованих)

перешкод для спільного гармонійного навчання всіх дітей; зумовлює суттєве зменшення ризику ексклюзії в освіті та підвищення активності участі дітей у загальноосвітній програмі та суспільно-громадському житті закладу освіти; сприяє формуванню у школярів гуманістичного світогляду й толерантного ставлення до багатоманітностей фізичного стану, гендерних особливостей, етнічно-релевантних й культурно-зумовлених специфікантів; продукує посилення ролі закладу освіти в соціалізації дітей з неоднорідними освітніми потребами; передбачає реструктуризацію підходів, трансформацію теорій і практики організації освітнього середовища з метою забезпечення й прийняття розмаїття всіх учнів з особливостями фізичного, психічного й емоційного розвитку.

У дослідженні уточнено зміст поняття «інклюзивна компетентність» в такому формулюванні: це комплексне утворення особистісно-детермінованого характеру й професійно-зорієнтованого змісту, що конструюється на основі конгломерату інклюзивних знань, спеціальних інклюзивних умінь, свідомого прагнення спеціаліста на рівні світоглядних переконань (продукується властивостями, як-от: толерантність, відкритість до різноманітності, емпатійність, фасилітативність) впроваджувати технології й методики інклюзії в різних галузях. Інклюзивна компетентність учителя є детермінантом здійснення педагогом професійних функцій в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Інклюзивну компетентність учителя фізичної культури визначено як динамічно зкомбінований структурно, методологічно й контекстуально концептуалізований конструкт, що ґрунтується на конгломераті сформованих знань фахівця щодо різноманітних способів реалізації принципів інклюзії в освіті та її здоров'язбережувального потенціалу; професійно-детермінованих умінь в контексті розроблення методики фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами на компетентнісній засадах; мотиваційних настанов педагога на конструювання безбар'єрного освітнього середовища, як простору органічного й гармонійного співіснування дітей з

«нормативним» розвитком і дітей зі специфічними особливостями фізичного, емоційного і психічного розвитку.

До структури інклюзивної компетентності вчителя фізичної культури відносимо аксіологічно-мотиваційний компонент, як комплекс суб'єктно-детермінованих характеристик педагога, що увиразнює його вмотивованість до здійснення професійно-оздоровлювальної діяльності у галузі фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами та ціннісне позитивне ставлення до побудови освітнього інклюзивного середовища. До структури інклюзивної компетентності вчителя фізичної культури введено гносеологічно-професійний компонент, що віддзеркалює обізнаність педагога із компетентнісними засадами конструювання освітнього середовища Нової української школи (НУШ), відображає рівень володіння науковим тезаурусом у галузі інклюзивної освіти, теоретичну й методичну підготовленість до використання всього арсеналу засобів інклюзивного навчання в системі професійно-оздоровлювальної здоров'язбережувальної діяльності на уроках фізичного виховання. До структури інклюзивної компетентності вчителя фізичної культури відносимо праксеологічно-моніторинговий компонент, як систему вмінь планування, конструювання, розроблення, реалізації індивідуальних моделей фізичного виховання учнів (диференційованими за рівнем відхилення від нормативного фізичного, емоційного й психічного здоров'я); моніторингових умінь, що уможливають комплексне оцінювання параметрів фізичного, емоційного й психічного розвитку дітей з подальшим прогнозуванням ефективності впровадження індивідуальних моделей фізичного виховання.

Педагогічними умовами, що забезпечують формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в освітньому просторі закладів вищої освіти визначено: посилення міжпредметних зв'язків шляхом оновлення змісту психолого-педагогічних і фахових дисциплін з урахуванням специфіки інклюзії у фізичному вихованні; заохочення майбутніх учителів фізичної культури до самоосвітньої діяльності з

опанування сучасними інклюзивними технологіями фізичного виховання; створення інклюзивно-зорієнтованого освітнього середовища закладу вищої освіти, що спонукає майбутніх учителів фізичної культури до розроблення індивідуальних програм фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами.

Показниками, що дозволяють виміряти інклюзивну компетентність майбутніх учителів фізичної культури за практично-діагностувальним критерієм є: сформованість прогностичних умінь майбутніх учителів фізичної культури щодо створення індивідуальних програм фізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами; сформованість умінь студентів здійснювати моніторинг фізичного стану учнів. Показниками, що дозволяють виміряти інклюзивну компетентність майбутніх учителів фізичної культури за когнітивно-фаховим критерієм є: володіння майбутніми вчителями фізичної культури спеціальним професійним тезаурусом інклюзивної освіти; обізнаність студентів із компетентнісними засадами сучасної інклюзивної освіти в НУШ. Показниками, що дозволяють виміряти інклюзивну компетентність майбутніх учителів фізичної культури за настановно-орієнтаційним критерієм є: вмотивованість майбутніх учителів фізичної культури до роботи в інклюзивному освітньому середовищі; ціннісне ставлення студентів до необхідності побудови інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти.

Модель формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури є цілісним образним мисленнєво-імітованим уявленням процесу формування інклюзивної компетентності здобувачів освіти; відтворює процесуальне (компоненти), ресурсно-технологічне (педагогічні умови й методи формування) й верифікаційно-інструментальне (критерії, показники й рівні сформованості, методики діагностування підструктур інклюзивної компетентності) забезпечення цього процесу.

Схематизація й структуризація моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури представлена в

дисертації за певними підструктурами (блоками). До методологічно-цільового блоку моделі віднесено методологічні підходи та принципи, за якими здійснювався експеримент (теоретичний, діагностувальний та формувальний етапи дослідження феномену інклюзивної компетентності); формулювання соціального замовлення в контексті підготовки педагогів до роботи в умовах освітньої інклюзії; мету (завдання) здійснення експериментальних дій. До інструментально-забезпечувального блоку моделі віднесено методи, організаційні форми, способи й засоби реалізації педагогічних умов формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури (з проєкцією на компоненти досліджуваного явища); навчальний (дидактичний) ресурс для здійснення експерименту. До параметрично-результативного блоку моделі віднесено: критерії, показники і рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури; результат, на який спрямовані експериментальні дії.

Методика реалізації моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в освітньому просторі закладу вищої педагогічної освіти є детально описаним набором процедур, що визначає порядковість, етапність, послідовність застосування методів, форм, засобів і способів реалізації моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в закладі освіти; фіксує функційно-реалізаційні зв'язки експериментальних дій.

Мета інформаційно-інтегровального етапу методики: упорядкування (узагальнення, систематизація, експлікація) системи знань майбутніх учителів фізичної культури про ідеологічно-світоглядні засади, методологічні принципи, теоретичне підґрунтя та методично-реалізаційні параметри впровадження інклюзії в систему освіти; формування спеціального наукового тезаурусу майбутніх педагогів, що систематизує інформацію про способи індивідуалізації та диференціації методик фізичного виховання за параметром варіативності та неоднорідності освітніх потреб учнів; збагачення термінологічної обізнаності студентів шляхом насичення

їхньої професійної лексики категоріями «інклюзія», «інклюзія в освіті», «інклюзивне освітнє середовище» (декларативні знання) й «інклюзивна компетентність вчителя НУШ», «індивідуальна програма фізичного розвитку учня з особливими освітніми потребами» (процедурні знання); відображення у змісті теоретичної (навчальної, освітньої) підготовки майбутніх учителів фізичної культури соціалізувального, здоров'язбережувального й оздоровлювального контексту інклюзії у фізичному вихованні.

Мета функційно-експлікаційного етапу методики: формування у студентів первинного «навчального» квазіпрофесійного досвіду роботи з дидактичним забезпеченням інклюзії у фізичному вихованні; залучення майбутніх педагогів до корпоративного середовища фахівців з фізичної культури, фахівців зі спеціальної педагогіки (логопедії, дефектології, патології і фізіології), аналіз практики роботи інклюзивно-ресурсних центрів; самостійне відпрацювання алгоритмів розроблення індивідуальних програм фізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами. Мета компетентісно-самореалізаційного етапу методики: формування стійкої професійної позиції майбутніх педагогів щодо формування інклюзивної компетентності як ключової компетентності вчителя НУШ; спонукання майбутніх педагогів до професійної самореалізації в системі інклюзивних педагогічних практик у фізичному вихованні; формування позитивного ставлення на рівні світоглядних переконань до необхідності конструювання безбар'єрного освітнього середовища здоров'язбережувального характеру на уроках фізичного виховання, де учні без особливостей фізичного розвитку та учні з особливими освітніми потребами зможуть активно розвиватись і соціалізуватись в єдиному універсальному режимі.

З метою доказу, що саме за рахунок проведеного експерименту виникла позитивна динаміка в рівнях сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній в експериментальній групі студентів, додатково визначено емпіричне значення критерію порівняння експериментальної групи на констатувальному етапі та

після проведення формувального експерименту (прикінцевому етапі). Емпіричне значення критерію такого порівняння згідно розрахунку складає 69,63, що є більше за критичне значення критерію ($69,63 > 5,99$). Отже, з ймовірністю 95% можна стверджувати, що в результаті формувального експерименту відбулися позитивні зміни в рівнях сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці в експериментальній групі.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, інклюзія у фізичному вихованні, освітнє середовище, інклюзивне освітнє середовище, фізична культура, фізичне виховання, майбутні вчителі фізичної культури, компетентність, професійна компетентність, інклюзивна компетентність, діти з особливими освітніми потребами, індивідуальні освітні траєкторії, фізкультурно-спортивна реабілітація, індивідуальний підхід, спеціальна освіта, професійна підготовка,.

Список опублікованих праць за матеріалами дисертації

1. **Shevchenko Maksym.** Training future physical education teachers for health-preserving activity in the conditions of an inclusive educational environme. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 2 (143). 2023. С. 85-89.

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2023-2-11>

2. **Шевченко Максим.** Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 3 (144). 2023. С. 78-84.

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2023-3-12>

3. **Шевченко М. О.** Сутність і структура інклюзивної компетентності вчителя фізичної культури. «Вісник науки та освіти»: журнал. 2023. № 10(16) 2023. С.977-989.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10\(16\)-](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)-)

4. **Шевченко М. О.** Шляхи впровадження здоров'язбережувальних технологій в умовах інклюзивної освіти. *European scientific discussions. Abstracts of the 5th International scientific and practical conference. Potere della ragione Editore. Rome, Italy. 2021. P. 382-385.*

5. **Шевченко М. О.** Підготовка майбутніх учителів фізкультури до організації спортивно-масової роботи з учнями з особливими освітніми потребами. *Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2021. С. 100-102.*

6. **Shevchenko M.** Regarding the issue of the inclusive competence of a physical education teacher. *Modernization of science and its influence on global processes: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the IV International Scientific and Theoretical Conference, November 3, 2023. Bern, Swiss Confederation: International Center of Scientific Research. P. 146-147.*

Summary

Shevchenko Maksym Oleksandrovyh. Formation of the inclusion competence of future physical education teachers in professional training. – Qualification manuscript copyright. Dissertation for a PhD degree according to the speciality 015 Professional education. State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”, Odesa, 2023.

In the dissertation research, a comprehensive solution to the problem of modern pedagogical science and practice was implemented – the formation of inclusion competence of future physical education teachers in institutions of higher education.

The aim of the study was to scientifically substantiate and experimentally test the pedagogical conditions and the model of formation of inclusion competence of future teachers of physical education.

The scientific novelty of the obtained results is that: for the first time, the pedagogical conditions for the formation of inclusion competence of future physical education teachers were *defined and scientifically substantiated* (strengthening of interdisciplinary connections by updating the content of psychological, pedagogical and professional disciplines taking into account the specifics of inclusion in physical education; encouraging future teachers to self-educational activity for mastering modern inclusive technologies of physical education; creation of an inclusion-oriented educational environment of a higher education institution, which encourages future teachers of physical education to develop individual programs of physical education for students with special educational needs); a model for the formation of inclusion competence of future physical education teachers was *developed* (methodological and target-oriented, instrumentally supportive, parametric and resultative blocks); the structure of inclusion competence of physical education teachers was *determined* (epistemological and professional, praxeological and monitoring, axiological and motivational components); evaluation criteria (cognitive and professional, practical

diagnostic, instructional and orientational) with corresponding indicators; the levels of formation of inclusion competence were *characterized* (worldview and functional, optional and productive, reproductive and normative); the concepts of “inclusion”, “inclusion competence” have been *clarified*; the method of diagnosing personal and professionally significant qualities of future physical culture teachers *gained further development*.

The practical significance of the obtained results lies in the development of a methodology for the implementation of the model for the formation of inclusion competence of future physical education teachers (informational and integrative, functional and explanatory, competence-based and self-realization stages); development of an algorithm for planning purposeful theoretical familiarization and self-reflective practice for students, with the aim of acquiring interdisciplinary information about the content of the concepts “inclusion”, “inclusion competence of the NUS teacher” and the experience of its implementation in the educational environment of educational institutions. A series of practical classes was elaborated, which provided students with the ability to develop a complex of facilitating and habilitating effects on the student in the system of health-improving and pedagogical measures aimed at socializing children with special educational needs.

In the study, “inclusion” in the field of education is defined as an interdisciplinary phenomenon that: postulates the ideological principles of taking into account differences (“otherness”, uniqueness, “diversity”, non-traditionality, non-homogeneity) between students as a powerful educational and developmental resource for providing them with professional and pedagogical facilitation support in education and upbringing; declares a priori equal recognition of the unconditional value of all children; provides for the elimination of material (spatial, architectural, technical), worldview (value, mentality-determined, socio-culturally generated) obstacles for the joint harmonious education of all children; causes a significant reduction in the risk of exclusion in education and an increase in the activity of children’s participation in the general education program and

social life of the educational institution; contributes to the formation of a humanistic worldview and a tolerant attitude to the diversity of the physical condition, gender characteristics, ethnically relevant and culturally determined specificities in school students; produces a strengthening of the role of the educational institution in the socialization of children with heterogeneous educational needs; involves the restructuring of approaches, the transformation of the theories and practices of the organization of the educational environment in order to ensure and accept the diversity of all school students with the peculiarities of physical, mental and emotional development.

The meaning of the concept of “inclusion competence” was clarified. Inclusion competence is a complex formation of a personally determined nature and professionally oriented content, which is constructed on the basis of a conglomerate of inclusive knowledge, special inclusive skills, a conscious desire at the level of worldview beliefs (tolerance, openness to diversity, empathy, facilitation) in order to implement inclusion technologies and methods in various fields. The teacher’s inclusion competence is a determinant of the teacher’s performance of professional functions in the conditions of an inclusive educational environment

Inclusion competence of a physical education teacher is defined as a dynamically combined structurally, methodologically and contextually conceptualized construct, based on a conglomerate of formed specialist knowledge regarding various ways of implementing the principles of inclusion in education and its health-preserving potential; professionally determined skills in the context of developing the methodology of physical education of students with special educational needs on the basis of competence; motivational instructions of the teacher on the construction of a barrier-free educational environment, as a space of organic and harmonious coexistence of children with “normative” development and children with specific features of physical, emotional and mental development.

The structure of the inclusion competence of a physical education teacher includes an axiological and motivational component, as a set of subjectively

determined characteristics of the teacher, which expresses their motivation to carry out professional rehabilitation activity in the field of physical education of students with special educational needs and a valuable positive attitude towards building an inclusive educational environment. An epistemological and professional component was introduced into the structure of the inclusion competence of the physical education teacher, which reflects the teacher's awareness of the competence principles of the educational environment construction according to NUS, reflects the level of mastery of the scientific thesaurus in the field of inclusive education, theoretical and methodological readiness to use the entire arsenal of inclusive education tools in the system of professional health-improving, health-preserving activities in physical education lessons. The structure of the inclusion competence of the physical education teacher includes the praxeological and monitoring component, as a system of skills for planning, designing, developing, and implementing individual models of physical education of students (differentiated by the level of deviation from normative physical, emotional, and mental health); monitoring skills that make it possible to comprehensively assess the parameters of physical, emotional and mental development of children with further forecasting of the effectiveness of implementing individual models of physical education.

Pedagogical conditions that ensure the formation of the inclusion competence of future physical education teachers in the educational space of higher education institutions are defined as: strengthening of intersubject connections by updating the content of psychological, pedagogical and professional disciplines, taking into account the specifics of inclusion in physical education; encouraging future teachers of physical education to engage in self-education to master modern inclusive technologies of physical education; creation of an inclusion-oriented educational environment of a higher education institution, which encourages future teachers of physical education to develop individual programs of physical education for school students with special educational needs.

Indicators that allow measuring the inclusion competence of future physical education teachers according to a practical diagnostic criterion are: the formation of prognostic skills of future physical education teachers regarding the creation of individual programs for the physical development of school students with special educational needs; formation of students' abilities to monitor school students' physical condition. Indicators that allow measuring the inclusion competence of future physical education teachers according to the cognitive and professional criterion are: possession by future physical education teachers of a special professional thesaurus of inclusive education; students' awareness of the competence principles of modern inclusive education at the NUS. Indicators that allow measuring the inclusive competence of future physical culture teachers according to the instructional and orientation criterion are: motivation of future physical education teachers to work in an inclusive educational environment; value-based attitude of students to the need to build an inclusive educational environment in institutions of general secondary education.

The model of formation of inclusive competence of future teachers of physical culture is a holistic figurative thought-simulated representation of the process of formation of inclusive competence of students of education; it reproduces procedural (components), resource and technological (pedagogical conditions and methods of formation) as well as verification and instrumental (criteria, indicators and levels of formation, methods of diagnosing substructures of inclusive competence) provision of this process.

Schematization and structuring of the model of forming the inclusion competence of future physical education teachers is presented in the dissertation according to certain substructures (blocks). The methodological and target-oriented block of the model includes methodological approaches and principles by which the experiment was carried out (theoretical, diagnostic, and formative stages of research on the phenomenon of inclusive competence); formulation of the social order in the context of training teachers to work in the conditions of educational inclusion; the aim (task) of performing experimental actions. The instrumental and

supporting block of the model includes methods, organizational forms, methods and means of implementing pedagogical conditions for the formation of inclusive competence of future physical education teachers (with a projection on the components of the studied phenomenon); educational (didactic) resource for conducting an experiment. The parametric and resultative block of the model includes: criteria, indicators and levels of formation of the inclusion competence of future physical education teachers; the result, to which the experimental actions are directed.

The methods of implementing the model of the formation of the inclusion competence of future physical education teachers in the educational space of the institution of higher pedagogical education is a detailed set of procedures that determines the order, phasing, sequence of the application of methods, forms, means and techniques of implementing the model of forming the inclusion competence of future physical education teachers in the educational institution; records the functional and implementation connections of experimental actions.

The goal of the informational and integrative stage of the methodology was: ordering (generalization, systematization, explication) of the knowledge system of future physical education teachers about ideological and worldview principles, methodological principles, theoretical background, methodological and realization parameters of implementing inclusion in the educational system; formation of a special scientific thesaurus of future teachers, which systematizes information on methods of individualization and differentiation of physical education methods according to the parameter of variability and heterogeneity of students' educational needs; enriching students' terminological awareness by saturating their professional vocabulary with the categories "inclusion", "inclusion in education", "inclusive educational environment" (declarative knowledge) and "inclusion competence of the teacher of NUS", "individual program of physical development of a student with special educational needs" (procedural knowledge); reflection in the content of the theoretical (learning, educational) training of future teachers of

physical education of the socializing, health-preserving and improving context of inclusion in physical education.

The goal of the functional and explanatory stage of the methodology was: formation of students' primary "educational" quasi-professional work experience with didactic provision of inclusion in physical education; involvement of future teachers in the corporate environment of specialists in physical culture, specialists in special pedagogy (speech therapy, defectology, pathology and physiology), analysis of the work practice of inclusive resource centers; independent practice of algorithms for the development of individual programs of physical development of students with special educational needs. The purpose of the competence-based and self-realization stage of the methodology was: the formation of a stable professional position of future teachers regarding the formation of inclusive competence as a key competence of a teacher of the NUS; encouraging future teachers to professional self-realization in the system of inclusive pedagogical practices in physical education; formation of a positive attitude at the level of worldview beliefs to the need to construct a barrier-free educational environment of a health-preserving nature in physical education classes, where students without special physical development and students with special educational needs will be able to actively develop and socialize in a single universal mode.

In order to prove that it was conditioned by the conducted experiment that there was a positive dynamic in the levels of forming the inclusive competence of future physical education teachers in the professional and experimental group of students, the empirical value of the criterion for comparing the experimental group at the summative stage and after conducting the formative experiment (final stage) was additionally determined. The empirical value of the criterion for such comparison according to the calculation is 69.63, which is more than the critical value of the criterion ($69.63 > 5.99$). So, with a probability of 95%, it can be stated that as a result of the formative experiment, there were positive changes in the levels of formation of the inclusion competence of future physical education teachers in professional training in the experimental group.

Key words: inclusion, inclusive education, inclusive learning, inclusion in physical education, educational environment, inclusive educational environment, physical education, future physical education teachers, competence, professional competence, inclusive competence, children with special educational needs, individual educational trajectories, physical and sports rehabilitation, individual approach, special education, professional training, physical education.

AUTHOR'S PUBLICATION LIST

Articles in professional journals:

1. **Shevchenko Maksym.** Training future physical education teachers for health-preserving activity in the conditions of an inclusive educational environme. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynskiy. Issue 2 (143). 2023. P. 85-89.* DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2023-2-11>
2. **Shevchenko Maxym.** Formation of the inclusion competence of future physical education teachers as a psychological and pedagogical problem. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynskiy. Issue 3 (144). 2023. P. 78-84.* DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2023-3-12>
3. **Shevchenko M. O.** The essence and structure of the inclusion competence of the physical education teacher. *"Bulletin of Science and Education": journal. 2023. No. 10(16) 2023. P.977-989.* DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10\(16\)-977-988](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)-977-988)
4. **Shevchenko M. O.** Ways of implementing health-saving technologies in the conditions of the inclusion education. *European scientific discussions. Abstracts of the 5th International scientific and practical conference. Potere della ragione Editore. Rome, Italy. 2021. P. 382-385.*
5. **Shevchenko M. O.** Preparation of future physical education teachers for the organization of mass sports work with students with special educational needs. *Pedagogy and psychology: current problems of research at the modern stage:*

materials of the international scientific and practical conference. Kyiv, 2021. P. 100-102.

6. Shevchenko M. Regarding the issue of the inclusion competence of a physical education teacher. *Modernization of science and its influence on global processes: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the IV International Scientific and Theoretical Conference*, November 3, 2023. Bern, Swiss Confederation: International Center of Scientific Research. P. 146-147.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ВСТУП	21
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	28
1.1. Сутність понять «інклюзія», «інклюзивна компетентність» у науковому дискурсі	28
1.2. Специфіка прояву інклюзивної компетентності в професійній діяльності майбутніх учителів фізичної культури та її компонентна структура	51
1.3. Педагогічні умови формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури	69
Висновки до першого розділу	81
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	85
2.1. Критеріально-діагностувальний інструментарій для визначення рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури	85
2.2. Модель формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури та методика її реалізації в освітньому просторі закладу вищої педагогічної освіти	107
2.3. Експериментальне підтвердження ефективності моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури	137
Висновки до другого розділу	151
ВИСНОВКИ	154
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	160
ДОДАТКИ	178

ВСТУП

Беззаперечні перспективи входження України в Європейський союз детермінують модифікацію світоглядного виміру суспільства щодо потреб людей з обмеженими можливостями фізичного, психічного та соціально-емоційного здоров'я. Інклюзія, як феномен, не спростовує наявності фізичного, розумового, інтелектуального або соціального різноманіття, а актуалізує необхідність надання апріорі рівних можливостей в освіті для дітей без особливостей розвитку та «розмаїтих» дітей (термінологія Шевців, Щекотиліної); інклюзія генерує освітній простір, в якому школярі, несхожі один на одного – учні з особливими освітніми потребами – зможуть реалізувати свій потенціал максимально. Інклюзія в освіті вимагає оновлення стратегії трансформації освітнього простору нашої країни, увиразнення консолідованої реакції освітянської й науково-педагогічної спільноти на конструювання абілітаційно-фасилітаційного розвивального середовища школи, а головне – всеосяжного й беззаперечного дотримання магістральної мети: необмежений рівноправний доступ до освіти для дітей зі специфічними можливостями здоров'я, несхожістю, «інакшостю», унікальністю, неповторністю. Репрезентантом гармонійного функціонування закладу освіти в інклюзивній парадигмі є інклюзивна компетентність педагога, як здатність дотримуватись атрибутів інклюзивного (безбар'єрного) освітнього середовища школи, пропагувати повагу до індивідуальності й неповторності кожного учня як вияву духовно-моральних максим, відтворювати функційно-інструментальний й суб'єктно-центрований оптимум у співпраці із локальною спільнотою дітей, що потребують уваги та їхніми родинами.

Інклюзивна педагогіка, або педагогіка інклюзивної освіти знаходиться на етапі активного дослідницького пошуку й стрімкого розвитку. В західноєвропейській (Booth&Ainscow, J.Andrews, Lupart, Deppeler, Loreman, Florian, Smith) і вітчизняній (Шевців, Колупаєва, Малишевська, Садова, Щекотиліна, Бойчук, Найда, Софій, Таранченко,

Данілавічюте, Литовченко, Малік, Мартинчук та ін..) науковій й методичній літературі накопичено достатню кількість наукових розвідок, що вможливають визнання інклюзивної педагогіки або педагогіки інклюзивної освіти як визначальної наукової детермінанти процесу формування компетентностей педагогів у галузі інклюзивної освіти та модернізації системи підготовки вчителів в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Вектори розгортання наукової думки вчених щодо специфіки наповнення системи освіти інклюзивним контентом репрезентовано в науковому фонді ґрунтовними дослідженнями, а змістова й термінологічна інтерпретація концепта «інклюзія» неодноразово виступала предметом наукового опрацювання різними вченими в Україні та за її кордонами.

Феноменологія інклюзії не залишається поза увагою фахівців з фізичного виховання, фізичної культури і спорту. Проблематиці увиразнення інклюзивного контенту в системі підготовки майбутніх учителів фізичної культури присвятили дослідження Пріма, Кучай, Княжева, Долинський, Щекотиліна, Підгірний, Цьось та інші .

Актуальність обраної тематики дослідження посилюється натеper необхідністю розв'язання низки *суперечностей* між: суспільними вимогами соціуму до компетентності майбутніх учителів фізичної культури і невідповідністю таким вимогам традиційної системи їхньої професійної фізкультурно-педагогічної підготовки в закладах вищої освіти; терміновою потребою сучасного суспільства в педагогах, яким властива компетентність у галузі інклюзії та недостатнім рівнем її сформованості у майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту; об'єктивною потребою ґрунтовної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здійснення професійних функцій в інклюзивному освітньому середовищі та відсутністю системи педагогічних (організаційних, дидактичних тощо) умов, що її забезпечують.

Актуальність обраної проблеми, неналежна теоретична й недостатня практична її опрацьованість зумовила вибір теми дисертації **«Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у**

професійній підготовці».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до наукової теми кафедри педагогіки «Проектування професійного становлення майбутніх фахівців в умовах університетської освіти» (№ 0114U007157), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Тему дисертації затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 3 від 31 жовтня 2019 року).

Мета дослідження: науково обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови і модель формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Завдання дослідження:

1. Науково обґрунтувати зміст і структуру феномена «інклюзивна компетентність учителя фізичної культури»; уточнити зміст понять: «інклюзія», «інклюзивна компетентність».

2. Визначити критерії, показники, схарактеризувати рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

3. Науково обґрунтувати педагогічні умови формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

4. Розробити й апробувати модель формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури та методику її реалізації в освітньому просторі закладів вищої педагогічної освіти.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури.

Предмет дослідження – зміст і методика формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Гіпотеза дослідження: процес формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в освітньому просторі закладу освіти

буде відбуватись ефективно в разі реалізації в процесі їхньої професійно-педагогічної підготовки низки педагогічних умов, як-от: посилення міжпредметних зв'язків шляхом оновлення змісту психолого-педагогічних та фахових дисциплін з урахуванням специфіки інклюзії у фізичному вихованні; заохочення майбутніх учителів до самоосвітньої діяльності з опанування сучасними інклюзивними технологіями фізичного виховання; створення інклюзивно-зорієнтованого освітнього середовища закладу вищої освіти, що спонукає майбутніх учителів фізичної культури до розроблення індивідуальних програм фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами.

Методи дослідження: для досягнення визначених дослідницьких завдань і досягнення дослідницької мети у дисертації використано низку загальнонаукових методів наукового пізнання. Теоретичні методи: опрацювання й аналіз філософської, психолого-педагогічної, методично-дидактичної літератури, нормативно-документних джерел, наукового доробку вітчизняних і зарубіжних вчених з проблеми підготовки майбутніх учителів фізичної культури та своєрідності їхньої професійної діяльності в умовах інклюзії; логічний та системний аналіз, класифікування, індукція/дедукція, упорядкування науково-теоретичних і емпірично-практичних даних; педагогічне моделювання. Емпіричні методи: – спостереження, анкетування, опитування, бесіди, психологічні тести та методики; педагогічний експеримент (послідовно констатувальний етап, формувальний етап, прикінцевий етапи) – для визначення рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури та перевірки дієвості визначених педагогічних умов, моделі, методики; кількісний та «якісний» аналіз результатів дослідження з використанням методів математичної статистики (непараметричний критерій Пірсона χ^2) – для верифікації результатів педагогічного експерименту.

Базою дослідження виступили Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет

імені К. Д. Ушинського», Криворізький державний педагогічний університет.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що: *вперше визначено та науково обґрунтовано педагогічні умови формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури (посилення міжпредметних зв'язків шляхом оновлення змісту психолого-педагогічних та фахових дисциплін з урахуванням специфіки інклюзії у фізичному вихованні; заохочення майбутніх учителів до самоосвітньої діяльності з опанування сучасними інклюзивними технологіями фізичного виховання; створення інклюзивно-зорієнтованого освітнього середовища закладу вищої освіти, що спонукає майбутніх учителів фізичної культури до розроблення індивідуальних програм фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами); розроблено модель формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури (методологічно-цільовий, інструментально-забезпечувальний, параметрично-результативний блоки); визначено структуру інклюзивної компетентності вчителів фізичної культури (гносеологічно-професійний, праксеологічно-моніторинговий, аксіологічно-мотиваційний компоненти); критерії оцінювання (когнітивно-фаховий, практично-діагностувальний, настановно-орієнтаційний) із відповідними показниками; схарактеризовано рівні сформованості інклюзивної компетентності (світоглядно-функційний, опціонально-продуктивний, репродуктивно-нормативний); уточнено поняття «інклюзія», «інклюзивна компетентність»; подальшого розвитку дістала методика діагностування особистісних і професійно значущих якостей майбутніх учителів фізичної культури.*

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні методики реалізації моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури (інформаційно-інтегрувальний, функційно-експлікаційний, компетентісно-самореалізаційний етапи); розробленні алгоритму планування цілеспрямовано-теоретичного ознайомлення й самостійно-рефлексійної практики для студентів, з метою

набуття ними міждисциплінарної інформації щодо змістового наповнення понять «інклюзія», «інклюзивна компетентність учителя НУШ» та досвіду її реалізації в освітньому середовищі закладів освіти. Розроблено серію занять практичного характеру, що забезпечила формування у студентів умінь розробляти комплекс фасилітаційної-абілітаційних впливів на учня в системі оздоровлювально-педагогічних заходів з метою соціалізації дітей з особливим освітніми потребами.

Основні положення та результати дослідження впроваджено в практику роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка про впровадження №2061/30/1 від 15.11.2023 р.); Криворізького державного педагогічного університету (довідка про впровадження № 08-424/3 від 01.11.2023 р.); Комунального закладу «Балтський педагогічний фаховий коледж» (довідка про впровадження № 652 від 08.11.2023 р.); Хмельницького національного університету (довідка про впровадження № 45 від 13.11.2023 р.).

Апробація результатів дослідження. Матеріали та висновки дослідження презентовано на міжнародних науково-практичних конференціях: European scientific discussions. Abstracts of the 5th International scientific and practical conference; Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі; Modernization of science and its influence on global processes.

Основні результати дослідження висвітлено у 6 публікаціях автора, з яких: 3 статті у наукових фахових виданнях з педагогіки; 3 публікації апробаційного характеру.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається з анотації, вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків списку використаних у дисертації джерел, додатків. Основний текст дисертації становить 177 сторінок. У тексті вміщено 15 таблиць, 11 рисунків. У списку використаних джерел до роботи 169 найменувань (із них 72 –

іноземною (англійською) мовою). Додатки викладено на 9 сторінках.
Загальний обсяг дисертації складає 186 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

1.1. Сутність понять «інклюзія», «інклюзивна компетентність» у науковому дискурсі

Активний розвиток в Україні інклюзивної парадигми навчання вимагає учителів зі сформованою компетентністю у галузі інклюзивної освіти, формування якої передбачає формування наукових знань, що мають бути акумульовані у конкретній галузі педагогічного знання.

Першим етапом аналізу наукового фонду обираємо висвітлення засадничих методологічних та ідеологічних підстав для розроблення концепції інклюзивної освіти в Україні і за кордоном.

Перед тим як зануритись у розмисли щодо сутності інклюзивної компетентності вчителя зафіксуємо власне бачення сутності принципів інклюзії як феномену, що детермінує зміну світоглядних позицій щодо специфікантив сучасного освітнього простору. У власних міркуваннях ми доєднуємось до наукової позиції Наталії Щекотиліної, яка зазначає, що освітній процес є різномірною складноструктурованою системою матеріально-технічного (приміщення, будівля), методичного (робочі навчальні програми, підручники, навчальні плани), професійно-педагогічного (адміністрація школи, педагогічний колектив) забезпечення процесу навчання, розвитку й виховання учнів. В цю систему, на думку Щекотиліної, мають бути повноцінно «включені» учні, які потребують спеціальної уваги з боку фахівців, без порушення процесуальної логіки, магістральної мети та алгоритму функціонування закладу загальної середньої освіти. Інклюзія, за висловом ученої, є залученням до освітнього процесу дітей з обмеженими можливостями фізичного, психічного та емоційного

здоров'я, які вирізняються певним ступенем «несхожості», унікальності і неповторності (Щекотиліна, 2019:45).

Продуктивного значення в контексті нашого дослідження набуває теза дослідниці про те, що інклюзія в освіті є певною програмою, в якій закладено широкий спектр абілітаційних можливостей реалізації саме вчителем фізичної культури принципів індивідуалізації та диференціації фізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами (Щекотиліна, 2020:124).

В Законі України про вищу освіту зазначено, що «інклюзивне навчання є системою освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» (Закон, 2014).

Отже, в нормативних документах на рівні держави чітко зафіксовано сутність інклюзивного навчання, фундаментальними параметрами якого названо «врахування багатоманітності» й «включення до освітнього процесу всіх учнів».

З набуттям Україною незалежності система освіти в країні, зокрема і система фізичного виховання в закладах освіти, не одразу почала використовувати потенціал інклюзивних практик. На початку 90-х років 20 століття фахівці в межах напряму «корекційна педагогіка» обрали суперечливий шлях вивчення феноменології «інклюзії» в освіті – ототожнили категорії «інклюзивне навчання» та «інтегроване навчання», тобто навчання учнів з вадами фізичного та психічно-інтелектуального розвитку. Отже, проблематика «інклюзивного навчання» поступово перемістилась до площини уваги фахівців-науковців з корекційної педагогіки, а методичні зусилля вчені-практики сфокусували на розробці програм для так званих «допоміжних шкіл». Не применшуючи значення інноваційних на той час ґрунтовних концепцій інтегрованого навчання, що стали фундаментом становлення потужної системи реабілітаційно-оздоровлювальної парадигми в

країні принагідно наголосимо на тому, що залишився поза увагою вчених принципово значущий момент: корекційне (або іншими словами інтегроване) навчання передбачало певну «сепарацію» дітей з особливими освітніми потребами від дітей з нормативним розвитком. Тим самим, було порушено ідеологічний принцип інклюзії – «включення» учнів з порушеннями фізичного, психічного й емоційного розвитку до загального освітнього простору закладів освіти.

Не заперечуючи значущості наукових і методичних напрацювань провідних науковців галузі корекційної педагогіки зафіксуємо, що приміром Віталій Бондар у 2000 році висловив таку позицію: інклюзивна освіта є спільним перебуванням і навчанням осіб, які потребують корекції фізичного (або розумового) розвитку з їхніми здоровими однолітками. На нашу думку, таке висловлення фіксує два моменти: наприкінці 90-х років-початку 2000-х років дослідники почали використовувати номінації «здорові діти»/«нездорові діти» та фактично ототожнили поняття «інклюзивне навчання» та «інтегроване навчання», адже у фокусі уваги дослідників опинились лише учні, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку. З часом, провідні науковці галузі корекційної педагогіки трансформували свою думку щодо параметрів упровадження інклюзії в освіті та модернізували її відповідно сучасним тенденціям. Приміром, Віталій Бондар доєднався до науковців, які наголошували на необхідності відмови традиційної – ексклюзивної (*exclusion* – перекладається англійською як «виключення») – парадигми навчання учнів з особливими освітніми потребами. В 2011 році вчений розтлумачив категорію «інклюзивне навчання» таким чином: це процес і результат «включення» дітей з особливостями психічного й фізичного розвитку та дітей, які не мають відповідних порушень до навчання в одному класі закладу загальної середньої освіти. Відповідно до потреб і можливості кожної дитини, продовжує Бондар, учитель інклюзивного класу в координації з іншим фахівцем (наприклад, корекційного педагога або асистента вчителя)

забезпечує гарантовану професійно-педагогічну підтримку тих, хто цього потребує, використовує принципи особистісно-зорієнтованого підходу до організації їхньої навчальної діяльності. Розмірковуючи над перевагами інклюзивного навчання дослідник робить цілком правомірні висновки про те, що в основі освітньої інклюзії лежать принципи, що виключають будь-яку дискримінацію дітей, забезпечують однакове позитивне ставлення до всіх людей, організують спеціальні умови для дітей, що мають особливості розвитку. Такі принципи, продовжує Бондар, спрямовані на підтримування таких дітей у навчанні і досягненні життєвого успіху, що надасть їм шанси і можливості для кращого життя (Бондар, 2011).

Приєднуємось до думки Щекотиліної про те, що, не зовсім коректне і правильне формулювання засадничої позиції ідеології інклюзії на декілька років загальмували реалізацію її принципів в освіті в тому вигляді, в якому розуміє її освітянська спільнота в усьому світі.

Суголосну думку висловлює Лариса Кальченко, розмірковуючи про першопричини не вповні вдалого «старту» впровадження системи інклюзивної освіти в Україні. Авторка доходить цілком правомірних висновків про те, що через значну інерційність системи лікувального фізкультурного оздоровлення в закладах освіти, відсутність концептуального розуміння ідеологічних принципів інклюзії у розробників освітніх реформ і безпосередньо фахівців зі спеціальної (корекційної) педагогіки, вчителів фізичної культури створення вітчизняної моделі інклюзивної освіти на роки загальмувалось (Кальченко, 2016). Кальченко наголошує на тому, що концепт «інклюзія» у світовій освітній практиці сьогодення прийшов на зміну більш поширеному концепту «інтеграція». Ми підтримуємо дослідницю в тому, що інтеграція є умовно об'єднанням в єдине ціле, тобто включення різних елементів до єдиної системи. Отже, *інтеграція* передбачає *адаптацію особистості дитини*, з її індивідуальними особливостями розвитку, емоцій, психіки, нахилів, інтенцій до вимог системи, тоді як *інклюзія* передбачає *адаптацію самої системи до потреб дитини з*

обмеженими можливостями здоров'я, її повноцінне включення в активне життя сучасного соціуму та конструювання умов і середовища для її подальшої самореалізації, самовизначення і саморозвитку (Кальченко, 2016) (курсив Шевченка).

Зоя Шевців правомірно стверджує, що філософія інклюзивної освіти передовсім, передбачає подолання наявних «стереотипів» так званої застарілої «медичної» моделі інвалідності відповідно до якої учня з особливими освітніми потребами розглядають як «хворого», а зарахування дітей з особливостями розвитку в заклад освіти можливе лише на підставі рекомендації спеціальної медичної комісії (Шевців, 2017).

Перейдемо до наступного етапу дослідницького пошуку – логіко-семантичному й термінологічному аналізу проблеми. З метою глибшого розуміння феноменологічних ознак інклюзії зануримось в довідкові джерела.

Інклюзія (від латинського *include* – залучення, включення; англійського *inclusion* – включення, французького *inclusif* – той, що включає в себе) є процесом, у ході якого що-небудь включається, мов би «втягується», охоплюється; окрема одиниця входить до складу як частина цілого (Новий універсальний словник Вебстера, 2000).

Аналізуючи еволюцію ставлень суспільства до людей з певними особливостями розвитку Наталя Андрійчук здійснила дефініційний аналіз проблеми та визначила словоформи, які використовувались в різних країнах для позначення людей з вадами розвитку. За висновками Андрійчук, поняття «*cripple*» є одним з найперших понять, яке виникло в англійській мові у середині XIII століття для опису людини з вадами. З часом, з'являються і інші дефініційні відповідники, наприклад такі, як «*invalid*» (1630) (конструкт, що трансформувався в кириличну словоформу «інвалід»), «*disabled*» (1630), «*valetudinarian*» (1703), «*handicapped*» (1915). З розвитком у світі гуманістичних течій, політики терпимості й толерантності до різноманіття і популяризації прав та свобод громадян, фіксується тенденція замінити слова, що акцентують на безпосередніх фізичних недоліках людини (тим самим

сфокусовуючи увагу на її фізичних недосконалостях) на описові фрази, в яких акцентується на персоні, а не на фізичних вадах: «*challenged person*» (людина з обмеженими можливостями) (1985), «*person with disabilities*» (людина з фізичними недоліками) (з початку ХХ ст.). Андрійчук наголошує, що останні два англійські відповідники вважаються максимально толерантними натеper і використовуються в засобах масової інформації і сучасній науковій та популярній літературі (Андрійчук, 2016).

Іншими засадничими дефініціями понятійно-категорійного апарату інклюзивної освіти є: сегрегація, мейнстримінг. Розглянемо їх з дослідницькою метою.

Хочемо наголосити на тому, що майже всі поняття, що складають термінологічний тезаурус концепції інклюзивної освіти є словами англійського походження і ввійшли в професійну лексику порівняно недавно, адже до 1990-х років Україна, як частина тоталітарного «радянського союзу» не мала доступу до прогресивних освітніх, фізкультурних і розвивальних практик. Через те, що термінологія впроваджувалась дуже швидко, комплексно і певним чином «блочно», майже всі дефініції транслітеровано і збережено їх першопочаткові смислові конотації.

Приміром, дефініція «сегрегація» (англійською *segregation* – розділення, відокремлення) – це антонім до слова «інтеграція», вважаємо її певним видом дискримінації, адже відбувається відокремлення тих соціальних груп, які вирізняються від абсолютного загалу за різними ознаками.

Ми приєднуємось до наукової думки провідних науковців галузі – Найди, Сак, Таранченко, Софій, Колупаєвої про те, що політика сегрегації була характерною для радянських часів. В даному випадку мова йде про учнів з особливостями розвитку, яких навчали і виховували в спеціальних закладах освіти, що були певним чином відокремлені від суспільного життя і являли собою закриті заклади-інтернати, що призвело до появи у суспільстві остраху й побоювання щодо «закритого» контингенту учнів .

Дуже цікавим з точки зору розгляду еволюції семантично-поняттєвого наповнення спеціальної лексики з проблеми інклюзії є порівняно нове слово «мейнстрімінг» (від англійського слова *mainstreaming*). Річ у тім, що слово неможливо утилітарно перекласти українською, адже суть його в певній «сленговій» інтерпретації. Слово «мейнстрім» за елементарним перекладом з англійської – «головний (основний) потік», відповідно: можна бути чи не бути «в потоці».

У сучасному науково-педагогічному дискурсі в галузі інклюзії мейнстрімінг є дефініцією, що означає спільну позааудиторну роботу, що проводиться з дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми однолітками, і сприяє налагодженню соціальних контактів.

Підсумуємо вищезазначене таким чином: аналізуючи результати десятилітньої освітньої практики впровадження системи інклюзивного освіти в Україні можна стверджувати, що дослідники все частіше доходять спільних висновків про причини утруднень в розробленні методик створення інклюзивного освітнього середовища і називають найчастіше певні непорозуміння в тлумаченні концепта інклюзії та її неправильну інтерпретацію.

Наступним етапом дослідницького пошуку обираємо аналіз нормативно-документної бази в галузі інклюзивної освіти.

Так, за останні п'ять років в Україні було видано низку нормативно-правових документів, які регламентують упровадження інклюзивного навчання, а саме: «Концепцію Нової української школи» (2016 р.), «Закон про освіту» (2017 р.), «Закон про дошкільну освіту» (2018 р.), «Державний стандарт початкової освіти» (2018 р.), Закон України «Про внесення деяких змін до законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2018 р.), Наказ № 609 МОН України «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» (2018 р.), Наказ МОН України № 414 Про

затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах закладів загальної середньої освіти (2018 р.) та ще низку інших документів у формі постанов, розпоряджень, наказів, листів, рекомендацій від Міністерства освіти і науки України (далі МОН України) тощо, які регламентують особливості впровадження інклюзивного навчання.

Принципово важливим кроком у впровадженні ефективної інклюзивної освіти, на нашу думку, є здійснений Україною перехід від Міжнародної класифікації хвороб до Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей та підлітків (далі – МКФ-ДП), що надало змогу нашій країні долучитися до загальноприйнятих європейських та міжнародних стандартів захисту прав людини (Наказ МОЗ України № 981 від 23 травня 2018 р. «Про затвердження перекладу Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я та Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей та підлітків»). У Міжнародній класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я вказано, що «МКФ-ДП охоплює весь комплекс життєдіяльності – від народження до 18 років і дає змогу провести сучасну, досконалу оцінку в Інклюзивно-ресурсному центрі і надати професійну освітню допомогу та супровід дітей із особливими освітніми потребами під час навчання» (Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я, 2018).

Аналітична робота щодо висвітлення сутності інклюзії в освіті вимагає приділення уваги моніторинговим аспектам впровадження інклюзії в освітній простір. Продуктивним моментом для аналізу засадничих позицій інклюзивної освіти в розрізі упорядкування термінологічної бази проблеми є функціонування і вживання так званого «індексу інклюзії».

Найважливішим механізмом моніторингу ефективності впровадження інклюзії в освіті є так званий «Індекс інклюзії», що був розроблений й

представлений на широкий загал у 2006 році Мелом Ейнскоу, професором університету Манчестера (Велика Британія), й Тоні Бутом, професором Християнської церкви Кентеберрі (Велика Британія), за участю групи британських педагогів, батьків, працівників управлінь освіти, учених і представників громадських організацій людей з інвалідністю. Вона пройшла перевірку в шести середніх школах Англії й була опублікована в березні 2000 року Центром досліджень інклюзивної освіти (Centre for Studies on Inclusive Education) у Великій Британії (Ейнскоу, Бут, 2002).

На сьогодні «Індекс інклюзії» перекладений на більш ніж тридцять мов і використовується у п'ятнадцяти країнах світу. У 2011 році «Індекс інклюзії» був перекладений на українську мову і, після його апробації, був схвалений для використання у дошкільних, загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладах України Науково-методичною комісією з професійної педагогіки, психології та змісту професійно-технічної освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України.

Підтримуємо думку Ірини Садової про те, що саме провідні принципи «Індексу інклюзії» визначають її ефективність в освіті. Не маючи змоги представити всі принципи, зупинімось на визначальних для нашого розуміння сутності інклюзії в сучасних освітніх практиках. Отже, визначальними вважаємо такі принципи: визнання освітньої інклюзії одним з концептуальних аспектів інклюзії суспільної; врахування відмінностей («інакшостей», розмаїття) між учнями як потужного ресурсу надання їм професійно-педагогічної підтримки в навчанні; апріорі рівне визнання безумовної цінності всіх без виключення дітей; усунення матеріальних, світоглядних перешкод для спільного навчання всіх дітей; зменшення ризику ексклюзії в освіті та підвищення активності участі дітей у загальноосвітній програмі та суспільно-громадському житті школи; формування у школярів гуманістичного світогляду і цінностей цінностей, посилення ролі закладу освіти в їх соціалізації; реструктуризація підходів, трансформація теорій і практики організації освітнього середовища з метою

забезпечення й прийняття розмаїття всіх учнів та їх неоднорідних освітніх потреб (Садова, 2020).

У дисертаційному дослідженні спиратимемось на чітке визначення поняття «дитина з особливими освітніми потребами», яке міститься в нормативних джерелах.

В Законі України «Про освіту» поняття «дитина з особливими освітніми потребами» репрезентовано таким чином: «особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту, сприяння розвитку її особистості, поліпшення стану її здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади» (Закон, 2017).

На основі опрацювання наукового фонду уточнено категорію «**інклюзія**» в освітньому контексті як феномен, що: постулює урахування відмінностей («інакшостей», унікальностей, «розмаїття», нетрадиційностей) між учнями як потужного освітнього й розвивального ресурсу надання їм професійно-педагогічної фасилітаційної підтримки в навчанні і вихованні; декларує апріорі рівне визнання безумовної цінності всіх без виключення дітей; передбачає усунення матеріальних (просторових, архітектурних, технічних), світоглядних (ціннісних, менталітетно-детермінованих) перешкод для спільного гармонійного навчання всіх дітей; зумовлює суттєве зменшення ризику ексклюзії в освіті та підвищення активності участі дітей у загальноосвітній програмі та суспільно-громадському житті закладу освіти; сприяє формуванню у школярів гуманістичного світогляду й толерантного ставлення до багатоманітностей фізичного стану, гендерних особливостей, етнічно-релевантних й культурно-зумовлених специфікантив, посилення ролі закладу освіти в їхній соціалізації; передбачає реструктуризацію підходів, трансформацію теорій і практики організації освітнього середовища з метою забезпечення й прийняття розмаїття всіх учнів та їх неоднорідних освітніх потреб.

Формулювання «діти з особливими освітніми потребами» прийшло на зміну формулюванню, що використовувалось раніше, а саме: «діти, які потребують корекції фізичного чи розумового розвитку». Застарілий термін «вади» замінено терміном «порушення», а термін діти з «вадами фізичного розвитку» трансформовано на діти «з порушеннями фізичного, інтелектуального розвитку» (Постанова Кабінету міністрів України від 9.08.2017 № 588).

Зафіксуємо також з метою подальшого уникнення в дисертаційному дослідженні неточностей орієнтований перелік «особливостей» розвитку дітей, який запропонували шляхом проведення багаторічного опрацювання медичних, статистичних даних автори Найда, Таранченко, Софій – колектив науковців, що започаткували Серію видань «Інклюзивна освіта», під егідою Академії педагогічних наук України.

В залежності від типу порушення розвитку дитини, Найда, Таранченко виокремлюють дітей із порушеннями слуху, зору, інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку), опорно-рухового апарату, мовлення, емоційно-вольової сфери, зокрема з аутизмом, і комбіновані (розумово відсталі, сліпі чи глухі; сліпоглухонімі тощо) (Найда, Таранченко, 2012).

Цілком очевидно, що в сучасному науково-педагогічному дискурсі номінація «діти з особливими освітніми потребами» витісняє дефініцію «аномальні діти» як дискримінаційну й замінює її на «діти з порушеннями розвитку», «діти з особливостями розвитку».

Слідом за З. Шевців, до *групи дітей з особливими освітніми потребами відносимо* також дітей біженців, тимчасово переміщених осіб, мігрантів, із сімей з низьким рівнем матеріального забезпечення, різних етнічних та культурних груп, сиріт, безхатченків.

У Саламанкській декларації – основоположному документі, що декларує перелік загальнопланетарних і цивілізаційних цінностей в контексті збереження прав і свобод всіх категорій населення – зазначається, що будь

яка людина має право на задоволення освітніх потреб незалежно від її фізичної чи розумової достатності/недостатності (Декларація, 1994)

Нам імпонує думка Ірини Садової, яка з опорою на результати аналізу закордонного досвіду впровадження інклюзії в освіті репрезентувала уніфіковану модель реалізації інклюзії в освіті, що надає змогу на прикладі побачити алгоритм дій фахівців в даному напрямі.

Модель Ірини Садової містить п'ять етапів:

Перший етап – командна робота: вузькоспеціалізований фахівець надає підтримку групі педагогів загальної освіти, розширюючи їх теоретичний тезаурус щодо специфікантив роботи з «розмаїтими» дітьми, допомагаючи педагогам у модифікації методичного й дидактичного арсеналу розвитку їхніх соціальних, комунікативних і навчальних компетентностей та з підвищення адаптації дітей до інклюзивного освітнього середовища.

Другий етап – консультаційна робота: вчитель вузької спеціалізації здійснює консультування з учителів-предметників.

Третій етап – співпраця педагогів: вчителі загальної та спеціальної освіти працюють спільно у загальноосвітньому класі, надаючи необхідну професійно-педагогічну й спеціальну (медичну, психологічну) підтримку всім дітям під в навчальний та позаурочний час.

Четвертий етап – етап так званого «паралельного» навчання: спеціальні педагоги реалізують професійно-педагогічну підтримку дітям з особливостями розвитку індивідуально в спеціально-зorganizованому класі – «ресурсній кімнаті» в закладі загальної середньої освіти.

П'ятий етап – кооперативне навчання: передбачає впровадження комбінованої моделі підтримки всіх дітей в системі інклюзивної освіти, що заснована на принципах розподілу загальної відповідальності за освітні результати й підтримує принцип відкритого діалогу (Садова, 2020).

Погоджуючись у цілому з Садовою хочемо додати, що подеколи, в закладах освіти застосовуються не всі етапи моделі одночасно, а лише одна із форм взаємодії фахівців, перелічених вище. Думаємо, що це лише підкріплює

доказовість дієвості форм організації інклюзії за Садовою, адже кожен з етапів моделі є «самодостатнім» й ефективним.

Наступним етапом аналізу наукового фонду обираємо висвітлення категорії «інклюзивний освітній простір» та її похідних.

Влучно і точно категорію інклюзії сформулювала Марина Малік стверджуючи, що вона є процесом збільшення ступеня можливостей кожної людини рівноправно брати участь в академічному (освітньому) і суспільному (соціальному, громадянському, духовному) житті. Мета освітньої інклюзії, на думку дослідниці, полягає насамперед у нівеляції моделей соціальної ізоляції (виключення), які є наслідком поширеного в країні негативного ставлення до різноманітності, відсутності толерантного ставлення до «розмаїтих» дітей (Малік, 2015).

Малік також чітко схарактеризовано і сутність методологічної платформи для розроблення моделей інклюзивного навчання. На думку вченої, індивідуальний методологічний підхід реалізується у процесі забезпечення психолого-педагогічного, корекційно-реабілітаційного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, складання індивідуальних освітніх програм та навчальних планів, індивідуальних програм фізичного, психічного й емоційного розвитку учнів, у випадку роботи учителя фізичної культури (Малік, 2015).

У довідкових джерелах подеколи використовується терміносполучення «включена освіта» у такому формулюванні: термін, що застосовується для опису моделі навчання дітей із особливими потребами в закладах загальної середньої освіти. В основу інклюзивної освіти покладено ідеологічні принципи, що виключає будь-яку дискримінацію дітей, що забезпечує однакове за рівнем прийняття ставлення до всіх людей, водночас створює спеціальні умови для дітей, які мають особливі освітні потреби. Інклюзивна освіта є певним етапом розвитку загальної середньої освіти, що передбачає доступність освіти для всіх у розрізі пристосування до різних потреб усіх дітей, що забезпечує доступ до освіти для дітей із особливими освітніми

потребами» (Інклюзивна або включена освіта: словники та енциклопедії, 2000).

У Концепції інклюзивного навчання, що була представлена на широкий науково-педагогічний загал в 2010 році та імплементована в 2011 році інклюзія витлумачується як комплексний та системний процес забезпечення рівноправного доступу до якісної освіти (на всіх ланках) дітям з особливими освітніми потребами шляхом конструювання системи їхнього навчання у закладах загальної середньої освіти на засадах використання особистісно-зорієнтованих методик навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчальної та пізнавальної діяльності таких учнів (Концепція, 2010).

На початку 2000-х років в Україні започатковано плідну роботу з приведення у відповідність європейських освітніх практик в контексті інклюзії та українського виміру проблеми. Поштовхом та безумовним прогресивним імпульсом стала спільна робота науковців та методистів Данілавічюте, Литовченко, Колупаєвої, Найді, Сак, Софій, Таранченко. У Серії видань «Інклюзивна освіта» враховано сучасні деінституалізаційні тенденції в освіті дітей з особливими потребами в Україні та увиразнено передовий міжнародний досвід. Продуктивні наукові й методичні напрацювання авторів стали фундаментом для зародження наукового напрямку в теорії і методиці професійної освіти – у дисертаційних і монографічних дослідженнях науково обґрунтовано поняття «інклюзивне освітнє середовище».

За Законом України «Про освіту», інклюзивне освітнє середовище тлумачиться як певна сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей (Закон, 2017).

Отже, з опорою на визначення, що міститься в нормативних джерелах і з урахуванням наукових висновків дослідників, які розтлумачували

категорію «освітнє середовища» та визначали його умовні компоненти представимо структуру інклюзивного середовища закладу освіти.

Інклюзивне середовище закладу освіти є простором соціалізації дітей з різними можливостями здоров'я та особливостями розвитку, що може бути представлений синтезом компонентів:

- просторово-предметний компонент – архітектоніка й просторова організація освітнього середовища, що конструюється на засадах забезпечення безбар'єрного доступу всіх суб'єктів освітнього процесу до приміщення;

- інформаційно-технічний – належне забезпечення закладу сучасними технічними засобами та інформаційними системами, що відповідають освітнім потребам дітей;

- змістово-методичний компонент – модифікована варіативна індивідуальна програма розвитку дитини, опціональність і гнучкість освітніх (навчальних, виховних, розвивальних) методик, форм, способів і засобів;

- комунікативно-організаційний компонент – особистісно-детермінована й професійно-забезпечена готовність учителів до роботи в змішаній (інтегрованій) групі (класі), комфортний розвивальний психологічний клімат у колективі, належне управління командною діяльністю фахівців із залученням різнопрофільних спеціалістів (медичних працівників, фахівців з фізичної культури і спорту, психологів, реабілітологів).

Приєднуємось до думки Віталія Козулі про те, що конструювання інклюзивного освітнього середовища охоплює параметри реформування освітнього процесу, активізацію методичної гнучкості фахівців освіти і варіативність, увиразнення значення сприятливого психологічного клімату в навчальному колективі і закладі, переобладнання приміщень для потреб всіх учасників, що забезпечує їх повноцінну участь в освітньому процесі. Інклюзивне освітнє середовище, продовжує Козуля, забезпечує всім суб'єктам освітнього процесу рівні можливості для ефективного

саморозвитку; передбачає остаточне вирішення (на рівні держави) проблеми освіти дітей та молоді з особливими потребами через адаптування освітнього простору до потреб кожного учасника освітнього процесу (Козуля, 2020).

З дещо інших позицій розглядає інклюзивне освітнє середовище Ірина Малишевська розуміючи його як певну технологію інклюзивного навчання. Дослідниця чітко визначила результат впровадження цієї технології – успішна соціалізація дітей з особливими освітніми потребами. За твердженням ученої, інклюзивне освітнє середовище має ґрунтуватись на принципах інклюзії, має враховувати об'єктивні та суб'єктивні чинники продуктивного розвитку особистості в межах відкритої соціально-педагогічної системи, спрямовуватись на досягнення конкретної мети, що реалізована змістом інклюзивного навчання дітей з особливостями розвитку.. Інклюзивне освітнє середовище, на думку Малишевської, передбачає застосування нетрадиційних (інноваційних) методик і засобів для конструювання освітнього процесу в умовах інклюзії (Малишевська, 2016).

Суголосну думку висловила Зоя Шевців говорячи про те, що в сучасних закладах освіти має бути зконструйовано повноцінне інклюзивне освітнє середовище, що й забезпечить органічне «включення» (Шевців, 2017) дітей в освітній процес не зважаючи на ступінь їхньої «інакшості» за параметром здоров'я.

Занурення у проблематику функціонування інклюзивного освітнього середовища та способів його організації дозволяє стверджувати, що маркерами сучасного інклюзивного освітнього середовища можна назвати: розуміння педагогами необхідності застосування різноманітних дидактичних підходів з урахуванням різних стилей навчання, темпераменту й персональних особливостей окремих категорій дітей; адаптування навчальних (дидактичних, методичних) матеріалів; використання різних алгоритмів диференціації дітей за рівнем пізнавальної активності та освітніх перспектив. Водночас, інклюзивне освітнє середовище розуміється як певний життєвий простір, що забезпечує генерування почуття власної гідності та

впевненості у собі учнів, які потребують корекції психічного й фізичного розвитку.

Дослідники Андрєєва, Василенко, Волкова стверджують, що закладах освіти відкритого типу, що функціонують з урахуванням парадигми інклюзивної освіти діти з варіативами розвитку починають активно взаємодіяти зі своїми однолітками, спілкуватись з членами родини й одержувати всіляку допомогу та підтримку від педагогічної громадськості. Саме інклюзивний освітній простір, на думку дослідників, є найбільш ефективним алгоритмом вирішення проблеми соціалізації (соціальної інтеграції) дітей з особливими освітніми потребами у сфері освіти. Однак, наголошують автори, цей процес неможливий без фундаментальних змін у процесі підготовки майбутніх учителів і наповнення освітньо-професійних програм їх підготовки інноваційним, зокрема інклюзивним змістом.

Як бачимо, вже на етапі розроблення концепції формування інклюзивного освітнього простору закладів освіти науковці наголошують на значній ролі саме вчителів і доходять висновків про те, що їхня професійна підготовка має бути суттєво змінена й переформатована.

Наприклад, на думку Кальченко, педагог має знати, що діти навіть із легкою формою церебрального паралічу особливо чуттеві до ставлення довколишніх відносно них; учні реагують на будь-які зміни їхньої поведінки; таких дітей дуже легко образити, викликати у них страх, невдоволення чи будь-яку негативну реакцію; у деяких дітей при перевтомленні може з'явитись так зване «рухове занепокоєння». Саме тому, стверджує Кальченко, вчителі прагнуть до створення єдиного універсального освітнього простору, що пристосований до різних потреб дітей з особливостями розвитку, з урахуванням своєрідності адаптації кожного з них до наявних умов (Кальченко, 2016).

Наявність знань учителів про специфіку розвитку всіх категорій дітей дозволяє розробляти для них індивідуальні освітні траєкторії, не порушуючи при цьому загальної органіки процесу навчання та логіки організації

творчого процесу в універсальному освітньому середовищі. Компетентність в галузі інклюзивної освіти, стверджує Кальченко, передбачає наявність у вчителя здатності вирішувати професійні завдання, враховуючи різні освітні потреби учнів, створюючи передумови для їх розвитку і саморозвитку (Кальченко, 2016).

Можемо зробити проміжкові висновки про те, що вочевидь, саме від підготовленості педагога до роботи в системі інклюзивного навчання залужить успішність створення інклюзивного освітнього середовища. Інклюзивне навчання потребує дещо іншого рівня підготовки педагогів, вимагає високого професіоналізму як здатності збагачувати площину професійної діяльності новим змістом, педагогічної творчості, володіння не лише знаннями в галузі спеціальної педагогіки, а й здатністю застосовувати ці знання у нестандартних ситуаціях. Вищезазначене корелює з розумінням поняття компетентності, що передбачає системний цілісний досвід вирішення життєвих і професійних проблем.

На нашу думку, передумовою досягнення професіоналізму вчителя у галузі інклюзивної освіти є формування інклюзивної компетентності, що дозволяє педагогу ефективно будувати площину професійної діяльності в умовах інтегрованого навчання дітей з особливими освітніми потребами та їх ровесників, які розвиваються за нормою.

Звернімось до думки Зої Ленів, яка наголошує, що спеціальні професійні вміння педагогів в закладах інклюзивної освіти передбачають: здатність до належного оцінювання особливих освітніх потреб і можливостей учнів; здатність до адаптації та модифікації змісту навчальних планів і програм; прагнення до використання допоміжних (додаткових) інноваційних технологій навчання; підготовленість до здійснення корегуально-виховної роботи з дітьми; готовність до планування та реалізації спільної діяльності фахівців різного профілю (медичного, лікувально-оздоровлювального, фахівців із фізичного виховання і спорту) і батьків; здатність до урахування «індексу інклюзії» (внутрішньо-шкільного моніторингу); прагнення

застосовувати інноваційні технології навчання в процесі роботи (Ленів, 2014).

Проаналізуємо ґрунтовно Професійний профіль інклюзивного вчителя, що розроблений Європейським агентством з дослідження особливих потреб та інклюзивної освіти у межах міжнародного проєкту «Освіта вчителів для інклюзії» («Teacher Education for Inclusion» (TPEI)).

Профіль ґрунтується на чотирьох групах цінностей, кожна із яких відповідає певним компетентностям (знанням, ставленням, звичкам), які мають бути сформовані у педагогів, які працюють в системі інклюзивної освіти. Значущими аспектами у даному питанні розробники Профілю називають:

- беззаперечне цінування різноманіття – усі учні відрізняються один від одного, і саме слід використовувати як ресурс в освітньому процесі (необхідні компетентності: впевнене розуміння сутності і параметрів інклюзивної освіти; усвідомлення сутності дитячого різноманіття);

- педагогічна підтримка всіх учнів – впевненість у тому, що кожен учень може досягти значних освітніх і особистісних результатів (необхідні компетентності: у вираженні академічного, практично-прикладного, соціального та емоційного компонентів навчання для всіх учнів; застосування дієвих підходів до роботи в різнорівневих класах);

- взаємодія з іншими учасниками освітнього процесу – командна робота – як значущий аспект професійної діяльності вчителів (необхідні компетентності: вміння взаємодіяти з батьками/опікунами учня; продуктивна співпраця з іншими фахівцями освітньої галузі (спеціалістами в медичній галузі, фахівцями з фізичної культури і спорту));

- персональний професійний розвиток – особистісна відповідальність за власний професійний розвиток та підвищення кваліфікації у педагогічній галузі (необхідні компетентності: здатність до професійної рефлексії та наявність професійного світогляду, прагнення до професійної самоосвіти).

Інклюзивна компетентність, на думку Лященко, є інтегральною

характеристикою, що основана на наявності системи професійних знань, умінь і навичок, а також особистісних властивостей фахівця для діагностувального, психолого-педагогічного, корегувально-розвивального, консультативного супроводу учнів з особливими освітніми потребами, їхніх батьків і педагогів у закладах освіти. Така компетентність, продовжує дослідниця, реалізується в здатності відтворити ефективну професійну комунікацію, взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу, а також із членами команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами (Лященко, 2023).

Науковиця Ганна Беленька визначила поняття «інклюзивна компетентність» у розрізі підготовки сучасного вчителя-вихователя як інтегративне особистісно-детерміноване новоутворення, що зумовлює його здатність здійснювати весь спектр професійно-педагогічних функцій в процесі інклюзивного навчання, з урахуванням різних освітніх потреб дітей і забезпечує включення дитини з особливими освітніми проблемами в середовище закладу загальної середньої освіти та створення передумов для її розвитку і саморозвитку (Беленька, 2011).

На думку Наталі Фіголь, інклюзивна компетентність педагога може бути потрактована як певний рівень знань і вмінь, що необхідні для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання; як базовий обсяг знань та вмінь, втілених у здатності виконувати професійні функції, зважаючи на особливі потреби дітей, які мають вади здоров'я, та інтегрувати їх у середовище закладу загальної середньої освіти (Фіголь, 2020).

Не можемо вповні підтримати дослідницю Фіголь через те, що вчена й досі використовує словоформу «вади здоров'я», яка в сучасних інклюзивних практиках замінена на більш толерантні.

На думку Тетяни П'ятакової, сформована інклюзивна компетентність учителя передбачає: 1) здатність бачити, розуміти психолого-педагогічні закономірності й особливості вікового та індивідуального (фізичного,

психофізичного, психоемоційного) розвитку дітей з особливими освітніми потребами та оперувати ними у ході організації освітнього процесу в умовах інклюзії; 2) уміння добирати оптимальні способи організації інклюзивного навчання, проєктувати освітній (виховний, розвивальний) процес для спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами і без них; 3) здатність застосовувати різні алгоритми педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу; 4) уміння конструювати середовище, що сприяє корекції і всебічному розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії; 5) здатність використовувати весь спектр ресурсів і можливостей закладу освіти для повноцінного розвитку дітей з особливими потребами та дітей з нормативним розвитком; 6) прагнення проєктувати власний професійний саморозвиток в галузі освіти, виховання й розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії (П'ятакова, 2013).

На думку Юрія Бойчука, інклюзивну компетенцію педагога можна розтлумачити як системне, інтегроване особистісне утворення, що формується на базі системи інклюзивних знань, спеціальних інклюзивних умінь і навичок, професійних і особистісно-значущих якостей, а також прагнення до оволодіння здоров'язберезувальними і корекційно-розвивальними технологіями, що детермінують його готовність до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища (Бойчук, 2015).

В розмислах Бойчука нам імпонує й те, що дослідником в даному контексті визначено сутність ще однієї концептуально-значущої категорії – інклюзивна діяльність учителя. Інклюзивна діяльність педагога, зауважує Бойчук, продукує повноцінне включення дитини з особливими освітніми потребами в освітній процес школи, зокрема у навчальну діяльність на уроці, у життя класу й школи в позаурочний час. З цією метою, продовжує автор, інклюзивна діяльність учителя передбачає адаптацію освітнього простору: диференціювання навчального процесу, розроблення для кожної

дитини індивідуального навчального плану, добір відповідного навчально-методичного забезпечення, застосування найбільш ефективних традиційних й адекватних інноваційних дидактичних технологій (Бойчук, 2015).

Суголосну думку висловлює Алла Василюк, розгортаючи думку про те, що інклюзивна компетентність учителя віддзеркалюється, насамперед, системою функцій, що реалізуються в освітньому процесі. З-поміж провідних функцій дослідниця особливо виділяє:

- конструктивно-комунікаційну (передбачає розроблення, планування, організацію й проведення професійної соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання шляхом накреслення адекватної мети освітнього процесу, врахування різноманітних навчальних потреб учнів, варіювання організаційних форм, дидактичних методів і засобів навчання, здатність координувати конструктивну взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу з метою продуктивного відтворення системи інклюзивного навчання);

- навчально-виховну (передбачає надання освітніх послуг школярам в спеціально створеному середовищі – інклюзивному класі, створення навчально-виховних ситуації «оптимізму» і впевненості у власних освітніх, пізнавальних і особистісних можливостях силах. Це сприяє розвитку дітей з особливими освітніми потребами та оптимізації їхнього психоемоційного стану, забезпечує фасилітаційно-педагогічний супровід, позитивно впливає на соціальну адаптацію «розмаїтих дітей»;

- аналітично-корегувальна (передбачає оволодіння спеціальними знаннями, вміннями і навичками, що необхідні для здійснення інклюзивної діяльності, спроможність адекватно оцінювати педагогічні ситуації й ухвалювати відповідні рішення, здатність до адекватних діагностувальних і моніторингових процедур у ході інклюзивного навчання) (Василюк, 2020)

На думку Катерини Бовкуш, інклюзивна компетентність педагога є детермінованою інклюзивним середовищем системою професійно-педагогічних дій, що уможливорює здійснення професійних функцій в процесі

інклюзивної освіти (Бовкуш, 2014). Інклюзивна компетентність учителя, продовжує науковець, збагачує соціально-педагогічну діяльність педагога, надає більше можливостей з урахуванням різних освітніх проблем учнів з обмеженими можливостями здоров'я, тим самим забезпечуючи їх інклюзію (включення) в так зване «нормативне» середовище закладу освіти, створюючи умови для комфортного особистісного й освітнього розвитку вихованців, а в подальшому сприяє їхньому саморозвитку та повноцінній соціалізації.

Цікавий погляд на специфіку інклюзивної компетентності висловили Ніколаєску, Міхальчук, Нікітська зазначаючи, що інклюзивна компетентність означає «оволодіння мистецтвом інклюзивної освіти» наголошуючи при цьому на значущості так званої «конструктивістської дидактики», що забезпечує широку палітру можливостей модифікувати зміст, методику й технологію, весь арсенал засобів навчання з урахуванням індивідуально-зумовлених освітніх потреб і пізнавальних можливостей учнів (Ніколаєску, 2023).

Підсумовуючи результати аналізу наукової літератури, в якій розкрито сутність інклюзивної компетентності як наукової категорії сформулюємо власне бачення щодо змісту цього концепту.

Інклюзивна компетентність – це комплексне утворення особистісно-детермінованого характеру й професійно-зорієнтованого змісту, що конструюється на основі конгломерату інклюзивних знань, спеціальних інклюзивних умінь, свідомого прагнення на рівні світоглядних переконань (толерантність, відкритість до різноманітності, емпатійність, фасилітативність) впроваджувати технології й методики інклюзії в різних галузях. Інклюзивна компетентність учителя є детермінантом здійснення педагогом професійних функцій в умовах інклюзивного освітнього середовища.

1.2. Специфіка прояву інклюзивної компетентності в професійній діяльності майбутніх учителів фізичної культури та її компонентна структура

В межах наукового опрацювання феномена інклюзивної компетентності вчителів фізичної культури слід уточнити зміст декількох терміносполучень, які мають принципове значення для розгляду проблеми. З метою уникнення в подальшому неточностей зафіксуємо сутність понять «фізична культура» та «фізичне виховання».

Приєднуємось до думки Світлани Онищук, яка довела, що на рівні державних та нормативних документів поняття «фізична культура» та «фізичне виховання» використовуються як нетотожні, як-от: *фізична культура* є сферою професійної діяльності, що пов'язана із використанням потенціалу рухової активності людини з метою фізичного та інтелектуального розвитку особистості, підтримування здорового способу життя, зміцнення здоров'я та організації повноцінного й змістовного дозвілля засобами фізичного виховання різних груп населення та масового спорту; *фізичне виховання* є невід'ємною частиною фізичної культури, що пов'язана з процесом виховання (розвитку) особи, набуттям людиною відповідних знань та вмінь щодо використання потенціалу рухової активності з метою усебічного розвитку, оздоровлення та забезпечення належної готовності до активної участі у суспільно-громадському житті та професійній діяльності (Онищук, 2020:59).

Перекладаючи засадничі документи UNESCO, в яких декларовано підходи до формулювання регіональної і національної політики в галузі фізичної культури населення провідні фахівці галузі й науковці (Підгірний, Джуринський, Башавець, Форостян, Дубогай, Бондаренко, Тодорова) послуговуються лексемою «фізкультурна освіта» як такою, що найбільш точно віддзеркалює зміст документів. Усвідомлюючи певний ступінь «ненауковості» такої лексеми, у дослідженні подеколи використовуватимемо

саме її, адже з-поміж українськомовних відповідників більш точної не було знайдено. Отже, подаємо переклад низки нормативних документів: «Оновлена міжнародна хартія фізкультурної освіти, фізичної активності і спорту» (2015) (*Revised International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport*) (UNESCO, 2015b) і «Якісна фізкультурна освіта» (2015) (*Quality Physical Education (QPE)*) (UNESCO, 2015a).

Аналізуючи слідом за Даріушом Скальські причини неузгодженостей в термінологічному розумінні основних лексичних одиниць галузі Галіцан, Щекотиліна стверджують, що в англійській мові відсутні відмінності між поняттями «фізичне виховання» (*Physical Education*) і «фізкультурна освіта» (*Physical Education*), адже в романо-германських мовах і виховання, і освіта передаються одним поняттям – *education* – українською: навчання. Саме тому, на думку Галіцан, Щекотиліної, аналіз сучасних наукових публікацій з міжнародних наукометричних баз утруднюється (Галіцан, Щекотиліна, 2021: 156).

В 2018 році Даріуш Скальські запропонував знову звернутись до поняття «фізкультурна освіта», осучаснити й модернізувати його та застосовувати його для позначення професійних характеристик у системі підготовки вчителів (Скальські, 2018).

На нашу думку, застосування характеристики «фізкультурна освіта» є цілком умотивованим, адже вона поєднує в собі дихотомію виховання/культура у розрізі співвіднесення з характеристикою «фізична».

Повноцінний аналіз сутності і структури феномена інклюзивної компетентності вчителя фізичної культури вимагає уточнення ще одного визначального поняття «учитель фізичної культури».

Учитель фізичної культури – фахівець зі спеціальною вищою освітою, що уможлиблює здійснення ним професійно-педагогічної здоров'язберезувальної діяльності на високому професійному, методичному і науковому рівні відповідно до загальновизнаних програм та методик фізичного виховання дітей, використовуючи найефективніші прийоми,

методи і засоби навчання з урахуванням рівня підготовленості, індивідуальних, психофізичних, емоційних особливостей учнів (модифікована варіація визначення Онищук, 2020:78).

Перед тим як схарактеризувати термінолексему «інклюзивна компетентність учителя фізичної культури» звернімось до параметрів компетентнісного підходу, адже в системі вищої, зокрема педагогічної освіти, саме його принципи є домінуючими на сучасному етапі розвитку вищої професійної освіти.

В Законі України «Про освіту» чітко визначено сутність категорії «компетентність». Представимо його з метою уникнення подальших різнотлумачень в засадничих позиціях дисертаційного дослідження.

«Компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (Закон, 2017).

Отже, компетентність у загальному вигляді може і має бути представлена лише як динамічний (за нашим розумінням – не сталий, тобто такий, що постійно розвивається й вдосконалюється) синтез знань, умінь, навичок (за нашим розумінням – конгломерат механізмів когнітивно-пізнавальної сфери індивіда, що уможлиблює реалізацію теоретичної підготовленості в практичній площині), індивідуальних особливостей людини, що детермінують його ставлення до діяльності (за нашим розумінням – світоглядні орієнтації, ціннісна платформа та специфіканти особистісного профілю: природжені властивості та якості особи, його темпераментно-емоційні інтенції, здібності й задатки).

Продуктивну в контексті нашого дослідження думку висловила видатна українська вчена Людмила Хоружа зазначаючи, що сучасна вища професійно-педагогічна освіта характеризується динамічним оновленням понятійно-термінологічного апарату, активним застосуванням нових термінів, раніше притаманних дещо іншим сферам діяльності. Ми

погоджуємось із дослідницею в тому, що категорія «професійна компетентність» є найуживанішим поняттям, що було сформоване в педагогічній науці й освітній практиці нашої країни в останньому десятилітті (Хоружа, 2017)

У загальному вигляді, на думку Хоружої, професійна компетентність є усталеною здатністю до певної діяльності «зі знанням справи», що передбачає: глибоке розуміння сутності завдань, що виконуються і проблем що виникають у ході діяльності; обізнаність із набутим раніше позитивним і продуктивним досвідом у галузі, активне оволодіння його найкращими досягненнями; уміння добирати засоби і способи дії, що адекватні конкретним обставинам часопростору; стійке почуття відповідальності за досягнуті результати професійних дій; здатність ураховувати помилки і вносити корективи в процесі роботи (Хоружа, 2017).

Видатний український науковець-педагог Іван Зязюн розкривав категорію професійної компетентності в соціально-педагогічному контексті таким чином: компетентність можна трактувати як екзистенційну властивість людини, що є «продуктом» власної життєтворчої активності індивіда, ініційовану процесом освіти. Компетентність, наголошував дослідник, як властивість особистості існує в різних формах і може реалізовуватись як високий рівень «умілості» або як алгоритм особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення). Можна розглядати професійну компетентність як певний підсумок саморозвитку індивіда, тлумачити її як форму прояву здібностей (Зязюн, 2012).

За науковою позицією академіка Володимира Кременя, професійна компетентність учителя здебільшого виявляється у здатності супроводжувати процес самопізнання, саморозвитку учня, його самовизначення, динамізувати ці процеси відповідно до конкретних сутнісних (індивідуальних) задатків кожного учня (Кремень, 2019).

Продуктивні наукові й методичні положення щодо розуміння специфіки професійної компетентності вчителя фізичної культури містяться в

фундаментальних наукових напрацюваннях відомого українського вченого Бориса Шияна, який присвятив свої наукові розвідки системі професійної діяльності вчителя фізичної культури .

Ми спиратимемось на думку Бориса Шияна про таке: для того, щоб учитель фізичної культури став «майстром» у вирішенні педагогічних завдань, йому слід цілеспрямовано розвивати власні загальнопедагогічні й спеціальні (з урахуванням напряму професійної спеціалізації) здібності, зокрема і рухові. Дослідник наголошує на тому, що професійна діяльність учителя фізичної культури, незважаючи на значну питому вагу рухового компонента, є розумовою. Результати його професійної діяльності залежать, продовжує вчений, як і у вчителів інших дисциплін, передовсім від широти і гнучкості розуму. Отже, підсумовує Шиян, для того, щоб стати компетентним професіоналом, учитель фізичної культури повинен багато знати: оволодіти положеннями теорій навчання і виховання, набути знань з дисциплін медично-біологічного циклу, вільно володіти теорією і методикою фізичного виховання, використовувати інноваційні дидактичні технології (Шиян, 2001).

Специфіку формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури глибоко дослідив Андрій Проценко. Професійну компетентність дослідник визначає як нормативну комплексно-інтегративну властивість педагога, що детермінує його готовність і здатність до виконання функцій професійної фізкультурної діяльності та продуктивного вирішення типових професійних задач; спрямовує вчителя фізичної культури на професійну самоосвіту, самовдосконалення та самореалізацію на базі творчого використання набутих знань, професійного й життєвого досвіду, системи цінностей, педагогічних здібностей і професійно-значущих якостей (Проценко, 2018).

На думку Хоми, професійну компетентність учителя фізичної культури можна тлумачити як інтегративну характеристику особистості, що володіє комплексом професійно-значущих для вчителя властивостей, вирізняється

високим рівнем науково-теоретичної й практичної підготовленості до творчої професійно-педагогічної діяльності та продуктивної взаємодії з учнями в процесі педагогічної взаємодії на засадах провадження інноваційних педагогічних технологій для досягнення значних результатів (Хома, 2020).

Отже, розуміємо професійну компетентність учителя як синтез теоретичних знань, практичних умінь, досвіду й особистісних якостей, які забезпечують ефективність і результативність його педагогічної діяльності.

Зважаючи на те, що безпосередньо здоров'язбереження (феномен, що генералізує функції підтримування фізичного, психічного й емоційного благополуччя індивіда) відноситься до палітри професійних функцій вчителя фізичної культури, його інклюзивна компетентність може бути віднесена до ключових, а професійна діяльність в інклюзивному освітньому середовищі стає визначальною характеристикою успішної професійної практики в системі фізичного виховання учнів.

Інклюзивну компетентність учителя фізичної культури визначаємо як динамічно зкомбінований структурно, методологічно й контекстуально концептуалізований конструкт, що ґрунтується на конгломераті сформованих знань фахівця щодо різноманітних способів реалізації принципів інклюзії в освіті та її здоров'язбережувального потенціалу; професійно-детермінованих умінь в контексті розроблення методики фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами на компетентнісний засадах; мотиваційних настанов педагога на конструювання безбар'єрного освітнього середовища, як простору органічного й гармонійного співіснування дітей з «нормативним» розвитком і дітей зі специфічними особливостями фізичного, емоційного і психічного розвитку.

Фіксуючи авторське розуміння сутності феномена інклюзивної компетентності вчителів фізичної культури хочемо наголосити на тому, що підтримуємо дослідницьку й професійну позицію Зої Щевців про те, що сучасні наукові й прикладні розвідки в галузі інклюзивної освіти рясніють словоформами на кшталт «відхилення у розвитку», «відхиленні від норми»,

«вади здоров'я» тощо. Тим самим, проблематиці інклюзивної освіти надається специфічний відтінок – вчителів мають справу з «ненормальними» або «девіантними» дітьми, які мають суттєві відхилення у розвитку та яскраво відрізняються від загальної картини класу чи школи. Особливо це стосується професійної діяльності вчителя фізичної культури, який, будучи фахівцем зі здоров'язбереження, подеколи зосереджує увагу на фізичному розвитку учнів.

Ми використовуємо у дослідженні категорію «розмаїті діти», яку вперше ввела в науковий обіг Зоя Шевців аби якомога менше застосовувати поняття «психофізичні порушення», «порушення сенсорної сфери» тощо. Науковиця наголошує на тому, що використання такої характеристики дозволить уникнути дискримінації дитини. Мовою термінів Шевців, поняття «розмаїття учнівського колективу» можна тлумачити як різноманітність виявів індивідуальності та персональних специфікантів кожної дитини в класі, а поняття «розмаїття» розуміється дослідницею як багатогранність індивідуальних проявів дитини, закладена внаслідок онтогенезу.

Підтримуємо думку Найди, Софій про те, що лише останні роки вчені почали замислюватись над тим, що не лише фізичний та психічний стан дитини зумовлює її успішність у навчанні. На перший план, на нашу думку, виходить соціалізація, що залежить від емоційних та конативних навичок учня, його внутрішніх потенцій та схильностей, світоглядних цінностей, релігійних віросповідань, етнічних та гендерних особливостей.

З метою детальнішого розгляду змістового наповнення інклюзивної компетентності вчителя фізичної культури визначимо компоненти її структури.

На думку Сисоєвої будь-який об'єкт (явище, феномен, процес) може бути репрезентований як система. Для того, щоб на первинному етапі пізнання уявити обраний об'єкт як систему, слід так чи так певним чином «розчленувати» його, виявити, приміром, просторово відокремлені частини або інші форми «розчленування», а вже після цього констатувати наявність

відносин (зв'язків) цих частин у цілісній картині досліджуваного об'єкта (Сисоєва, 2000).

За Гончаренком, репрезентуючи об'єкт як систему, у дослідженні отримуємо попередню картину (схему) його складових частин у їх взаємовідносинах і взаємодії (Гончаренко, 1997). За Андрущенко, система інколи і визначається як певна сукупність відносин підсистем або елементів, і таке визначення часто сприяє чіткішому (точнішому) формулюванню завдання дослідження з тим, щоб далі перейти до структурного аналізу досліджуваної системи (Андрущенко, 2011).

Під структурою цілісного явища Гончаренко розуміє її стійку впорядкованість і зв'язки між елементами та підструктурами. Отже, структура відтворює найсуттєвіші зв'язки між елементами та підструктурами, що майже не змінюються при зовнішніх впливах та забезпечують існування як самого феномена, так і найважливіших його характеристик (властивостей) (Гончаренко, 1997).

Тетяна Завгородня, Інна Стражнікова стверджують, що для визначення структури явища слід здійснити її послідовну декомпозицію, тобто виокремити в ній підструктури всіх рівнів, які доступні аналізу, та їхні елементи, котрі відповідно до завдань дослідження не поділяються на складові частини (Завгородня, Стражнікова, 2021).

Отже, з метою глибокого аналізу сутності інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури та подальших експериментальних дій з її формування слід здійснити декомпозицію досліджуваного явища, тобто умовно «розчленити» цілісну структуру на декілька підструктур, які називатимемо *компонентами*.

Перед тим як визначати компоненти інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури звернімось до наукових позицій провідних учених галузі та з'ясуємо які алгоритми структуризації цього явища уже науково обґрунтовано.

На думку Чайковського, інклюзивна компетентність вміщує в себе такі

компоненти:

1. Мотиваційний – проявляється у зацікавленості у власній професійній діяльності як фахівця із забезпечення соціальної інтеграції дітей різним рівнем фізичного, психічного й емоційного здоров'я до середовища їхніх однолітків.

2. Когнітивний – проявляється в наявності знань про сутність інклюзивного освітнього простору та усвідомлення власних інклюзивних функцій в ньому.

3. Рефлексивний – віддзеркалює вміння аналізувати, планувати й контролювати результати власної діяльності в інклюзивному просторі закладу загальної середньої освіти.

4. Операційний – репрезентує досвід застосування власних знань, умінь і навичок роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі школи (Чайковський, 2012).

В структурі інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я Кучерук виокремлює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, рефлексивно-оцінний компоненти. На думку авторки, мотиваційно-ціннісний компонент інклюзивної компетентності віддзеркалює синтез соціальних настанов, професійних мотивів, нахилів, інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій та сформованість психологічних властивостей майбутнього вчителя, що необхідні йому для здійснення спеціальної інклюзивної діяльності. Дослідниця наголошує на тому, що мотиви інклюзивної компетентності корелюють з наявністю внутрішніх потреб для такої діяльності та її стимулів. У зв'язку з цим, зауважує Кучерук, виникає необхідність формування у майбутніх учителів стійкого інтересу до проблематики інклюзивної освіти, стійкого позитивного ставлення до необхідності збереження прав учнів зі специфічними особливостями здоров'я на навчання в закладах загальної середньої освіти і на їхній основі мотивів до оволодіння інклюзивною компетентністю та її постійного нарощення (Кучерук, 2013).

Когнітивно-операційний компонент інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я, на думку Кучерук, вміщує комплекс психолого-педагогічних і так званих «інклюзивних» знань та спеціальних «інклюзивних» умінь, опанування якими необхідне для відтворення інклюзивної діяльності, ефективного й адекватного розв'язання різних професійно-педагогічних ситуацій, що пов'язані з переходом освіти від традиційних до інклюзивних моделей навчання (Кучерук, 2013).

У свою чергу, рефлексивно-оцінний компонент інклюзивної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я, за позицією Кучерук, віддзеркалюється у здатності до аналізу й самоаналізу площини власної професійної діяльності, що пов'язана зі здійсненням інклюзивної освіти, в ході якої відбувається свідомий контроль за результатами власних професійно-педагогічних дій, рефлексійний аналіз реальних педагогічних ситуацій (Кучерук, 2013).

Вчена Світлана Наход сфокусувала дослідницьку увагу на структурі інклюзивної компетентності у розрізі процесу формування *soft skills* (так звані «м'які», тобто неакадемічні навички). Передусім, Наход наголошує на наявності аксіологічної складової інклюзивної компетентності вчителя, що віддзеркалює ціннісне ставлення майбутніх педагогів до інклюзивного навчання, усвідомленим вибором професії педагога, стійкою мотивацією до навчання, позитивним ставленням до учнів з особливими потребами. Ядром аксіологічного компонента, за Наход, є не лише розуміння та усвідомлення педагогом ідеї інклюзивної освіти, а й готовність до її реалізації. Водночас, наголошує Наход, така готовність не може бути результатом формального ознайомлення з ключовими позиціями інклюзивної освіти, а має формуватись лише в режимі «занурення» у реальну ситуацію, коли психологічні, методичні, організаційні проблеми, які виникають під час упровадження інклюзивної освіти, подані у максимально конкретизованому вигляді (Наход, 2018).

Прогностична складова інклюзивної компетентності педагога, на думку

Наход, полягає в передбаченні, проектуванні освітніх результатів, визначенні найбільш ймовірних способів дій, прогнозуванні мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль. Прогностична складова інклюзивної компетентності за Наход, віддзеркалює наявність у педагога умінь добору змісту, адаптації, композиції/рекомпозиції, планування навчального матеріалу на основі комплексного діагностування індивідуальних освітніх потреб і можливостей кожного учня (Наход, 2018).

Інноваційна складова інклюзивної компетентності, на думку Наход, визначається наявністю особистісної спрямованості на засвоєння нового, готовністю до кардинальних змін у способах професійної діяльності, усвідомленням соціальної значущості освітніх інновацій, включенням у соціальну творчість (Наход, 2018).

Зважаючи на те, що одним з провідних результатів інклюзивного навчання є формування життєвих навичок учня з особливими освітніми потребами або його соціальних компетенцій, вагомого значення набуває соціально-комунікативна складова інклюзивної компетентності, що репрезентує психічну властивість особистості, що забезпечує здатність відтворювати суб'єкт-суб'єктні відносини з усіма учасниками освітнього процесу (Наход, 2018).

Для відтворення продуктивної взаємодії з усіма суб'єктами інклюзивного освітнього простору набуває особливого значення акмеологічний компонент інклюзивної компетентності, що відображає здатність фахівця вибудовувати модель власного поступального руху у різних сферах діяльності за умов постійного ускладнення професійних завдань (Наход, 2018).

Олена Соколенко до структури інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури віднесла:

➤ здатність педагога діяти в нестандартних професійно-педагогічних ситуаціях, нести соціальну й етичну відповідальність за прийняття професійного рішення;

- здатність вчителя до саморозвитку, професійної самореалізації, використання творчого педагогічного потенціалу;
- здатність педагога визначати основні категорії, магістральну мету, професійні завдання, педагогічні принципи та перспективні напрямки інклюзивного навчання у системі фізичного виховання молоді;
- здатність учителя впроваджувати методики проведення занять з фізичного виховання для осіб з обмеженими можливостями здоров'я у закладах освіти різного типу;
- здатність учителя використовувати методи і форми контролю дієвості застосування різних фізичних вправ на заняттях з фізичного виховання з особами, які мають обмежені можливості здоров'я;
- здатність педагога здійснювати моніторинг й оцінювання фізичних можливостей осіб із обмеженими можливостями здоров'я та володіти методиками їхнього вимірювання;
- здатність учителя використовувати прийоми створення атмосфери позитивного спілкування вчителя фізичної культури з учнями, які мають обмежені можливості здоров'я;
- здатність педагога використовувати методики і моделі навчання руховим діям та розвитку фізичних якостей учнів з обмеженими можливостями здоров'я;
- здатність учителя добирати засоби і методи адаптивної, реабілітаційно-розвивальної фізичної культури з урахуванням інноваційних тенденцій в педагогіці, теорії та методикі фізичного виховання;
- здатність педагога розробляти індивідуальну програму інклюзивного фізичного виховання на основі індивідуально-диференційного підходу для учнів, особами які мають обмежені можливості здоров'я;
- здатність учителя регулювати фізичне навантаження, змінюючи кількість/призначення фізичних вправ, їх дозування, послідовність та корегування фізичних вправ, для різних груп м'язів, різної інтенсивності, змінюючи умови їх виконання та варіюючи спеціальне обладнання;

➤ здатність педагога опрацьовувати та аналізувати результати сучасних наукових досліджень та передового досвіду в галузі інклюзивної освіти (Соколенко, 2021);

На думку Тамари Бондар, до структури інклюзивної компетентності слід віднести змістові компоненти, що можуть бути потрактовані як здатність учителя усвідомлювати зміст і мету професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища та функційні компоненти, що репрезентують функційну сферу та можуть бути розтлумачені як сукупність умінь, що забезпечують виконання професійних завдань в освітньому процесі в умовах інклюзії (Бондар, 2014).

Каріною Бірюковою репрезентовано компонентну структуру інклюзивної компетентності вчителя в такому форматі:

➤ особистісний компонент – повага до багатоманітності; орієнтація на участь в інклюзивному супроводі дітей з урахуванням різних можливостей учнів з особливими освітніми потребами та бажання досягати їхньої максимальної включеності (інклюзії) в освітнє середовище закладу освіти;

➤ міжособистісний компонент – здатність встановлювати психологічний контакт з усіма членами команди міждисциплінарного супроводу; здатність до інтегрованої командної взаємодії; здатність вибудовувати процес спілкування та організувати педагогічно доцільну суб'єкт-суб'єктну взаємодію в інклюзивному освітньому середовищі; уміння встановлювати доброзичливі міжособистісні стосунки в інклюзивному освітньому просторі;

➤ діяльнісний компонент – здатність організувати сприятливі розвивальні умови для кожного учня, залежно від його індивідуальних освітніх потреб та можливостей здоров'я, персональних здібностей та інтересів; досвід упровадження сучасних інклюзивних технологій навчання; вміння визначати «сильні» й «слабкі» сторони учнів з особливими освітніми потребами, розробляти індивідуальну програму їхнього розвитку; визначати мету, зміст та алгоритм упровадження психологічних стратегій професійного

втручання, реалізовувати ці стратегії, здійснювати оцінювання та моніторинг динаміки індивідуального розвитку дитини) (Бірюкова, 2021).

Бойчук, Бородіна, Микитюк у структурі інклюзивної компетентності виокремлюють компоненти, пов'язані з функціональними видами діяльності майбутнього вчителя основ здоров'я, а саме :

- мотиваційно-ціннісний (позитивна мотивація до інклюзивної діяльності, якості інклюзивно-компетентного вчителя основ здоров'я);
- когнітивно-операційний (наявність спеціальних інклюзивно необхідних знань і вмінь, а також способів їхнього вдосконалення й оновлення), рефлексивно-оцінний (здатність до саморефлексії та самоуправління).

Вчені наголошують на тому, що результат сформованості кожного компонента – це розвиток ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, якостей учителя, а результатом сформованості всіх компонентів є здатність майбутнього вчителя здійснювати професійну інклюзивну діяльність.

Олена Мартинчук також розтлумачує інклюзивну компетентність педагога інтегральну якість особистості, шляхом вичленовування її структурних елементів: світоглядні професійні позиції педагога, як фундамент розвитку всіх підструктур професіоналізму, розвинені професійно-значущі якості; глибока теоретична обізнаність й наявність практичного досвіду у галузі інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; загальна здатність до виконання на належному рівні професійних завдань у галузі планування, прогнозування, організації, координації та реалізації інклюзивного навчання цих дітей; здатність нести професійну відповідальність за результати інклюзивно-освітньої діяльності, прагнення до постійного підвищення рівня професіоналізму.

У дослідженні Лященко нам імпонує те, що вчена описала також і види професійної інклюзивної компетентності. Види диференційовано авторкою на три групи:

➤ компетентності, які детермінують можливість організації та реалізації корекційно-розвивального освітнього процесу в закладах освіти й інклюзивно-ресурсних центрах на високому рівні (здоров'язбережувальна, організаційна, психолого-педагогічна, загальнокультурна);

➤ компетентності, що віддзеркалюють практичний профіль діяльності педагогів закладів загальної середньої освіти й інклюзивно-ресурсних центрів (фахова (компетентність в галузях корекційної психопедагогіки: тифло-, сурдо-, орто-, олігофренопедагогіки, логопедії; реабілітології, психології тощо), комунікативна (соціальна, консультативна, рефлексійна компетентності), операційно-технологічна (експертно-діагностувальна, аналітико-інформаційна, дидактично-методична, просвітницько-педагогічна);

➤ компетентності, що пов'язані з управлінням корегувально-освітнім процесом (конструктивно-стратегічна, функційна, фасилітаційна, управлінська).

Аналіз наукового фонду довів, що в дисертаційно-монографічних джерелах не визначено на фундаментальному рівні сутності й структури інклюзивної компетентності вчителя фізичної культури. Найбільш близькою науковою розвідкою до предмету дисертаційного дослідження є наукові й методичні напрацювання Наталі Щекотиліної, безпосередньо не визначала структуру інклюзивної компетентності учителя фізичної культури, проте глибоко дослідила компоненти готовності майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії, що є продуктивним моментом для визначення структури інклюзивної компетентності.

Складовими такої готовності Щекотиліна називає:

➤ орієнтаційний компонент, що віддзеркалює систему теоретичних знань майбутніх учителів фізичної культури щодо дидактичного різноманіття індивідуальної роботи та засобів індивідуалізації фізичного виховання школярів з обмеженими можливостями здоров'я, обізнаності студентів із

типологічними особливостями інклюзії та моделями її реалізації в освітньому просторі;

➤ технологічний компонент, що уналежнює систему інклюзивних спеціальних умінь, що необхідні для проведення моніторингу психофізичного, та емоційного стану дітей; комплекс професійно-педагогічних технік індивідуального корекційно-оздоровлювального та реабілітаційного впливу на дітей в умовах інклюзивного освітнього середовища;

➤ професійний компонент, що репрезентує професійну позицію студента в аспекті індивідуалізації фізичного виховання школярів в умовах інклюзивного освітнього простору;

➤ індивідуальний компонент – як синтез властивостей та якостей особистості студента, що уможливають оптимізацію власних зусиль в контексті індивідуалізації фізичного виховання учнів в інклюзивному освітньому просторі (Щекотиліна, 2019).

Проаналізуємо представлені алгоритми структурування інклюзивної компетентності педагога.

На нашу думку, вчені суголосні в тому, що система теоретичних знань учителі щодо особливостей життєдіяльності та навчання учнів з особливими освітніми потребами має складати фундамент для успішної реалізації інклюзивних практик, саме тому майже всі структури містять так звані «когнітивні», або «інформаційно-знаннєві» компоненти. До практико-орієнтованих підструктур інклюзивної компетентності педагога дослідники відносять комплекс спеціальних умінь, що віддзеркалює прикладні можливості педагога здійснювати продуктивне інклюзивне навчання. Через це автори обов'язково вводять до структури інклюзивної компетентності вчителя «технологічні» або «діяльнісні» компоненти. Насамкінець, інклюзивна компетентність учителя забезпечується наявністю спеціальної спрямованості та настанови на здійснення інклюзивно-педагогічної діяльності як професійної, що призводить до необхідності введення до її

структури суб'єктно-детермінованих властивостей та якостей – так звані «ціннісно-мотиваційні» та «особистісно-настановні» компоненти.

Проаналізувавши наукові позиції вчених, які обґрунтували сутність інклюзивної компетентності вчителів галузі фізичної культури і порту сформулюємо ознаки сформованості названого конструкту з метою подальшого групування їх в умовні підструктури – компоненти.

Спираючись на результати опрацювання наукових позицій провідних учених галузі щодо алгоритмів структурування інклюзивної компетентності вчителя як багатокомпонентного складного феномену та з урахуванням власної позиції щодо сутності цієї категорії представимо компонентну структуру інклюзивної компетентності вчителя фізичної культури.

Інклюзивний характер професійної діяльності вчителя фізичної культури детермінується певними внутрішніми настановами педагога на здійснення інклюзивно-зорієнтованого фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами, спрямованістю і прагненням до фасилітаційної підтримки «розмаїтих» дітей, ціннісним ставленням на світоглядному рівні до необхідності конструювання інклюзивного освітнього середовища, в якому учні з особливостями розвитку можуть реалізувати свій потенціал в повному обсязі.

Через це, до структури інклюзивної компетентності вчителя фізичної культури відносимо *аксіологічно-мотиваційний компонент*, як комплекс суб'єктно-детермінованих характеристик педагога, що увиразнює його вмотивованість до здійснення професійно-оздоровлювальної діяльності у галузі фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами та ціннісне позитивне ставлення до побудови освітнього інклюзивного середовища.

Концептуальне розуміння вчителем фізичної культури принципів інклюзії, її методологічних і феноменологічних ознак базується на теоретичній підготовленості до здійснення професійно-педагогічної діяльності інклюзивного характеру, що передбачає обізнаність із сучасними

параметрами функціювання закладів освіти за концепцією Нової української школи (далі НУШ) в компетентнісний парадигмі.

З опорою на вищезазначене, до структури інклюзивної компетентності вчителя фізичної культури введено *гносеологічно-професійний компонент*, що віддзеркалює обізнаність педагога із компетентнісними засадами конструювання освітнього середовища НУШ, відображає рівень володіння науковим тезаурусом у галузі інклюзивної освіти, теоретичну й методичну підготовленість до використання всього арсеналу засобів інклюзивного навчання в системі професійно-оздоровлювальної здоров'язбережувальної діяльності на уроках фізичного виховання.

Інклюзивний контент професійної діяльності вчителя фізичної культури в сучасних фізкультурно-оздоровлювальних професійних практиках передбачає належний рівень підготовленості фахівця до конструювання індивідуальних моделей фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами та здійснення моніторингу їх ефективності в закладах освіти.

Саме тому, до структури інклюзивної компетентності вчителя фізичної культури відносимо *праксеологічно-моніторинговий* компонент, як систему вмінь планування, конструювання, розроблення, реалізації індивідуальних моделей фізичного виховання учнів (диференційованими за рівнем відхилення від нормативного фізичного, емоційного й психічного здоров'я); моніторингових умінь, що уможливають комплексне оцінювання параметрів фізичного, емоційного й психічного розвитку дітей з подальшим прогнозуванням ефективності впровадження індивідуальних моделей фізичного виховання.

За логікою дисертаційного дослідження, наступним кроком феноменологічного висвітлення процесу формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичного культури в освітньому середовищі закладів вищої освіти визначено з'ясування чинників, факторів,

передумов, організаційних, дидактичний і педагогічних умов, що забезпечують формування досліджуваного явища.

1.3. Педагогічні умови формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури

Академік Семен Гончаренко ще на початку 90-х років 20 століття в Українському педагогічному словнику сформулював влучно і точно суть категорії «педагогічні умови». У подальших наукових розвідках майже всі дослідники спираються на це визначення, модифікуючи його відповідно предметів власних досліджень.

Отже, за Гончаренком, педагогічні умови є «комплексом об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на розв'язання поставлених педагогічних завдань» (Гончаренко, 1993:267).

Аналізуючи позицію Гончаренка хочемо додати, що в загальному вигляді науковець говорить про потенціал суто «прикладних» педагогічних умов, про що свідчить характеристика «матеріально-просторове». Згодом, вчені розгорнули твердження дослідника і додали й так звані «суб'єктивні» детермінанти, що зумовлюють процес формування різних феноменів.

Нам імпонує думка Олега Чепка про те, що організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів можна розподілити на:

- макроумови – загальнодержавне або соціальне замовлення суспільства на підготовку майбутніх педагогів, розроблення та узгодження нормативних документів;
- мезоумови – професійно-педагогічна орієнтація та професійне становлення майбутніх педагогів на етапі професійно-педагогічного навчання, їх професійна адаптація, вдосконалення та самореалізація;
- мікроумови – індивідуалізація професійно-педагогічного навчання, активне залучення студентів до науково-дослідницької діяльності,

творчий професійно-педагогічний розвиток особистості кожного майбутнього вчителя (Чепка, 2010).

Перед тим, як сформулювати які саме педагогічні умови детермінують процес формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в освітньому середовищі закладів вищої освіти зафіксуємо авторське розуміння методології і логіки дослідницьких дій.

Не має сумнівів у тому, що сучасний вчитель фізичної культури має бути озброєним сучасними інклюзивними технологіями фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами, що дозволить йому зконструювати на уроках фізичного виховання оптимальне розвивальне інклюзивне середовище, в якому «розмаїті» діти та діти без особливостей фізичного, психічного й емоційного розвитку зможуть гармонійно залучатись розробленої педагогом системи фізичного вдосконалення, здоров'язбереження, валеологічний освітніх практик.

Очевидно, що інклюзивна компетентність учителя фізичної культури має бути сформована раніше, ніж він безпосередньо долучиться до професійно-фізкультурної діяльності в статусі вчителя. Отже, маємо зафіксувати що саме ми розуміємо під процесом «формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури».

Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури визначаємо як керований, цілеспрямовано зініційований, спеціально zorganizований, деталізований методологічно й технологічно процес системно-значущого впливу на праксеологічно-моніторинговий, гносеологічно-професійний та аксіологічно-мотиваційний компоненти феномена з метою введення їх в систему професійно-фізкультурної педагогічної діяльності вчителя як невід'ємних концептуально-важливих елементів.

Приєднуємось до думки Ребрової про те, що тенденційними в сучасному науково-педагогічному дискурсі є розуміння категорії «педагогічні умови», як нормативної вимоги освітнього та педагогічного процесів, і, водночас,

актуальної потреби освітнього процесу, що ґрунтується на наукових, методологічних та методичних інноваціях, що базуються на функціонуванні закономірностей та принципів складних систем (Реброва, 2020: 134).

В контексті особливостей конструювання освітнього середовища у вищій школі, Реброва, слідом за Курлянд наголошує на наявності таких закономірностей: єдність історичного та логічного (мова йде про єдність: генетичних та структурних взаємозв'язків у становленні теорії науки; історії та теорії науки і практики; історичної та теоретичної форм наукового пізнання тощо); використання методів пізнання емпіричного й теоретичного плану в ході вивчення об'єктів дослідження; взаємозв'язків у реальному житті, що синтезує всі елементи життєдіяльності закладу вищої освіти (йдеться про різноманітні детермінанти освітньо-педагогічного процесу з матеріально-господарювальною діяльністю, соціальним станом країни й суспільства, активністю й актуалізованістю науково-пошукової діяльності студентів, їх професійною умотивованістю, якістю викладання тощо) (Реброва, 2020: 188)

Педагогічні умови формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури тлумачимо як синтез цілеспрямовано відтворених (зпланованих, зпрогнозованих, технологічно залгоритмізованих) обставин, що іррегулярно (проте суттєво) трансформують перебіг професійно-педагогічної й фізкультурної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в закладах вищої освіти. Педагогічні умови формування інклюзивної компетентності модифікують дидактичну «канву» освітнього процесу не порушуючи її логіки й органіки (насичення наявних навчально-нормативних комплексів спеціальним контентом, що увиразнює концептуально-методологічні, категорійно-термінологічні, технологічно-методичні та психолого-педагогічні основи інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури) та здійснюють позитивний вплив на персонально-забезпечувальну й професійно-зумовлену сфери майбутніх учителів фізичної культури.

На думку Ірини Малишевської, найчастіше, саме педагогічні умови, що детермінують будь-який процес, забезпечують цілісність і завершеність моделей, методик і технологій підготовки майбутніх учителів, розкривають перспективи й потенціал технологічної й компетентнісної сторін підготовки фахівців (Малишевська, 2016). У позиції Малишевської нам імпонує також те, що дослідниця наголосила на значному рівні праксеологічності категорії «педагогічні умови».

На нашу думку, саме педагогічні умови формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури покликані інтегрувати методологічно-концептуальне, методично-технологічне й науково-педагогічне забезпечення інклюзивно-зорієнтованої підготовки майбутніх педагогів, роблять площину освітнього процесу оптимальною, стійкою до зовнішніх і внутрішніх впливів, і, водночас гнучкою й динамічною з урахуванням тенденцій модернізації системи освіти.

Звертаючись до детермінант підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи в умовах інклюзії Олена Мартинчук довела, що успішне формування інклюзивної компетентності педагогів залежить від так званих цивілізаційних детермінант. Вчена до таких детермінант віднесла розуміння майбутнім педагогом інклюзивної освіти як відповіді на цивілізаційні виклики, що пов'язуються з прийняттям та поширенням європейських цінностей щодо беззаперечного забезпечення прав дітей з особливостями розвитку на якісну освіту у загальноосвітньому просторі (Малишевська, 2016). Освітологічними детермінантами успішної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до інклюзивної освіти авторка називає усвідомлення студентами інклюзивної освіти як певного соціального інституту, що впливає на стан свідомості фахівця, та як загальнодержавної, соціальної та особистісної цінності, що трансформує зміст професійно-педагогічної діяльності фахівця у галузі інклюзивної освіти освіти в умовах інклюзивного освітнього простору і потребує переосмислення та внесення змін у його підготовку. Виокремлює Малишевська і філософські

детермінанти, як розуміння студентами парадигмальності у розробленні підходів до фізичного виховання дітей з особливостями розвитку у дослідницькій та освітній практиці. Описала вчена також і емпіричні детермінанти, а саме: розуміння студентами сучасного стану практичної реалізації педагогіки інклюзивного навчання, який фіксує системні дії держави, наукових та державних інституцій й спеціальних установ, що уможливають впевнений поступальний розвиток інклюзивної освіти та постійне залучення більшої кількості дітей з особливостями розвитку до загальноосвітнього простору. В даному контексті зупинимось на висловленні Малишевської про таке: серйозним бар'єром на шляху впровадження інклюзивної освіти в повному обсязі є недостатня кількість педагогів для роботи з дітьми з різними особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти та брак їхньої підготовки у вітчизняній вищій школі. Підтримуємо думку дослідниці, і наголошуємо на тому, що власний викладацький досвід в системі фізичного виховання засвідчує брак фахівців саме з фізичної культури в закладах освіти.

Насамкінець, розмірковуючи над науковими детермінантами, що зумовлюють підготовку вчителів до інклюзивної освіти Малишевська виокремлює обізнаність студентів із науковими засадами інклюзії, з дослідженнями провідних вчених країн ЄС та США.

Погоджуючись в цілому із системою детермінант підготовки майбутніх учителів в системі вищої освіти до роботи в умовах інклюзії відмітимо брак «діяльнісної» складової такої підготовки.

На думку Олени Дорошенко, готовність майбутніх учителів до інклюзивного навчання учнів детермінують такі педагогічні умови:

- формування позитивної мотивації вчителів до професійно-педагогічного самовдосконалення і досягнення професійного успіху в реалізації інклюзивного навчання;
- формування вмінь і навичок учителів щодо побудови сприятливого освітнього середовища для інклюзивного навчання дітей з

особливостями розвитку шляхом збагачення їх практичного досвіду на базі спеціальних установ (приміром, інклюзивно-ресурсних центрів);

- формування позитивного образу вчителя інклюзивної педагогіки (Дорошенко).

Позитивно ставимось і до запропонованих Дорошенко педагогічних умов, проте відзначимо брак теоретично-інформаційної підготовленості студентів в контексті інклюзії у фізичному вихованні.

На думку Олени Чернявської, ефективними педагогічними умовами організації процесу фізичного виховання з метою формування фізкультурно-оздоровлювальної інклюзивної компетентності є такі:

- модернізація змісту та форм фізичної підготовки з урахуванням своєрідності майбутньої професійної діяльності;

- впровадження в процес професійно-педагогічної підготовки елективного курсу «Фізкультурно-оздоровлювальна компетентність як складова фізичної культури особистості вчителя фізичної культури»;

- посилення мотивації здобувачів освіти до здорового способу життя та опанування природних (екологічних) засобів оздоровлення;

- стимулювання фізкультурно-оздоровлювальної діяльності у позанавчальній роботі;

- контролювання показників фізичного розвитку та фізичної підготовленості студентів в процесі фізкультурно-оздоровлювальних занять (Чернявська).

Аналізуючи систему позитивного впливу на формування фізкультурно-оздоровлювальної та інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури відмітимо її комплексність.

На думку Галини Васильєвої, організаційно-педагогічними умовами формування професійної компетентності майбутніх учителів інклюзивної форми навчання є такі:

- застосування у професійній підготовці майбутніх педагогів технології контекстного навчання;

- використання потенціалу змісту психолого-педагогічних дисциплін з метою формування позитивної мотивації студентів до здійснення інклюзивного навчання;
- набуття знань про своєрідність розвитку, навчання й виховання різних категорій дітей із особливостями розвитку та про особливості професійної діяльності вчителя в умовах інклюзії;
- впровадження до змісту професійно-педагогічного навчання майбутніх учителів елективного курсу «Інклюзивне навчання в загальноосвітній школі»;
- забезпечення наступності всіх етапів формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів, розвиток та реалізація сформованих ключових компетентностей у практичній фізкультурно-педагогічній діяльності студентів (Васильєва, 2021).

Як бачимо, слідом за Чернявською, Васильєва також наголошує на необхідності збагачення освітньо-професійної програми підготовки майбутніх учителів фізичної культури спеціальною вибірковою дисципліною.

Вирізняються цілісністю за змістом і системністю за реалізацією педагогічні умови, дієвість яких експериментально довела Зоя Шевців. Вчена називає такими педагогічними умовами:

- організацію соціокультурного освітнього середовища закладу вищої педагогічної освіти з метою трансформації так званого «теоретичного» навчання на «діяльнісне»;
- забезпечення цілісності інноваційного педагогічного процесу та практично-діяльнісного середовища в ньому;
- розроблення і впровадження спеціального дидактично-методичного забезпечення;
- забезпечення мотивації майбутніх учителів до професійній діяльності в умовах інклюзії;

- здійснення моніторингу процесу формування інклюзивної компетентності у майбутніх учителів інклюзивного навчання;
- реалізація у процесі вивчення циклу психолого-педагогічних дисциплін дидактичних принципів навчання і освіти, що є загальним орієнтиром для визначення технологій й методик організації інклюзивного навчання.

Як бачимо, вчена пропонує просилити міждисциплінарну інтеграцію та зацентувати в змісті психолого-педагогічних дисциплін дослідницьку увагу студентів на сутності та формах реалізації інклюзії в освіті.

На думку Галини Васильєвої, педагогічними умовами, що забезпечують компетентність вчителя інклюзивної форми навчання є такі: конструювання соціально-педагогічного середовища в закладі вищої педагогічної освіти, формування у студентів цінностей інклюзивної освіти, забезпечення реалізації нормативних і правових положень із впровадження інклюзивного навчання, організація професійного співробітництва та кооперації, посилення практично-діяльнісної складової освітнього простору.

Очевидно, що в контексті визначення системи детермінант успішної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзії авторка суголосна з Шевців та її наукою позицією.

Спираючись на великий обшир науково-педагогічних розвідок, в яких розкрито функціонал різноманітних аспектів підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзії, системний аналіз переваг і недоліків запропонованих вченими комплексів педагогічних умов, що забезпечують формування інклюзивної компетентності в єдності її компонентів, з урахуванням власного викладацького досвіду автора в системі фізичного виховання сформулюємо педагогічні умови, що забезпечують формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в закладі вищої педагогічної освіти.

Педагогічними умовами, що забезпечують формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в освітньому просторі закладів вищої освіти визначаємо:

- посилення міжпредметних зв'язків шляхом оновлення змісту психолого-педагогічних та фахових дисциплін з урахуванням специфіки інклюзії у фізичному вихованні;
- заохочення майбутніх учителів до самоосвітньої діяльності з опанування сучасними інклюзивними технологіями фізичного виховання;
- створення інклюзивно-зорієнтованого освітнього середовища закладу вищої освіти, що спонукає майбутніх учителів фізичної культури до розроблення індивідуальних моделей фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами.

Схарактеризуємо кожен з виокремлених педагогічних умов за таким алгоритмом: визначення сутності педагогічної умови; увиразнення впливу на компоненти інклюзивної компетентності; фіксування мети/результату реалізації; найбільш доцільні методи і форми гіпотетичної реалізації педагогічної умови.

Посилення міжпредметних зв'язків шляхом оновлення змісту психолого-педагогічних та фахових дисциплін з урахуванням специфіки інклюзії у фізичному вихованні розуміємо як цілеспрямоване ремодельовання змісту дисциплін з нормативної частини освітньо-професійної програми підготовки фахівців зі спеціальності 014 Середня освіта (Фізична культура) (не порушуючи їх логіки і органіки); увиразнення у змісті дисциплін психолого-педагогічного циклу методологічних, педагогічних і психологічних координат феномена інклюзії та її дидактичного значення; розкриття фізкультурно-оздоровлювального, реабілітаційно-абілітаційного значення інклюзії в змісті фахових дисциплін; уяскравлення здоров'язберезувального потенціалу інклюзії у фізичному вихованні з одночасним висвітленням дидактичних основ розроблення індивідуальних моделей фізичного виховання.

Педагогічну умову обрано зважаючи на те, що за результатами здійснених авторами досліджень, сучасним учителям фізичної культури вкрай не вистачає системної обізнаності щодо дидактичних, методичних, методологічних й суто педагогічних параметрів упровадження інклюзії в систему фізичного виховання. Здебільшого, в освітньо-професійні програми підготовки бакалаврів за спеціальністю 014 Середня освіта вводяться різноманітні дисципліни, які розкривають особливості роботи вчителя фізичної культури із дітьми, що мають особливості розвитку (здебільшого - фізичного). Концептуальна сутність обраної педагогічної умови полягає в тому, щоб озброїти майбутніх учителів фізичної культури знаннями щодо алгоритмів побудови такого середовища на уроках фізичної культури, в якому гармонійно співіснують діти без особливостей розвитку та «розмаїті» діти. Крім того, з швидкоплинним упровадженням Концепції НУШ змінюються підходи до розуміння сутності фізичного виховання – все частіше, фізичний розвиток розглядається не як спосіб підтримування «гарної» фізичної форми, а як спосіб набуття учнями змалечку навичок підтримування здоров'я, формування навичок правильної харчової поведінки, усвідомлення «гармонії душі і тіла», розуміння себе не «інакшим», а неповторним і унікальним.

Оскільки в структурі інклюзивної компетентності вчителя фізичної культури знаннево-інформаційну підструктуру феномена позначає гносеологічно-професійний компонент, названа педагогічна умова позитивно впливає на гносеологічно-професійний компонент інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

За результатами реалізації цієї педагогічної умови майбутні вчителі фізичної культури мають сформувати банк знань щодо специфічних особливостей інклюзії в освіті в розрізі Концепції НУШ; систематизувати наявні знання щодо специфіки організації інклюзивного освітнього середовища на уроках фізичного виховання; сформувати професійно-фізкультурний тезаурус інклюзивного змісту.

Формами реалізації педагогічної умови є: відображення у змісті фахових і психолого-педагогічних дисциплін феномена «інклюзія у фізичному вихованні» в проєкції системи НУШ; модифікація змісту навчальних дисциплін з метою увиразнення потенціалу інклюзивних освітніх практик в НУШ; залучення студентів до самостійного дослідницького опрацювання (складання тезаурусів, концептуальних карт, самостійне опрацювання наукової та методично-педагогічної літератури з дослідницькою метою) навчального матеріалу, присвяченого проблематиці інклюзії в професійно-педагогічному полі фізкультурної освіти.

Заохочення майбутніх учителів до самоосвітньої діяльності з опанування сучасними інклюзивними технологіями фізичного виховання визначаємо як систему світоглядної трансформації свідомості майбутніх учителів фізичної культури як майбутніх фахівців, здатних самостійно розробляти й реалізовувати індивідуальні моделі фізичного виховання; активізацію свідомого прагнення студентів до опанування мануалом, арсеналом і функціоналом інклюзивних освітніх технологій; актуалізацію мотиваційної настанови на органічну інтеграцію інклюзії в систему фізичного виховання на коректних методологічних засадах.

Педагогічну умову було обрано з опорою на те, що майбутні вчителі фізичної культури опановують освітньо-професійну програму в складних умовах реформування системи шкільної освіти. Відтак, паралельне з їхнім навчанням впровадження Концепції НУШ та її яскраво виражений компетентнісний характер вносить в систему підготовки майбутніх учителів фізичної культури певний елемент «невизначеності», а залучення студентів до безпосередніх інклюзивних практик на уроках фізичного виховання в межах квазіпрофесійної діяльності (виробничо-педагогічна практика) в період 2020-2022 років здійснювалось з очевидними утрудненнями (епідемія Ковід-19 та детермінований нею онлайн-режим навчання, повномасштабне вторгнення країн-агресорів та детерміновані ним ускладнення в організації освітнього процесу). Через це, проблематика надання інклюзивного

характеру системі фізичного виховання учнів набула першочергового значення зважаючи на зростаючу кількість дітей, які постраждали психічно й емоційно від суспільних умов життєдіяльності. Отже, піднесення рівня мотивації студентів на вищий рівень сприятиме кращому засвоєнню ними цінностей інклюзії «унікальних» дітей, з їхніми особливостями, труднощами й нестабільними психічним й емоційним станом.

Оскільки в структурі інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури ціннісно-мотиваційна сфера увиразнюється аксіологічно-мотиваційним компонентом, то названа педагогічна умова позитивно впливає на аксіологічно-мотиваційний компонент інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

За результатами реалізації педагогічної умови має відбутись концептуалізація ціннісного ставлення студентів на рівні переконань до інклюзії у фізичному вихованні, переосмислення на світоглядному рівні магістральної мети інклюзії в освіті з опорою на аналіз ефективних практик її впровадження в різних країнах.

Формами реалізації педагогічної умови можуть виступати: рефлексивні практики опрацювання матеріалів щодо методологічних основ впровадження ідеологічних принципів інклюзії, спільне обговорення з більш досвідченими колегами і педагогами-практиками переваг і недоліків сучасних способів впровадження інклюзії, організація дискусій з діалогічним способом висловлення власної дослідницької й професійної позиції.

Створення інклюзивно-зорієнтованого освітнього середовища закладу вищої освіти, що спонукає майбутніх учителів фізичної культури до розроблення індивідуальних моделей фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами визначаємо як цілеспрямовану трансформацію просторово-предметного, інформаційно-технологічного, змістово-методичного й комунікативно-організаційного компонентів освітнього простору закладу вищої освіти, що забезпечує фасилітаційно-педагогічну та дидактично-ресурсну підтримку майбутніх учителів фізичної культури в

їхньому свідомому прагненні розробляти й реалізовувати індивідуальні моделі фізичного виховання.

Педагогічну умову було обрано з опорою на те, що сучасні інклюзивні підходи в організації фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти вирізняються певним рівнем «уніфікації». Відповідно, в системі організації фізкультурного простору школи ще й досі зберігається стереотипне уявлення, що вчитель фізичної культури здійснює моніторинг лише фізичних можливостей дітей та розробляє стандартизовані методики фізичного виховання учнів різного віку і статусу здоров'я. Водночас, власний досвід доводить, що статус «рівень фізичного здоров'я» є абсолютно непараметричним для розроблення індивідуальної моделі фізичного виховання для кожної дитини окремо. Вважаємо, що інклюзивна компетентність сучасного вчителя фізичної культури є показником його впевненої здатності розробляти індивідуальні моделі розвитку для різних груп дітей.

Оскільки в системі інклюзивної компетентності вчителя фізичної культури практико-орієнтований бік феномена номінується праксеологічно-моніторинговим компонентом, то названа педагогічна умова позитивно впливає на праксеологічно-моніторинговий компонент інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Формами реалізації педагогічної умови виступають: самостійне опрацювання студентами різних моделей фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами; набуття первинних навичок складання індивідуальних моделей фізичного розвитку учнів.

Висновки до першого розділу

У розділі здійснено аналіз нормотворчих, правових, методологічно-філософських, довідково-інформаційних, методично-педагогічних і наукових джерел. На основі опрацювання наукового фонду уточнено категорію

«інклюзія» в освітньому контексті як феномен, що: постулює урахування відмінностей («інакшостей», унікальностей, «розмаїття», нетрадиційності) між учнями як потужного освітнього й розвивального ресурсу надання їм професійно-педагогічної фасилітаційної підтримки в навчанні і вихованні; декларує апріорі рівне визнання безумовної цінності всіх без виключення дітей; передбачає усунення матеріальних (просторових, архітектурних, технічних), світоглядних (ціннісних, менталітетно-детермінованих) перешкод для спільного гармонійного навчання всіх дітей; зумовлює суттєве зменшення ризику ексклюзії в освіті та підвищення активності участі дітей у загальноосвітній програмі та суспільно-громадському житті закладу освіти; сприяє формуванню у школярів гуманістичного світогляду й толерантного ставлення до багатоманітностей фізичного стану, гендерних особливостей, етнічно-релевантних й культурно-зумовлених специфікантив, посилення ролі закладу освіти в їхній соціалізації; передбачає реструктуризацію підходів, трансформацію теорій і практики організації освітнього середовища з метою забезпечення й прийняття розмаїття всіх учнів та їх неоднорідних освітніх потреб.

Уточнено зміст поняття «інклюзивна компетентність».

Інклюзивна компетентність – це комплексне утворення особистісно-детермінованого характеру й професійно-зорієнтованого змісту, що конструюється на основі конгломерату інклюзивних знань, спеціальних інклюзивних умінь, свідомого прагнення на рівні світоглядних переконань (толерантність, відкритість до різноманітності, емпатійність, фасиліативність) впроваджувати технології й методики інклюзії в різних галузях. Інклюзивна компетентність учителя є детермінантом здійснення педагогом професійних функцій в умовах інклюзивного освітнього середовища

Інклюзивну компетентність учителя фізичної культури визначено як динамічно зкомбінований структурно, методологічно й контекстуально концептуалізований конструкт, що ґрунтується на конгломераті сформованих знань фахівця щодо різноманітних способів реалізації принципів інклюзії в

освіті та її здоров'язбережувального потенціалу; професійно-детермінованих умінь в контексті розроблення методики фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами на компетентнісний засадах; мотиваційних настанов педагога на конструювання безбар'єрного освітнього середовища, як простору органічного й гармонійного співіснування дітей з «нормативним» розвитком і дітей зі специфічними особливостями фізичного, емоційного і психічного розвитку.

До структури інклюзивної компетентності вчителя фізичної культури відносимо *аксіологічно-мотиваційний компонент*, як комплекс суб'єктно-детермінованих характеристик педагога, що увиразнює його вмотивованість до здійснення професійно-оздоровлювальної діяльності у галуз фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами та ціннісне позитивне ставлення до побудови освітнього інклюзивного середовища.

До структури інклюзивної компетентності вчителя фізичної культури введено *гносеологічно-професійний компонент*, що віддзеркалює обізнаність педагога із компетентнісними засадами конструювання освітнього середовища НУШ, відображає рівень володіння науковим тезаурусом у галузі інклюзивної освіти, теоретичну й методичну підготовленість до використання всього арсеналу засобів інклюзивного навчання в системі професійно-оздоровлювальної здоров'язбережувальної діяльності на уроках фізичного виховання.

До структури інклюзивної компетентності вчителя фізичної культури відносимо *праксеологічно-моніторинговий компонент*, як систему вмінь планування, конструювання, розроблення, реалізації індивідуальних моделей фізичного виховання учнів (диференційованими за рівнем відхилення від нормативного фізичного, емоційного й психічного здоров'я); моніторингових умінь, що уможливають комплексне оцінювання параметрів фізичного, емоційного й психічного розвитку дітей з подальшим прогнозуванням ефективності впровадження індивідуальних моделей фізичного виховання.

Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури схарактеризовано як керований, цілеспрямовано зініційований, спеціально zorganizований, деталізований методологічно й технологічно процес системно-значущого впливу на праксеологічно-моніторинговий, гносеологічно-професійний та аксіологічно-мотиваційний компоненти феномена з метою введення їх в систему професійно-фізкультурної педагогічної діяльності вчителя як невід'ємних концептуально-важливих елементів.

Науково обґрунтовано комплекс педагогічних умов, що забезпечують формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в освітньому просторі закладів вищої освіти.

Педагогічними умовами, що забезпечують формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в освітньому просторі закладів вищої освіти визначено:

- посилення міжпредметних зв'язків шляхом оновлення змісту психолого-педагогічних та фахових дисциплін з урахуванням специфіки інклюзії у фізичному вихованні;
- заохочення майбутніх учителів до самоосвітньої діяльності з опанування сучасними інклюзивними технологіями фізичного виховання;
- створення інклюзивно-зорієнтованого освітнього середовища закладу вищої освіти, що спонукає майбутніх учителів фізичної культури до розроблення індивідуальних моделей фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами.

Матеріали розділу висвітлено в публікаціях [2], [3], [4], [5] автора

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Критеріально-діагностувальний інструментарій для визначення рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури

Для здійснення дослідно-експериментальної роботи з формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в освітньому просторі закладів вищої освіти необхідно набути можливість діагностувати стан її сформованості в майбутніх учителів на різних етапах діагностувального експерименту. Отже, здійсненню дослідно-експериментальної роботи має передувати розроблення критеріально-діагностувальної матриці, що уналежнює: критерії сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури, показники сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури, кількісні та якісні (змістові) характеристики рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури, що корелюють із змістовим наповненням компонентів досліджуваного явища.

Однією з фундаментальних вимог до педагогічного (психологічного) експерименту (відповідно до мети дисертаційного дослідження – формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури) є встановлення міри (критерію) сформованості того феномена, на вивчення якого спрямоване дослідження.

Аналізуючи наукову позицію Киверялга, Ганна Реброва стверджує, що перенесення педагогічних понять і явищ в «емпіричний» простір є однією з найбільш складних і відповідальних дослідницьких процедур у науковій

розвідці, бо саме від нього залежить ступінь достовірності отриманого наукового знання (Реброва, 2020: 167).

Розглядаючи категорію «критерій» у розрізі сучасних тенденцій його використання в новітніх науково-педагогічних (дисертаційних і монографічних) джерелах можна стверджувати, що основною функцією розроблення критеріальної бази дослідження виступає оцінювання ступеня реалізації поставленої дослідницької мети та діагностування (встановлення) наявності/відсутності певних відхилень якостей об'єкта від загальноприйнятого зразка. Кількість показників, як і обраних діагностувальних параметрів, має бути у дослідженні зведена до мінімуму, оскільки процедура оцінювання має бути допустимо простою. Вищезазначене продукує основну вимогу до системи показників: вони мають бути зрозумілими, конкретними, доступними для вимірювання та діагностування (Фокша, 2019: 97).

Надійна, валідна й універсальна система уніфікованих критеріїв і показників може надати можливість оцінювати результати процесу на будь-якому його етапі, отримувати якісну і кількісну характеристику, а також корегувати хід і інтенсивність освітнього процесу, співставляючи проміжні результати з розробленим еталоном.

Для визначення критеріїв у системі оцінювання стану сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури висвітливо ґрунтовно зміст відповідного поняття.

У філософських словниках та словниках роз'яснення семантики слів іншомовного походження знаходимо таку інформацію. Поняття «критерій» (від латинського слова *criterium* – спосіб розрізнення (розмежування), засіб для ранжування, параметр судження, «мірило»; переклад з грецької мови слова *κρίνω* – розділяю, розрізняю) розтлумачується як певне «мірило» (за нашим розумінням спосіб вимірювання); параметр та спосіб випробування для визначення (діагностування) або оцінювання людини, предмета або явища; ознака, що прийнята за основу певного класифікування; ознака або

загальна властивість, на підставі наявності/відсутності якої здійснюється оцінювання успішності/неуспішності конкретної якості (Філософський словник, 2006:456)

Приєднуємось до думки Долинського про те, що у сучасних науково-педагогічних дослідженнях критерії найчастіше використовуються в якості «вимірювального» інструментарію, що уналежнює систему показників (ознак), вимог, орієнтирів, норм, що детермінують методи розрахунку, ефективність функціонування теоретичної моделі, уможлиблюють прийняття рішення про правдоподібність гіпотези. Автор також наголошує на тому, що подеколи критерії використовуються для перевірки гіпотез: про належність вибірки до генеральної сукупності, про достовірність (або її відсутність) відмінностей між вибірковими середніми арифметичними значеннями, дисперсіями, фіксують зв'язки між ознаками, що досліджуються, про достовірність впливу. Підсумовуючи Рябуха стверджує, що критерії передовсім надають дають можливість спостерігати стан сформованості та розвиненості феномена, що вивчається, прослідкувати рівень його функціонування та розвитку (Долинський, 2021).

Сформулюємо власне розуміння поняття *критерію сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури* як діагностувального механізму для вимірювання стану сформованості інклюзивної компетентності, що корелює зі змістом компонентів інклюзивної компетентності; критерій є певною «одиницею виміру» сукупності ознак (показників сформованості інклюзивної компетентності), що уможлиблюють умовисновки про ступінь кореляції особистісних якостей суб'єктів освітнього процесу та їхньої поведінки (або діяльності) вимогам цілеспрямованого впливу та прогноз щодо рівня ефективності педагогічного експерименту. Критерій сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури здійснює свою функцію в процесі діагностування стану сформованості інклюзивної компетентності студентів синтезовано із показниками сформованості інклюзивної компетентності.

Показник сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури є ознакою (маркером), що надає можливість виокремити найбільш суттєві аспекти інклюзивної компетентності і надати їм адекватну (таку що можна виміряти валідними способами) оцінку.

Отже, синтезована система критеріїв і показників сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури має безпосередньо співвідноситися з її компонентами.

Систематизація найбільш «показових» (яскраво виражених) та «ілюстративних» показників сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури дозволяє схарактеризувати рівні сформованості досліджуваного явища у респондентів на різних етапах експериментальної роботи. Вимірювання рівнів сформованості досліджуваного явища можна здійснювати на засадах так званого «кількісного» опрацювання даних, отриманих після застосування валідних тестових, психологічних методик. Водночас розуміємо, що використання лише «кількісних» показників в розрізі формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури є недостатнім, адже структура досліджуваного явища є складною і багатокomпонентною, а до її складу віднесено елементи, які можна оцінити (діагностувати за параметром наявності/відсутності) лише використанням експертного оцінювання «якості» і змісту.

В підрозділі 1.2. дисертації визначено, що до структури інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури віднесено гносеологічно-професійний, праксеологічно-моніторинговий й аксіологічно-мотиваційний компоненти.

Аксіологічно-мотиваційний компонент інклюзивної компетентності віддзеркалює наявність позитивної мотиваційної настанови студентів до роботи в системі інклюзивного навчання та наявність стійкого позитивного ставлення до необхідності побудови інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти. Отже, у студентів має бути сформована

настанова (аттїтюд) до роботи в інклюзивному середовищі, вони мають бути зорієнтовані на застосування інклюзії у фізичному вихованні учнів з особливими освітніми потребами.

Саме тому, для вимірювання аксіологічно-мотиваційного компонента обираємо *настановно-орієнтаційний критерій* сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

На нашу думку, показниками, що дозволяють виміряти інклюзивну компетентність майбутніх учителів фізичної культури за настановно-орієнтаційним критерієм є:

- вмотивованість майбутніх учителів фізичної культури до роботи в інклюзивному освітньому середовищі;
- ціннісне ставлення студентів до необхідності побудови інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти.

Гносеологічно-професійний компонент інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури базується на системі сформованих знань фахового характеру щодо феноменологічних ознак інклюзії та способів реалізації принципів інклюзії в системі фізичного виховання в межах компетентнісної парадигми в НУШ, що засвоюються студентом на рефлексійних засадах, опрацьовуються свідомо з проєкцією на майбутню фахову діяльність..

Саме тому, для вимірювання гносеологічно-професійного компонента інклюзивної компетентності обираємо *когнітивно-фаховий критерій* сформованості інклюзивної компетентності студентів.

На нашу думку, показниками, що дозволяють виміряти інклюзивну компетентність майбутніх учителів фізичної культури за когнітивно-фаховим критерієм є:

- володіння майбутніми вчителями фізичної культури спеціальним професійним тезаурусом інклюзивної освіти;
- обізнаність студентів із компетентнісними засадами сучасної інклюзивної освіти в НУШ.

Праксеологічно-моніторинговий компонент інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури віддзеркалює практичний бік професійно-фізкультурної діяльності педагога, його здатність вибудувати індивідуальні моделі фізичного розвитку учнів з особливостями розвитку на засадах коректного й адекватного прогнозування і моніторингу фізичного, психічного й емоційного стану учнів з особливими освітніми потребами.

Саме тому, для вимірювання праксеологічно-моніторингового компонента інклюзивної компетентності обираємо *практично-діагностувальний* критерій сформованості інклюзивної компетентності студентів.

На нашу думку, показниками, що дозволяють виміряти інклюзивну компетентність майбутніх учителів фізичної культури за практично-діагностувальним критерієм є:

➤ сформованість прогностичних умінь майбутніх учителів фізичної культури щодо створення індивідуальних моделей фізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами;

➤ сформованість умінь студентів здійснювати моніторинг фізичного стану учнів.

Презентуємо систему синтезовану систему компонентів інклюзивної компетентності вчителів фізичної культури, критеріїв вимірювання рівнів її сформованості та показників, що дозволяють таке вимірювання. Для більшої наочності відобразимо зв'язок названих елементів та методи, що використовувались на всіх етапах діагностування таблично.

Таблиця 2.1.

Критеріально-діагностувальна база експериментального дослідження інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури

Компонент	Критерій	Показники сформованості інклюзивної компетентності здобувачів освіти	Методи та методики вимірювання показників на всіх етапах експериментального дослідження
Аксіологічно-мотиваційний	Наставовно-орієнтаційний	вмотивованість майбутніх учителів фізичної культури до роботи в інклюзивному освітньому середовищі	Адаптована відповідно вимог експерименту методика «Мотивація професійної діяльності» (Онищук, 2021)
		ціннісне ставлення студентів до необхідності побудови інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти	Модифікована автором за Т. Осадченко шкала оцінки мотивації ставлення до професійної діяльності (адаптація за Кареліним) (Онищук, 2021);
Гносеологічно-професійний	Когнітивно-фаховий	володіння майбутніми вчителями фізичної культури спеціальним професійним тезаурусом інклюзивної освіти	Карта «Інклюзія» - адаптований автором відповідно вимог експерименту варіант методики Н.Самсонова «Незакінчені речення»; модифікація Т. Осадченко теста для визначення рівня знань молоді про здоров'я (авторська розробка В. Язловецького) (Осадченко, 2016)
		обізнаність студентів із компетентнісними засадами сучасної інклюзивної освіти в НУШ	Експертне оцінювання відповідей студентів у ході навчальних бесід.

Праксеологічно-моніторинговий	Практично-діагностувальний	сформованість прогностичних умінь майбутніх учителів фізичної культури щодо створення індивідуальних програм фізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами	Продовження таблиці 2.1.
		сформованість умінь студентів здійснювати моніторинг фізичного стану учнів	Тестова методика «Прогностична задача» (модифікована варіація Н.Сомової) (Осадченко, 2016); Карта «Індивідуалізація» - адаптований автором відповідно вимог експерименту варіант методики Н.Самсонова «Незакінчені речення» (Осадченко, 2016) ; модифікована автором анкета Щекотиліной для діагностування фізичного стану учнів (Щекотиліна, 2020)

Опишемо кожен з показників сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури за практично-діагностувальним критерієм більш детально.

Розмірковуючи над параметрами індивідуалізації підходів до навчання дітей з особливостями розвитку дослідники McGhie-Richmond, Bruin, Derrpeler, Loreman, Smith, & L. Florian наголошують на тому, що розв'язання проблеми індивідуалізації міститься насамперед у пошуку продуктивних шляхів формування специфічного професійного мислення педагогів, які планують реалізовувати себе в умовах інклюзії. Маркерами такого мислення вони називають здатність до пошуку різноманітних педагогічних підходів до кожного учня, зокрема, й учнів з обмеженими можливостями здоров'я, а також певну креативність у педагогічній діяльності. Названа креативність, на нашу думку, пов'язана зі здатністю продукувати індивідуальні (тобто диференційовані за різними параметрами) або так звані «персональні» (розроблені під кожного окремого учня) програми фізичного виховання.

Проблематика індивідуалізації фізичного виховання учнів в нашій країні не є новою. Приміром, в 1996 році видатною вітчизняною дослідницею галузі фізичного виховання Олександрою Дубогай висловлено думку про

необхідність відмови від уніфікації методик фізичного виховання як застарілих і висунуто фундаментальні положення щодо необхідності диференціювання системи фізичного розвитку учнів. Вчена визначила, що для учнів з різними морфофункційними та психофізіологічними особливостями необхідним є індивідуальний (тобто персональний) підбір фізичних вправ, що забезпечують тренувальний, здоров'язбережувальний й оздоровлювальний ефект і підвищення рухової активності (Дубогай, 1995).

Розгортаючи думку Дубогай, Олександр Митчик наголошує на необхідності так званої «персональної індивідуалізації», що передбачає розроблення програм фізичного виховання учнів відповідно до рівня їхнього фізичного стану. В основі таких адаптаційних індивідуальних програм, на думку Митчика, покладено добір фізичних вправ, в диференціації яких лежать чіткі розрахунки обсягу та інтенсивності фізичних навантажень, тривалості відпочинку. Морфофункційні критерії індивідуалізації програми фізичного виховання дитини, на думку Митчика, враховують соматотип, фізичний розвиток, фізичну підготовленість, функціональні можливості, стан здоров'я.

Індивідуальна програма фізичного розвитку учня з особливостями здоров'я, за Щекотиліною є документом, що алгоритмізує індивідуалізацію навчання дитини, нормує перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних, розвивальних та соціалізувальних впливів для розвитку та адаптації дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних освітніх стратегій (Щекотиліна, 2020:171).

В Законі України «Про освіту» (2017) знаходимо чітко визначені напрями індивідуалізації навчання та виховання учнів – в ньому зафіксовано зміст понять «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальна програма розвитку» та «індивідуальний навчальний план». В документі індивідуальну освітню траєкторію визначено як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу школяра, що розробляється з урахуванням його

вроджених здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання. Індивідуальна освітня траєкторія, відповідно, може бути реалізована в закладі освіти через індивідуальний навчальний план. Водночас, в законодавчому документі описано й індивідуальну програму розвитку як модель, що забезпечує індивідуалізацію навчання учня з особливостями розвитку, що фіксує низку необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання. Індивідуальний навчальний план є документом, що визначає алгоритм (послідовність), форму і темп засвоєння учнем освітніх компонентів освітньої програми з метою реалізації його індивідуальної освітньої траєкторії та розробляється закладом освіти у взаємодії із здобувачем освіти за наявності необхідних для цього ресурсів (Закон, 2017).

Отже, модифікуємо визначення *індивідуальної програми фізичного розвитку* в контексті показника сформованості інклюзивної компетентності студентів послуговуючись інформацією, що репрезентована в законодавчому документі: програма, що забезпечує індивідуалізацію фізичного виховання учня з особливостями розвитку, що фіксує перелік необхідних психолого-педагогічних, розвивальних і корекційних послуг для гармонійного (оптимального) фізичного розвитку дитини. Індивідуальна програма фізичного виховання розробляється групою фахівців (вчителя фізичної культури, асистента вчителя (за потреби), психолога, адміністрації закладу освіти) з обов'язковим залученням батьків дитини з метою фіксування конкретних стратегій фізичного виховання і підходів до здоров'язберезувального навчання дитини.

На нашу думку, скласти індивідуальну програму фізичного розвитку учня з особливими освітніми потребами можна лише зпрогнозувавши бажаний результат – позитивні зміни у руховій активності дитини, загальних показниках фізичного стану. Ми пов'язуємо назване зі сформованими прогностичними вміннями вчителя фізичної культури.

В Енциклопедії освіти зазначено, що педагогічне прогнозування є спеціально організованим комплексом наукових досліджень, що спрямовані на одержання достовірної (верифікованої) інформації про розвиток (динаміку) відповідних педагогічних об'єктів з метою гармонізації й оптимізації змісту, алгоритмів, методів, способів, засобів, організаційних форм освітньої (дидактичної, виховної) діяльності (Енциклопедія, 2008).

Отже, *прогностичні вміння щодо створення індивідуальних програм фізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами як показник сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури* визначаємо як здатність педагога відтворювати: допрогнозне орієнтування (фіксування анамнезу дитини, умов життєдіяльності, динаміки хвороби), прогнозне діагностування (діагностування первинного фізичного, психо-емоційного стану дитини), прогнозу перспекцію (очікуваний результат реалізації індивідуальної програми фізичного розвитку дитини), верифікацію (динаміка змін у стані здоров'я дитини), корекцію (модифікація індивідуальної програми відповідно наявності/відсутності змін).

Особливого значення в контексті розроблення індивідуальних програм фізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами набувають уміння педагога здійснювати моніторинг фізичного стану здоров'я учнів.

Як стверджує Сокогонь, фізичний розвиток (як стан) є комплексом ознак, що характеризують морфофункційний стан організму дитини, рівень розвитку фізичних якостей і здібностей, що необхідні для життєдіяльності організму дитини. Дослідники стверджують, що всі ознаки фізичного розвитку дитини можна розділити на три групи: соматометричні, соматоскопічні і фізіометричні (Сокогонь, 2016).

Дмитро Пріма до соматометричних ознак фізичного розвитку дитини відніс: довжину і масу тіла, розміри грудної клітки, талії, стегон, довжину тулуба, кінцівок; до стоматоскопічних ознак фізичного розвитку дитини віднесено – форму грудної клітки, спини, ніг, стопи, поставу, рельєф і пружність мускулатури, статевий розвиток; до фізіометричних ознак фізичного розвитку дитини віднесено: рівень розвитку скелетної мускулатури, фізичну працездатність, рівень фізичних якостей (сила, швидкість, витривалість, гнучкість, координація) (Пріма, 2020).

Скористуємось даними міжнародного комітету по стандартизації тестів, в яких визначено, що фізичний стан, у загальному вигляді, характеризує особу людини, стан здоров'я, статуру і конституцію, функціональні можливості організму, фізичну працездатність і підготовленість. Показниками фізичного стану є: рівень максимального споживання кисню, рівень максимальної фізичної працездатності, параметри діяльності функціональних систем організму, морфологічного і психічного статусу, фізичної підготовленості, специфічні стани здоров'я.

До фізичного стану входять три основні компоненти: антропометричні, рухові, фізіологічні. Фізичний стан визначається Цьось як результат взаємодії різних аспектів рухової діяльності й, передусім, силових, швидкісних, координаційних й аеробних; адаптаційні та функціональні можливості організму, які забезпечують успішну реалізацію рухових завдань; рівень адаптації різних морфофункційних систем організму.

Уміння майбутніх учителів фізичної культури здійснювати моніторинг фізичного стану учнів як показник сформованості інклюзивної компетентності визначаємо як здатність педагога у ході професійно-фізкультурної діяльності здійснювати діагностування антропометричних, рухових і фізіологічних компонентів фізичного стану дитини (масо-зростовий індекс Кетле, життєвий індекс, силовий індекс, індекс Ерісмана, індекс Піньє, вимірювання довжини тіла, вимірювання маси тіла, обхвату грудної клітини на вдиху, обхвату грудної клітини на видиху, обхвату

грудної клітини на паузі, дані кистьової динамометрії).

Опишемо детально показники сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури за когнітивно-фаховим критерієм.

Для того, щоб здійснювати процес фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами вчитель фізичної культури має володіти спеціальним термінологічним тезаурусом, оскільки проблематика інклюзії вимагає чіткого розуміння педагогом на методологічному рівні її особливостей та способів реалізації.

Аналізуючи наукову позицію Лернера, Скаткіна, Гончаренко зазначає, що основою будь-якої інтелектуальної системи є база знань і закладений у систему механізм прийняття рішень. Названі компоненти окреслюють дві взаємопов'язані інтелектуальні характеристики системи: здатність зберігати (систематизувати, впорядковувати) знання про щось і вміння оперувати набутими знаннями. Отже, знання є результатом теоретичної та практичної діяльності фахівця, що віддзеркалює збереження попереднього досвіду й відрізняється певним ступенем структурованості (Гончаренко, 1997).

Під знаннями Піласий, Фіцула розуміють спеціальну форму подання інформації, що дозволяє мозку людини зберігати, відтворювати й розуміти її. Проте, не вся інформація є знаннями. Знання, насамперед, є специфічною інформацією, що зафіксована й відображена в мові. Типи відношень, що позначають зв'язок знань з «позамовною» площиною, один з одним і з системою людських дій підпорядковуються специфічним закономірностям – семантиці, синтаксису і прагматиці.

Спеціальна термінологія є синтезованою сукупністю термінів, що віддзеркалюють поняття певної галузі знань, а так звані «галузеві термінології» часто називають термінологічними системами чи терміносистемами. Слово «тезаурус», як наукову категорію, було вперше використано у 18 столітті італійським ученим Брунетто Латіні (італійською Brunetto Latini) в назві його найбільш відомої дослідницької праці –

систематизованої енциклопедії «Книга про скарб» («Livres dou trésor»), що була надрукована Франсуа Шабейлем у Парижі в 1836 році.

У сучасному науково-педагогічному й міждисциплінарному дискурсі використовується визначення тезаурусу, надане Галиною Мацюк у такому формулюванні: тезаурус предметної області є сукупністю структурованих знань, репрезентованих у вигляді набору дескрипторів й аскрипторів, що взаємопов'язані між собою певними зв'язками (відношеннями), які віддзеркалюють семантичні зв'язки між поняттями конкретної предметної області. У визначенні Мацюк нам імпонує те, що саме тезаурус вможливорює репрезентацію змісту концепту (феномену) не лише за допомогою його розтлумачення (дефініційного визначення), а й за допомогою співвіднесення його з іншими концептами або групами концептів. Таке співставлення, на думку Мацюк, здебільшого, задається шляхом встановлення між концептами парадигмальних зв'язків (Мацюк, 2021). Отже, ми розуміємо думку Мацюк в контексті нашого дослідження таким чином: володіння вчителем фізичної культури спеціальним науковим тезаурусом передбачає не лише розуміння ним сутності феномена інклюзії, а й передбачає вільне володіння різними категоріями, що пов'язані з нею, а саме: інклюзивне освітнє середовище, інклюзія в освіті, інклюзивне навчання, інклюзія у фізичному вихованні.

На нашу думку, професійна компетентність учителя, що здійснює спеціальну діяльність (у контексті дисертаційного дослідження – специфічну діяльність зі створення системи інклюзивного фізичного виховання), пов'язана з високим рівнем його термінологічної компетентності.

На думку Денищич, володіння спеціальним тезаурусом проблеми, або термінологічна компетентність, є здатністю людини розуміти й конструювати професійні висловлювання в різноманітних соціально-детермінованих ситуаціях з застосуванням вузькоспеціальної фахової лексики та з урахуванням лінгвістичних і соціальних норм і правил, яких додержуються носії мови (Денищич, 2020).

Для успішного формування термінологічної компетентності, вільного послуговування спеціальним термінологічним тезаурусом, засадничою, на думку Денищич, є орієнтація студентів на засвоєння моделей, змісту, специфіки, форм і способів майбутньої професійної діяльності, що вможлиблюється лише активним використанням принципів міжпредметної інтеграції.

Процес накопичення спеціальних знань, умінь і навичок, а головне – практичного досвіду, має, за позицією Денищич, здійснюватись шляхом організації певних форм зовнішньої спеціально-опредмечуваної діяльності, «вростання» індивіда у професійну й корпоративну культуру (Денищич, 2002), завдяки чому й буде сформована термінологічна компетентність майбутнього фахівця.

Володіння майбутніми вчителями фізичної культури спеціальним професійним тезаурусом інклюзивної освіти як показник сформованості інклюзивної компетентності майбутніх педагогів тлумачимо як здатність фахівця розуміти й конструювати професійні висловлювання в різноманітних соціально-детермінованих ситуаціях з застосуванням вузькоспеціальної фахової лексики та з урахуванням лінгвістичних і соціальних норм і правил, що притаманні галузі інклюзивної освіти.

Зважаючи на те, що інклюзивна компетентність учителя фізичної культури в сучасних умовах реалізується в компетентнісній освітній парадигмі Нової української школи, слід увиразнити рівень обізнаності майбутніх педагогів з компетентнісними засадами інклюзивного освітнього середовища.

Принагідно наголосимо на тому, що параметри компетентнісного підходу частково розкрито в підрозділі 1.2. дисертації. В контексті опису показників сформованості інклюзивної компетентності зосередимось лише на аспекті термінологічно-дефініційної підготовленості студентів до реалізації професійно-фізкультурної діяльності в НУШ.

Найбільш яскраво параметри компетентнісного підходу як методологічної основи побудови інклюзивного освітнього середовища в НУШ проявляються в тому, що саме від зпродукував зміщення акцентів з набуття так званих «ЗУНів» (тріади знань, умінь, навичок) на вироблення і «розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах» (Концепція, 2016).

В проєкції увиразнення компетентнісних засад НУШ, цю категорію розтлумачують шляхом використання усталених понять: «здатність до...», «комплекс умінь», «готовність до...», «знання в дії», «спроможність», «індивідуально-особистісна рефлексивна функція» та ін. Відтак, компетентність є цілісним (холістичним) феноменом, тобто ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетентністю. Отже, саме компетентнісні засади вможливають подолання суперечливості між засвоєними теоретичними відомостями здобувача освіти та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих задач.

До ознак ключових компетентностей належать такі: поліфункційність; над предметність (метапредметність); міждисциплінарність (інтегративність); багатокomпонентність (полікомпонентність); спрямування на розвиток критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції.

Отже *обізнаність студентів із компетентнісними засадами сучасної інклюзивної освіти в НУШ як показника сформованості інклюзивної компетентності* розуміємо як систему знань студентів про те, що ключові компетентності пов'язують воєдино особистісне і соціальне в освіті, відображають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльностей, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації; набуваються молодого людиною не лише під час вивчення предметів, але й засобами неформальної освіти, впливу середовища тощо

Опишемо більш детально показники сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури за настановно-орієнтаційним критерієм.

Успішна реалізація майбутніми вчителями фізичної культури фізкультурно-професійних функцій в інклюзивному освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти, на нашу думку, має бути забезпечена сформованістю ціннісного ставлення майбутнього педагога до його побудови.

Звернення до Філософського енциклопедичного словника дозволяє стверджувати, що категорія «ставлення» розтлумачується як така, що вможливує схарактеризування відношення «людина – світ» у їхньому поєднанні та взаємодії. В довідковому джерелі наголошено на тому, що ставлення здебільшого вирізняється ієрархічною структурою, діагностується дуже складно, а його зовнішніми проявами є словесно-вербальні реакції та поведінка індивіда (Словник, 2008:325).

«Великий тлумачний словник сучасної української мови» репрезентує таке розтлумачення категорії «ставлення»: феномен, що полягає у розкритті характеру поводження з ким, або чим-небудь (Словник, 2000).

Репрезентуючи структуру особистості, видатний український вчений-психолог Григорій Костюк стверджував, що категорію «ставлення» слід вивчати в контексті особистісного прояву. Ставлення, наголошував Костюк, завжди має емоційний «фундамент» (основу), воно суб'єктивно відображається у вчинках людини, її практичних діях, конкретній діяльності (Костюк, 1979). Думка Костюка стала основоположною і через це, в психологічному словнику поняття «ставлення» представлено таким чином: почуття, під яким розуміється стійке емоційне відношення індивіда до явищ дійсності, що віддзеркалює значення цих явищ у зв'язку з його потребами, прагненнями та мотивами (Словник, 2004).

Науковиця Єжова стверджує, що формування ціннісного ставлення здобувачів освіти виявляється в трьох сферах: раціональна (знання), емоційна

(почуття) та діяльнісна (вчинок). Будь-який педагогічний вплив, на думку Єжової, буде ефективним лише тоді, коли одночасно впливатимуть одразу на три сфери ставлення, а результатом педагогічного впливу стане синтетична тобто «триєдина» сфера: я – знаю, я – відчуваю, я – дію. Ми повністю погоджуємось із дослідницею, та враховуємо в повному обсязі представлене положення при розробленні експериментальної роботи з формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Отже, ціннісне ставлення майбутніх учителів фізичної культури до необхідності побудови інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти як показника сформованості інклюзивної компетентності студентів розуміємо як систему індивідуальних, свідомих зв'язків особистості майбутнього педагога з освітньою дійсністю, що відображає взаємозалежність потреб особистості здійснювати професійну фізкультурно-оздоровлювальну діяльність в інклюзивному освітньому середовищі. Ціннісне ставлення майбутніх учителів фізичної культури до необхідності побудови інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти формується на фундаменті сукупності знань про інклюзію та способи її повноцінної реалізації в професійній діяльності.

Формування свідомого позитивного ставлення майбутніх учителів фізичної культури до інклюзії та репрезентантів її потенціалу у фізичному вихованні пов'язане, на нашу думку, з стійкою вмотивованістю майбутніх педагогів до виконання професійних функцій в інклюзивному освітньому середовищі.

У загальному вигляді, мотивацію до професійно-педагогічної діяльності Світлана Сисоєва визначає як сукупність внутрішніх (розуміємо – «суб'єктних») та зовнішніх (розуміємо – середовище та його професійні атрибутиви) сил, що спонукають педагога до професійної діяльності, уяскравлюють її спрямованість, детермінують її форму, тривалість, інтенсивність та вектори реалізації (Сисоєва, 2012).

Західноєвропейський науковий дискурс переважно опрацьовує проблематику професійної мотивації крізь призму провідних теорій мотивації: теорії потреб (Маслоу), теорії досягнення (Аткінсон), теорії власної самоєфективності (Бандура) та інших.

Використовуючи методологічний потенціал названих теорій, Світланою Вітвицькою сформульовано низку чинників, що детермінують процес формування мотивації до професійно-педагогічної діяльності: задоволення потреб вищого рівня, почуття власної ефективності, самодетермінація та керування власною мотивацією, цілепокладання, внутрішня мотивація, каузальні атрибуції (Вітвицька, 2002).

На думку Демченка, мотивація синтезує в собі всі фактори (як особистісні, так і ситуативні), що детермінують активність особистості: мотиви, потреби, стимули, що спонукають людину до певної діяльності. Аналізуючи теорії Маслоу, Демченко визначає мотивацію як генетичне прагнення індивіда до самореалізації відповідно до його природних (вроджених) здібностей до певних видів діяльності й наполегливості в оволодінні нею на творчому рівні.

Вмотивованість майбутніх учителів фізичної культури до роботи в інклюзивному освітньому середовищі як показник сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури визначаємо як суб'єктно-зумовлене прагнення педагога до самореалізації в інклюзивному освітньому середовищі; здатність використовувати власний потенціал у реалізації фізкультурно-професійних функцій в умовах інклюзії; свідомо наполегливість у прагненні реалізувати себе в інклюзивному освітньому середовищі.

В підрозділі 2.3 дисертації детально описано процедуру вимірювання рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в освітньому просторі закладу вищої педагогічної освіти. Проаналізувавши результати початкового етапу експериментального дослідження зроблено висновок про те, що кількісна характеристика рівнів

сформованості досліджуваного феномену не відповідає змістовому наповненню.

У дослідженні ми свідомо відмовились від «стандартизованої» номінації на кшталт тріади «високий/достатній/низький» та дібрали номінації, які найбільш повно віддзеркалюють характеристику рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури проаналізувавши результати діагностування студентів.

Високий рівень сформованості інклюзивної компетентності було присвоєно здобувачам освіти, які продемонстрували розуміння всієї функційно-реалізаційної палітри інклюзії, її здоров'язбережувального, реабілітаційно-абілітаційного й соціалізувального потенціалу на рівні світоглядних професійних переконань. Саме тому, цей рівень було номіновано як «світоглядно-функційний».

Достатній рівень сформованості інклюзивної компетентності здебільшого демонстрували майбутні педагоги, які прагнули і були здатні відтворити (зпродукувати) оптимальні способи реалізації інклюзії у фізичному вихованні. Через це, рівень було номіновано як «опціонально-продуктивний».

Відносно низькі результати сформованості інклюзивної компетентності за всіма показниками були притаманні студентам, які прагнули до використання інклюзивного контенту лише за встановленими нормами та правилами, що представлено в посадових обов'язках учителя фізичної культури закладу освіти. Відсутність прагнення до креативного регулювання рівня інклюзії у фізичному вихованні та настанова на відтворення лише її нормативного базису спонукало нас до номінування цього рівня як «репродуктивно-нормативний».

Впевнені, що саме названі позначення є більш ілюстративними і краще демонструють специфіку феномена інклюзивної компетентності в системі експериментального дослідження.

Світоглядно-функційний рівень сформованості інклюзивної компетентності продемонстрували майбутні педагоги з яскраво вираженим ціннісним ставленням до необхідності побудови інклюзивного освітнього середовища сучасної школи та вмотивованістю (орієнтацією на рівні світоглядних переконань) до повноцінної реалізації здоров'язбережувального, реабілітаційно-абілітаційного й соціалізувального потенціалу інклюзії в фізичному вихованні учнів з особливими освітніми потребами. Майбутні вчителі вільно орієнтуються в спеціальній терміносистемі інклюзивної освіти, оперують дефінітивним різноманіттям спеціальної лексики, на коректному методологічному рівні вибудовують висловлення професійного характеру, що підтверджує їх володіння науковим тезаурусом інклюзивної педагогіки. Студенти здатні до рефлексії компетентнісних засад побудови освітнього середовища НУШ та спроможні виявити переваги та недоліки компетентнісної парадигми у логічному зв'язку із специфікою увиразнення інклюзії на свідомому професійному рівні. Майбутні вчителі фізичної культури здатні до інтеграції елементів педагогічного прогнозування в систему фізкультурної діяльності та відтворення етапів педагогічного прогнозу в контексті розроблення персоніфікованих моделей фізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами. Здатність майбутніх педагогів до розроблення індивідуальних моделей фізичного розвитку «розмаїтих» дітей базується на їх професійній підготовленості до здійснення моніторингу фізичного стану дітей на правильних фахових засадах.

Опціонально-продуктивний рівень сформованості інклюзивної компетентності був присвоєний студентам, які позитивно ставляться до необхідності побудови інклюзивного освітнього середовища сучасної школи і достатньо вмотивованими до повноцінної реалізації здоров'язбережувального, реабілітаційно-абілітаційного й соціалізувального потенціалу інклюзії в фізичному вихованні учнів з особливими освітніми потребами. Майбутні педагоги впевнено орієнтуються в спеціальній

терміносистемі інклюзивної освіти, оперують базовими дефініціями в межах спеціальної лексики, на належному дидактичному рівні вибудовують висловлення професійного характеру, що свідчить про сформовану в них термінологічну обізнаність з параметрами інклюзивної педагогіки. Студенти здатні до аналізу компетентнісних засад побудови освітнього середовища НУШ, проте рефлексія логічного зв'язку між компетентнісною парадигмою НУШ і філософсько-методологічним осмисленням ідеологічних принципів інклюзії їм не властива. Майбутні вчителі фізичної культури обізнані з роллю та функціями педагогічного прогнозування, проте його специфіка у розрізі професійної діяльності вчителя фізичної культури не викликає в майбутніх педагогів інтересу. Здобувачі освіти на цьому рівні обізнані з процедурами діагностування фізичного стану дітей з особливими освітніми потребами, проте диференціювати моделі й програми індивідуального фізичного розвитку за параметром відхилення від «нормативних» показників фізичного розвитку вони не змогли.

Репродуктивно-нормативний рівень сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури було присвоєно студентам, які обізнані з нормативною базою інклюзії в системі освіти, поінформовані про необхідність побудови інклюзивного освітнього середовища сучасного закладу освіти. Водночас, навіть мінімальне специфікування інклюзивних параметрів у розрізі фізкультурної, здоров'язбережувальної й оздоровлювальної діяльності викликало у них утруднення. Отже, можна впевнено зафіксувати відсутність свідомого професійного ставлення до інклюзивних параметрів фізичного виховання, насамперед через низьку обізнаність із прогресивними інклюзивними практиками в площині професійної діяльності сучасних фахівців з фізичної культури. Студенти на інтуїтивному рівні формулюють мету впровадження інклюзії в систему НУШ, проте пов'язують це скоріше з вимогами суспільства, ніж з рефлексією та власними умовисновками щодо необхідності нагального запровадження елементів інклюзії саме в систему

фізкультурної роботи як такої, що має найбільший потенціал оздоровлення учнів з особливими освітніми потребами. Майбутні педагоги в міру підготовлені до здійснення процедур діагностування й моніторингу фізичного стану учнів з особливими освітніми потребами. Водночас, здобувачі освіти не здатні зкласти прогноз фізичного розвитку учня з особливими освітніми потребами відповідно отриманих даних щодо його фізичного стану, а добір системи індивідуальних вправ і параметрів рухової активності для такої дитини викликав утруднення.

2.2. Модель формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури та методика її реалізації в освітньому просторі закладу вищої педагогічної освіти

Метод педагогічного моделювання на засадах загальнонаукової методології розуміється у вітчизняній педагогічній науці провідним шляхом й способом пізнання складних синергетичних освітніх систем і складноструктурованих педагогічних процесів, одночасно способом їх фундаментального дослідження з метою удосконалення системи освіти України загалом.

Аналіз дисертаційних і монографічних джерел, знайдених у загальному інформаційному доступі фіксує доволі різнопланове тлумачення моделі – «схема», «взірець», «структура», «знакова система», «аналог», «подоба». В контексті нашого дослідження ключовим моментом є те, що модель майже в усіх інтерпретаціях може виступати як певна «ілюстрація» методики, що спрямована на досягнення мети дослідження.

На думку Тетяни Осадченко, метою моделювання в сучасних дисертаційних дослідженнях педагогічного профілю є конструювання цілісної системи такої підготовки, що надає змогу розглянути її засадничі складові – ціле покладання з опорою на певні методологічні підходи, структурування спеціального педагогічного процесу чи системи, відтворення

педагогічних умов, що надають можливість використати відповідні методи, засоби формування готовності майбутніх учителів до конкретної діяльності діяльності (Осадченко, 2017:87).

У сучасній довідковій літературі модель (французькою мовою *modele* – зразок) розтлумачується як уявна та/або матеріально-зреалізована система, що віддзеркалює або відтворює об'єкт дослідження (природний, соціальний, професійний) і здатна модифікувати його таким чином, що її аналіз і вивчення надає принципово нову інформацію стосовно досліджуваного об'єкта. За іншою інтерпретацією, модель є узагальненим абстрактно-логічним образом – голографічною проекцією – конкретного феномену, що належить педагогічній системі, відтворює та ізоморфно віддзеркалює суттєві структурно-функційні зв'язки об'єкта педагогічного дослідження, і репрезентований в доступній наочній ілюстрації та здатний надавати принципово нове знання про об'єкт, що моделюється.

Погоджуємось із Лодатком про те, що моделювання у педагогіці має свої специфічні особливості, що спричинюються певною мірою «нечіткості», неусталеністю та широкою розгалуженістю поняттєвого апарату, відсутністю верифікованих механізмів виміру розвитку особистості та формування окремих підструктур особистості індивіда в процесі навчання. Крім того, на думку Лодатка, дуже складно оцінити навчальні здобутки учнів, динаміку розвитку ціннісних орієнтирів молоді (Лодатко, 2010)

Моделювання в педагогіці, на думку Тетяни Тушевої, має декілька контекстів застосування:

- гносеологічний, в межах якого модель відіграє роль проміжкового об'єкту у процесі пізнання складного педагогічного явища;
- загальнометодологічний, в межах якого вможливується оцінювання зв'язків і відношень між характеристиками стану різних елементів освітнього процесу на різних рівнях їх дескрипції та дослідження;

➤ психологічний, в межах якого можна здійснити опис різних боків навчальної і педагогічної діяльності та виявити на цій основі низку психолого-педагогічних закономірностей (Тушева, 2011).

На думку Лодатка, модель педагогічного явища (об'єкта чи процесу) може бути апробована й реалізована в умовах реального освітнього процесу лише за умови достатньої узагальненості та верифікованості досліджуваних змістових і структурно-процесуальних компонентів явища, тобто високого рівня абстрагування. Якщо модель зконструйована саме в такий спосіб, то в подальшому уможлиблюється її інтерпретація і розроблення на її основі різних (в певному розумінні) технологій реалізації запропонованих модельних рішень. Водночас, наголошує Лодатко, при зниженні рівня абстрагування на етапі розбудови моделі кількість її змістових і структурно-процесуальних компонентів суттєво зростає, що призводить до критичного ускладнення етапу інтерпретації і, здебільшого, унеможлиблює розроблення реальної технології реалізації модельних рішень.

На нашу думку, методологія моделювання зорієнтована на пошук, аналіз, вияскравлення умов та шляхів розвитку педагогічної освіти і потребує розроблення багаторівневої системи моделей з реальними можливостями їх технологічної реалізації. Тобто, реалізація процесу моделювання у формуванні інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури забезпечується проведенням уявного або матеріального імітування наявної системи підготовки, шляхом створення її абстрактного «аналогу», що забезпечує якісне функціонування такої системи, тобто побудову інноваційної моделі досліджуваного процесу.

Під моделюванням процесу формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури розуміємо конструювання абстрактної прогностичної моделі педагогічного процесу, що є частиною професійної підготовки майбутнього вчителя (без порушення її логіки і змісту), впровадження якої в закладі вищої освіти забезпечує ефективність

модельованого процесу, що відображається у сформованості інклюзивної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури.

Розкриємо логіку й етапність моделювання процесу формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в освітньому просторі закладу вищої педагогічної освіти.

Перший етап моделювання полягає в аналізі чинної (традиційної, тобто діючої на момент здійснення експерименту, аналіз освітньо-професійних програм підготовки фахівців за спеціальністю 014 Середня освіта (Фізична культура)) системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Дії, що покладені в основу цього етапу, спрямовано на вивчення об'єкта дослідження (інклюзивна компетентність). Основною метою етапу під час аналізу системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури є виокремлення цього феномену із середовища, формулювання мети і завдань експериментального дослідження, що репрезентують новий ракурс його реалізації, маркери ефективного його функціонування.

На другому етапі здійснюється синтезування моделі шляхом фіксування методологічних положень, завдяки яким процес конструювання моделі набуває необхідної синергетичної єдності й цілісності; формалізації зв'язків між невід'ємними елементами моделі; схематизації (графічної ілюстрації) моделі.

Третій етап передбачає верифікацію адекватності, дієвості та перспективності моделі. Основною метою цього етапу є діагностування відповідності моделі та гіпотетичним напрямками удосконалення чинної системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури в контексті формування їх інклюзивної компетентності.

Підсумовуючи вищезазначене сформулюємо наше розуміння поняття «модель формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури».

Модель формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури є цілісним образним мисленнево-імітованим уявленням

процесу формування інклюзивної компетентності здобувачів освіти; відтворює процесуальне (компоненти), ресурсно-технологічне (педагогічні умови й методи формування) й верифікаційно-інструментальне (критерії, показники й рівні сформованості, методики діагностування підструктур інклюзивної компетентності) забезпечення цього процесу.

Схематизація й структуризація моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури представлена в дисертації за певними підструктурами (блоками).

До *методологічно-цільового блоку моделі* віднесено методологічні підходи та принципи, за якими здійснювався експеримент (теоретичний, діагностувальний та формувальний етапи дослідження феномену інклюзивної компетентності); формулювання соціального замовлення в контексті підготовки педагогів до роботи в умовах освітньої інклюзії; мету (завдання) здійснення експериментальних дій.

До *інструментально-забезпечувального блоку моделі* віднесено методи, організаційні форми, способи й засоби реалізації педагогічних умов формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури (з проєкцією на компоненти досліджуваного явища); навчальний (дидактичний) ресурс для здійснення експерименту.

До *параметрично-результативного блоку моделі* віднесено: критерії, показники і рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури; результат, на який спрямовані експериментальні дії.

Опишемо більш детально методику, за якою реалізовувалась модель формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в освітньому просторі закладів вищої педагогічної освіти.

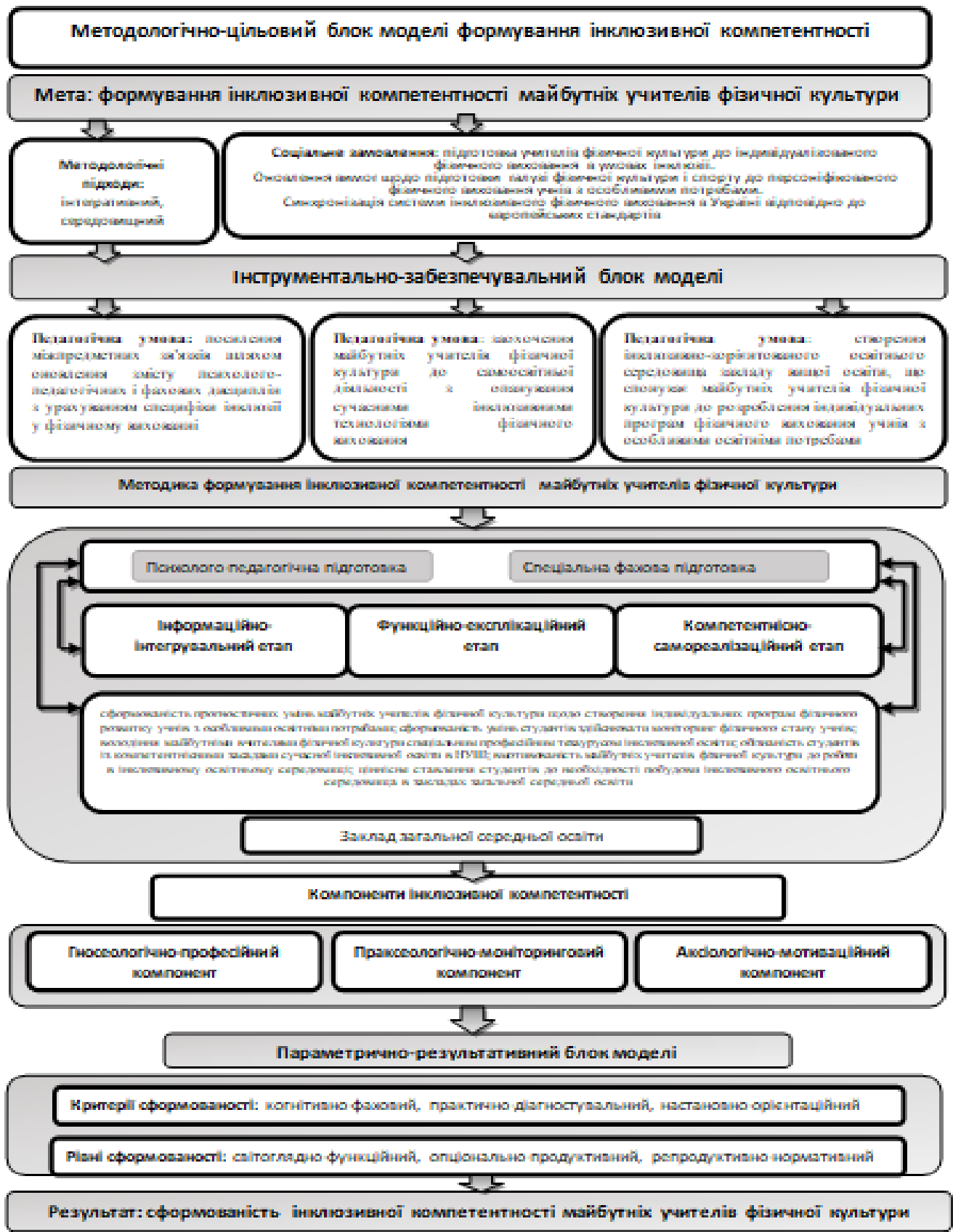


Рисунок 2.1 Модель формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури

Словом «методика» дослідники (Андрущенко, Зязюн, Гершунський) пропонують позначати конкретні педагогічні (методологічні, дидактичні) принципи, організаційні форми та спеціальні засоби використання методів, за допомогою яких має здійснюватись більш глибоке пізнання різних педагогічних проблем та їхнє розв'язання. Напротивагу методології, яка визначає *стратегію* дослідницького пошуку, методика вирішує *тактичні* задачі – відповідає за розроблення певних алгоритмів дослідницької діяльності в конкретних умовах, з конкретним об'єктом педагогічного впливу, шляхом застосування певної системи засобів, тощо. Методика має містити детальний опис комплексу методів, системи прийомів і засобів, що використовуються для дослідження різних педагогічних явищ. Отже, категорія «методика» є похідною від категорії «метод»; є конкретизованою для реальної ситуації певною процедурою для досягнення дослідницької мети.

Підсумовуючи вищезазначене сформулюємо наше розуміння методики реалізації моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в освітньому просторі закладу вищої педагогічної освіти.

Методика реалізації моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в освітньому просторі закладу вищої педагогічної освіти є детально описаним набором процедур, що визначає порядковість, етапність, послідовність застосування методів, форм, засобів і способів реалізації моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в закладі освіти; фіксує функційно-реалізаційні зв'язки експериментальних дій.

На першому етапі реалізації моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури забезпечувалась синергія інформаційно-накопичувальних когнітивних підструктур особистості майбутніх педагогів та інтеграція інформаційного фонду в

площину майбутньої професійної діяльності. Цей етап номіновано у дослідженні «інформаційно-інтегровальний»

Мета інформаційно-інтегровального етапу методики:

- упорядкування (узагальнення, систематизація, експлікація) системи знань майбутніх учителів фізичної культури про ідеологічно-світоглядні засади, методологічні принципи, теоретичне підґрунтя та методично-реалізаційні параметри впровадження інклюзії в систему освіти;
- формування спеціального наукового тезаурусу майбутніх педагогів, що систематизує інформацію про способи індивідуалізації та диференціації методик фізичного виховання за параметром варіативності та неоднорідності освітніх потреб учнів;
- збагачення термінологічної обізнаності студентів шляхом насичення їхньої професійної лексики категоріями «інклюзія», «інклюзія в освіті», «інклюзивне освітнє середовище» (декларативні знання) й «інклюзивна компетентність вчителя НУШ», «індивідуальна програма фізичного розвитку учня з особливими освітніми потребами» (процедурні знання);
- відображення у змісті теоретичної (навчальної, освітньої) підготовки майбутніх учителів фізичної культури соціалізувального, здоров'язберезувального й оздоровлювального контексту інклюзії у фізичному вихованні

На другому етапі реалізації моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури здійснювалось квазіпрофесійне занурення майбутніх учителів фізичної культури в спеціальне середовище, що дозволяє їм набути первинного досвіду виконання професійних функцій, зокрема – розробляти індивідуальні програми фізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами, як певними технологіями інклюзивного розвитку дітей. Саме тому, етап було номіновано «функційно-експлікаційний».

Мета функційно-експлікаційного етапу методики:

- формування у студентів первинного «навчального» квазіпрофесійного досвіду роботи з дидактичним забезпеченням інклюзії у фізичному вихованні;

- залучення майбутніх педагогів до корпоративного середовища фахівців з фізичної культури, фахівців зі спеціальної педагогіки (логопедії, дефектології, патології і фізіології), аналіз практики роботи інклюзивно-ресурсних центрів.

- самостійне відпрацювання алгоритмів розроблення індивідуальних програм фізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами.

На третьому етапі реалізації моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури здійснювалось заохочення майбутніх учителів фізичної культури до застосування різноманітних інклюзивних технологій в площині професійної діяльності в освітньому середовищі Нової української школи на компетентнісних засадах. Саме тому, етап було номіновано «компетентнісно-самореалізаційний».

Мета компетентнісно-самореалізаційного етапу методики:

- формування стійкої професійної позиції майбутніх педагогів щодо формування інклюзивної компетентності як ключової компетентності вчителя НУШ;

- спонукання майбутніх педагогів до професійної самореалізації в системі інклюзивних педагогічних практик у фізичному вихованні;

- формування позитивного ставлення на рівні світоглядних переконань до необхідності конструювання безбар'єрного освітнього середовища здоров'язбережувального характеру на уроках фізичного виховання, де учні без особливостей фізичного розвитку та учні з особливими освітніми потребами зможуть активно розвиватись і соціалізуватись в єдиному універсальному режимі.

З метою організації експерименту на базі наукової лабораторії кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний

педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» «Інновації в освіті» (<https://pdpu.edu.ua/kaf-poch/kafedra-pedahohiky/naukova-laboratoriia>) було організовано студентську проблемну групу (науковий гурток) «Інклюзія: теорія і практика у фізичному вихованні».

Експериментальна робота з формування інклюзивної компетентності була організована за такою логікою: до експерименту залучались всі студенти першого освітнього рівня (бакалавр) спеціальності 014 Середня освіта (Фізична культура) за бажанням. Водночас, до роботи в групі запрошувались дискретно здобувачі першого освітнього рівня (бакалавр) спеціальності 017 Середня освіта (Фізична культура і спорт). У разі організації групової роботи проєктного характеру, до роботи лабораторії було залучено фахівців інклюзивно-ресурсних центрів м. Одеса та м. Балта. До різних видів роботи залучались також студенти закладів фахової передвищої освіти «Одеський педагогічний фаховий коледж» та «Балтський педагогічний фаховий коледж».

Експериментальною базою для проведення діагностувального та формувального експерименту виступили Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», Криворізький державний педагогічний університет. Експериментальним дослідженням було охоплено здобувачів 3–4 курсів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Фізична культура).

Репрезентуємо найбільш яскраві приклади роботи зі студентами в межах формувального етапу експерименту, які, на думку дисертанта, виявились найбільш ефективними в контексті формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

На *інформаційно-інтегровальному* етапі методики переважно реалізовувалась педагогічна умова формування інклюзивної компетентності *«посилення міжпредметних зв'язків шляхом оновлення змісту психолого-педагогічних та фахових дисциплін з урахуванням специфіки інклюзії у*

фізичному вихованні» з метою впливу на *гносеологічно-професійний* компонент інклюзивної компетентності майбутніх педагогів.

В межах етапу робота зі студентами була зорієнтована на оволодіння володіння майбутніми вчителями фізичної культури спеціальним професійним тезаурусом інклюзивної освіти та на формування обізнаності студентів із компетентнісними засадами сучасної інклюзивної освіти в НУШ.

Першочерговим завданням у межах даного етапу було насичення термінологічного тезаурусу студентів різноманітними поняттями, які віддзеркалюють специфіку введення інклюзивного контенту в практику роботи вчителя фізичної культури.

Під час роботи з майбутніми педагогами їх було ознайомлено з відносно новим поняттям «мейнстрімінг», що відображає поняттєве різноманіття інклюзії, разом із словами «ексклюзія», «ексклюзія», «сегрегація».

Для унаочнення в якості прикладу студентам було наведено англійськомовне висловлення з використанням поняття «мейнстрімінг» та його український відповідник в малюнку 2.2.

Англійською	Українською
<i>In the early 1970s, American public schools were not yet mainstreaming students with disabilities into general education classes.</i>	<i>На початку 1970-х років американські державні школи ще не включали учнів з обмеженими можливостями до загальноосвітніх класів.</i>

Рисунок 2.2. Англійськомовний приклад застосування слова «мейнстрімінг» та його українськомовний відповідник

В межах цієї роботи було активізовано інноваційну форму роботи – майндмеппінг. Принцип майндмеппінгу, або складання поняттєво-концептуальних ментальних карт полягає у візуалізації складних понять з метою кращого їх засвоєння.

Зі студентами було проведено семінар «Тезаурус сучасної інклюзії», в межах якого було запропоновано презентувати ментальні карти з поняттями «інклюзія», «ексклюзія», «сегрегація», «інтеграція».

Наведемо приклад фрагменту виступу студента експериментальної групи Олега П., який розробляв карту «сегрегація» та зазначив: *На мою думку, в нашій країні багато років професійна діяльність учителів фізичної культури підпорядковувалась негативній тенденції – сегрегації (або розділення) дітей за рівнем здоров'я, зовнішнім виглядом (зріст, вага, фізична форма). Прагнення нашої країни долучитись до європейського способу співіснування людей незважаючи на їх гендер, етнос, зовнішність, фізичний стан, та природна людяність українців нарешті призвела до того, що наше суспільство відмовляється від цих негативних тенденцій...*

Фрагмент виступу студентки експериментальної групи Наталії Ф.: *Я багато років, з дитинства, дуже страждала від своєї «недосконалої» фізичної форми, мала недостатню вагу. Мої батьки страждали від докорів суспільства, адже на думку довоколишніх, моя фігура була «нездоровою». З часом я зрозуміла, що маю астеничну конституцію, вузькі плечі, тонку талію. Моя вчителька фізичної культури примушувала мене виконувати вправи разом із дівчатами, які мали більшу м'язову масу. Мені було дуже важко. Зараз я розумію, що вчитель фізичної культури ні в якому разі не повинен «розділяти» дітей на уроці фізичного виховання, має враховувати можливості кожної дитини, навчити її цінувати здоров'я та персональні особливості...*

Як бачимо, робота з поняттєвим апаратом інклюзії дозволила майбутнім учителям фізичної культури зануритись в професійний дискурс, краще розібратись із складними поняттями, користуватись ними.

З метою долучення студентів до корпоративного середовища фахівців з інклюзії на семінар запрошувались фахівці інклюзивно-ресурсного центру м. Одеси. Спеціалісти наводили приклади зі спілкування з родинами учнів з

особливими освітніми потребами, демонстрували способи розв'язання проблемних ситуацій.

Приміром, дуже цікавим виявився розгляд та рефлексія ситуації, яка сталась із родиною дитини, що страждає на целиакію. Суть ситуації полягала в тому, що неуважне ставлення вчителя фізичної культури (невчасне звернення до медичної карти учня, відмова від спілкування з батьками) призвело до неправильної розробки системи вправ на уроці фізичного виховання в 5 класі. Через це, на уроці в дитини знизився рівень глюкози в крові (показник 1,23), що призвело до порушення дихання та запаморочення.

Проаналізувавши глибше таку педагогічну ситуацію майбутні вчителі фізичної культури зрозуміли як помилку вчителя, так і замислились над нагальною проблемою організації освітнього процесу в НУШ – інклюзивне освітнє середовище передбачає навчання дітей з діабетом, целиакією, помірною непереносимістю лактози, сахарози, глютену тощо.

З метою рефлексійного занурення майбутніх учителів у проблему було проведено семінар «Безглютенове та безлактозне харчування дітей в НУШ». Студентів було ознайомлено із сайтом проєкту «Безглютенове та безлактозне харчування дітей» та роботою волонтерів цього проєкту, які, разом із Фондом Президента України Володимира Зеленського розробляють програму здорового харчування дітей (волонтер проєкту Євген Клопотенко).

В межах інформаційно-інтегративного етапу методики формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури було модифіковано зміст робочих програм навчальних дисциплін обов'язкової компоненти освітньо-професійної програми 014 Середня освіта (Фізична культура). За погодженням Гаранта освітньо-професійної програми в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» зміст навчальних дисциплін було зкоординовано відповідно вимог експерименту.

Так, в зміст робочої програми навчальної дисципліни «Педагогіка» (змістовий модуль «Загальні засади педагогіки»; Тема 2 «Законодавство

України про освіту») викладачем кафедри педагогіки у координації з дисертантом було введено підтему «Концепція інклюзивного навчання та її роль в інноватизації освітнього процесу». Майбутнім учителям фізичної культури було запропоновано прослухати матеріал що розкривав нормативно-правові основи інклюзії в нашій країні, акцентовано їх увагу на рівноправних можливостях кожної дитини, незалежно від їх фізичного, емоційного й психічного стану отримати освіту в повному обсязі.

В межах Змістового модулю 2 «Особистість сучасного вчителя НУШ» (Тема 1 «Педагогічна майстерність учителя НУШ») було введено підтему «Інклюзивна компетентність учителя – ключова компетентність педагога». В межах самостійної роботи студентам було запропоновано скласти тезаурус інклюзивних термінів і понять, які розкривали методологічні, теоретичні та методичні параметри інклюзивної фізкультурно-оздоровлювальної діяльності вчителя сучасної школи. Така робота забезпечила упорядкування термінологічної бази майбутніх педагогів, систематизувало їхні знання щодо специфікантив інклюзивного фізичного виховання. Особливу увагу студентів було приділено розгляду понять : «порушення розумової сфери» замінено на «порушення когнітивної сфери»

В межах змістового модулю 4 Теорія навчання (тема 2 «Види і технології навчання») увагу студентів було акцентовано на своєрідності інклюзивних технологій навчання, способах їх реалізації.

В перелік тем, які пропоновані здобувачам освіти для написання курсових робіт з педагогіки було внесено додатково такі теми: Компетентнісна парадигма НУШ – шлях до інноватизації інклюзивного освітнього середовища; Інклюзивна культура сучасного вчителя НУШ; Інклюзія в науковій і методичній думці мислителів минулого; Роль фізичного виховання у науковій думці мислителя-педагога Василя Сухомлинського; Організація інклюзивного освітнього середовища в умовах дистанційного (змішаного) навчання.

В зміст робочої програми навчальної дисципліни «Організація та методика спортивно-масової роботи у закладах загальної середньої освіти» було введено підтему «Організація спортивно-масової роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища». В межах такої роботи студентів було ознайомлено із потужним оздоровлювальним потенціалом спортивно-масової роботи та способами залучення учнів з особливими освітніми потребами до спортивно-масових заходів. Майбутні вчителі фізичної культури опрацювали завдання для самостійної роботи – скласти порадник «Скрина ресурсних вправ з інклюзії» яке полягало в доборі комплексу спортивно-масових заходів, які надають можливість «розмаїтим» дітям реалізувати свій потенціал.

Схвалення викладача отримали розроблення студентки Ольги К. для дітей з порушеннями зору «Бачити серцем», яка зазначала: *на мою думку, можна дібрати цікаві вправи для дітей з порушеннями зору з активізацією рухів з музичним супроводженням, дібрати для них нескладні фрагменти з використанням елементів ритмічної гімнастики. Головне, на мою думку, не перевантажувати таких дітей, адже порушення зору часто супроводжуються підвищенням внутрішньочерепового тиску, це небезпечно для судин».*

Студентка продемонструвала приклад – Гру «Поводир».

Хід гри: Вправа виконується в парах. Педагог для демонстрації водить веденого (дитину) з пов'язкою на очах, обходячи різноманітні перешкоди. Потім педагог та дитина вони міняються ролями. Вчитель виконує нескладні рухи, а дитина намагається відчутти та повторити їх. При цьому, інші учасники групового заняття підказують за допомогою фраз «холодно/гаряче». За прикладом повторюють етапи гри вже самі учні, по черзі міняючись ролями.

Результат: всі діти в групі випробовують власний потенціал кінетики, такесики, слуху без застосування зорової функції (з пов'язкою на очах). Дитина зі слабким зором не відчуває себе «інакшою», усвідомлює потенціал

інших сенсорних сфер людини – тактильних, кінестетичних, слухових, емоційно-енергетичних.

Студент Михайло З. дібрав комплекс вправ «Експресивне та імпресивне спілкування» для дітей з порушеннями мовлення (фонетико-фонематичне недорозвинення). Здобувач освіти висловив свою позицію таким чином: *«Я впевнений, що дітей з порушеннями мовлення можна залучати до проведення спортивних флешмобів-пантомім з використанням яскравого інвентарю, ритмічної мажорної музики. Це дозволить дітям проявити артистизм, уяскравити позитивні емоції, розвинути мілку моторику»*.

В межах дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» увагу студентів було сфокусовано на ґрунтовному лінгвістичному аналізі концепта «inclusion». На нашу думку, професійно-мовна об'єктивація концепта інклюзії, його лексична фіксація дозволила майбутнім учителям фізичної культури зануритись в англomовний дискурс щодо специфічних категорій, які відображають площину інклюзивно-фізкультурної діяльності: майбутні педагоги аналізували та виокремлювали мікрофрейми «exclusion», «segregation», «mainstreaming», «integration».

За результатами цієї роботи для студентів було організовано семінар «Інклюзія – шлях до благотворчого суспільства». На семінарі здобувачі освіти презентували власні напрацювання у вигляді презентацій, висловлювали думки щодо сучасного стану впровадження інклюзії в систему освіти та систему фізичного виховання.

На *функційно-експлікаційному* етапі методики переважно здійснювалась реалізація педагогічної умови *«створення інклюзивно-зорієнтованого освітнього середовища закладу вищої освіти, що спонукає майбутніх учителів фізичної культури до розроблення індивідуальних програм фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами»* з метою впливу на *праксеологічно-моніторинговий компонент* досліджуваного феномену.

В межах етапу робота зі студентами була направлена на формування прогностичних умінь майбутніх учителів фізичної культури щодо створення індивідуальних моделей фізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами; формування умінь студентів здійснювати моніторинг фізичного стану учнів.

Фокус функційно-експлікаційного етапу формувального експерименту концентрувався на набуття студентами первинного квазіпрофесійного досвіду складання індивідуальних програм фізичного розвитку дітей з особливими освітніми проблемами.

Загальний алгоритм для складання індивідуальної програми фізичного розвитку дитини з особливими освітніми потребами



По-перше, для майбутніх учителів фізичної культури було розроблено візуальну схему, яка дозволила унаочнити процес створення універсального алгоритму розроблення індивідуальної програми фізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами без урахування діагнозу, інтенсивності вираження симптоматики, рівня соціалізованості дитини. Для студентів приклади було продемонстровано в вигляді презентацій, виконаних у програмі PowerPoint. В тесті дисертації наводимо фрагменти слайдів.

Аналізуючи Програму №1 увагу студентів було акцентовано на тому, що фізичні розлади дитини спричиняють емоційну збудливість учня, активізують прояви агресивної поведінки, утруднюють стабілізацію емоційного оптимуму у спілкуванні з дорослими. Ми пояснювали студентам, що магістральна мета професійної діяльності вчителя фізичної культури – сприяти максимальній соціальній, емоційній та комунікаційній включеності дитини за допомогою системи фізкультурно-оздоровлювального впливу. Їм було продемонстровано план роботи вчителя фізичної культури для Прикладу №1.

Майбутні вчителі фізичної культури відмічали, що вчитель дібрав для дитини, яка цікавиться танцями систему спеціальних справ на активізацію фонетичної ритміки, що зпродувало вивільнення енергії, дитина позбавилась «скутості» м'язів. Крім того, в розробленому вчителем плані студенти побачили й позитивну динаміку в налагодженні емоційного оптимуму в спілкуванні дитини з дорослими.

Індивідуальна програма №1 (приклад)

Характеристика індивідуальних особливостей розвитку дитини

Загальні дані	
Микола З.	<i>Діагноз:</i> не різко виражене загальне недорозвинення мови, церебрастенічний синдром проявляється у вигляді підвищеної нервово-психічного виснаження, емоційної нестійкості, у вигляді порушень функції активної уваги та пам'яті. В поєднанні з гіперзбудливістю.
Стать	Чол.
Дата народження, вік	25.12.2011
Зріст	127 см
Вага	28 кг
Соціальний статус дитини	
Проживає разом з	Мама, бабуся
Склад сім'ї	неповний
Мікроклімат сім'ї	сприятливий
Додаткова інформація	
1. Соціально-побудові навички та орієнтування: культурно-гігієнічні навички відповідають віку, дитина вміє тримати ложку та самостійно їсть нею, п'є з чашки, самостійно одягається і роздягається.	
2. Особливості ігрової, конструктивної, вибіркової діяльності дитини: дитина з радістю приймає участь в іграх, але постійно потребує уваги та стимулювання з боку вчителя. Цікавість до занять проявляє, але в процесі заняття темп діяльності знижується знаходиться на середньому рівні, хаотичний, стійкості в досягненні цілі не проявляє.	
3. Засвоєння програми : Дитина справляється з логічними завданнями, разом з тим було відзначено нестійкість активної уваги, підвищена стомлюваність і виснаженість, короткий період концентрації уваги, легко відволікається, відчуває труднощі при виконанні серії рухів. Підвищенна рухова розгальмованість.	
4. Емоційно-поведінкові особливості дитини: контакт дитини з дорослими позитивний. Відмічається збереження емоцій. Присутні агресивні та істеричні реакції, як відмова від діяльності.	
5. Участь батьків у вихованні і розвитку дитини: дитина виховується в неповній сім'ї. Бабуся бере активну участь в вихованні та розвитку дитини, прислуховується до порад фахівців.	

Перелік рекомендованих ігор та вправ №1

1. Ігри та вправи на розвиток уваги (слухової, зорової): «Будь уважним! Заборонений рух», «Чотири стихії», «Слухай оплески».
2. Ігри та вправи на розвиток пам'яті: «Запам'ятай своє місце », «Всі до своїх прапорців», «Слухай та виконуй».
3. Ігри та вправи на розвиток координації та тонкої ручної моторики: «Ланцюжок», «Добрий день пальчики», «Пальчики граються» пальчикові ігри з мовним супроводом «Зарядка» «Ми у двір пішли гуляти»;
4. Ігровий масаж кистів рук та пальців ,що надає загальнозміцнюючий вплив на організм дитини « Долоньки», «Пальчики»;
5. Вправи з різними предметами та спортивним інвентарем (м'яч, палиця, обруч, гантелі, олівці тощо)
6. Заняття фонетичної ритміки: вчитель показує дитині, як ритмічно і красиво рухатись під музику, так і без неї, вміти поєднувати систему рухів з музикою в різному темпі, прагнути до природності і розкутості рухів;
7. Дихальні вправи (використовуючи різноманітні методики);
8. Вправи на розслаблення м'язів;
9. Заняття ЛФК з урахуванням можливостей і особливості дитини(2рази в тиждень).

Примітка : вчитель не працює окремо з дітьми з особливим освітніми потребам, а залучає особливих дітей до загальної роботи в класі, а також вчитель може змінювати індивідуальний план кожного семестру, або навіть кожного місяця, з урахуванням результативності з боку дитини.

Висновки: рухове розгальмування менш виражене, концентрація уваги піднялася, спостерігається явна прогресія в самоконтролі,при взаємодії з учнями та вчителем відмічається взаєморозуміння та бажання перемогти в іграх, що символізує стимул для досягнення цілі. Значно зменшився рівень агресивних та істеричних реакції, приймає активну участь у заняттях. Покращилась фізична форма. Загалом можна відмітити позитивні зрушення.

Індивідуальна програма № 2 (приклад)

Характеристика індивідуальних особливостей розвитку дитини

Загальні дані	
Софія М.	<i>Діагноз:</i> аутичний розлад внаслідок порушень розвитку головного мозку
Стать	Жін.
Дата народження, вік	17.07.2012
Зріст	132 см
Вага	23 кг
Соціальний статус дитини	
Проживає разом з	Мама, тато, сестра, брат, бабуся
Склад сім'ї	повна
Мікроклімат сім'ї	Сприятливий, багатодітна сім'я
Додаткова інформація	
1. Соціально-побудові навички та орієнтування: культурно-гігієнічні навички не відповідають віку, дитина вміє тримати ложку але їсть дуже повільно, часто із допомогою родини, п'є з чашки, склянки самостійно, одягається і роздягається частково, також за допомогою родини.	
2. Особливості ігрової, конструктивної, вибіркової діяльності дитини: дитина не бере участь в іграх, його не цікавить ані вчитель, ані діти, більшу частину часу проводить окремо від колективу. Цікавість до занять мало проявляє, надмірна і безцільна активність, що приводить до низької діяльності на занятті. Обмежені інтереси.	
3. Засвоєння програми : Дитина не справляється з логічними завданнями, повне нерозуміння того, що відбувається, дуже короткий період концентрації уваги, або взагалі її відсутність, легко відволікається, відчуває труднощі при виконанні будь-яких вправ. Підвищена рухова розгальмованість.	
4. Емоційно-поведінкові особливості дитини: Нестриманість, імпульсивність, конфліктність, непосидючість. Дефіцит соціальної взаємодії. Прояв стереотипічних рухів, пов'язаних з труднощами самоконтролю (розхитування, махання руками, кружляння на одному місці).	
5. Участь батьків у вихованні і розвитку дитини: дитина виховується в повній, багатодітній сім'ї. Родина дружна, турботлива. Софійці допомагає вся родина. Батьки приймають активну участь в вихованні та розвитку дівчинки та прислуховується до порад фахівців.	

У запропонованому Прикладі №2 вчителі побачили яким чином травматизація головного мозку дитини спричинила розлади аутичного спектру, непосидючість, імпульсивність та конфліктність у спілкуванні з дорослими.

Перелік рекомендованих ігор та вправ №2

1. Активні та пасивні ігри: «Біг за прапорцями», «Заборонений рух», «Річка-берег», «Істивне, не істивне», «М'яч до гори», «Зайчики-стрибайчики», «У лісочку, у гайочку».

2. Ігри з ведучим соціальним компонентом: «Розмова через скло», «Скажіть комплемент». «Іншими очима», «Ситуації».

3. Методика м'язової релаксації по Джекобсону:

Мета: зняття психоемоційного та фізичного напруження за рахунок перевтоми, створюваної швидкою та інтенсивною статичною м'язовою напругою.

Принцип: рахунок від одного до чотирьох супроводжується поступовою напругою відповідних м'язів. На рахунок «4» м'язи максимально напружені. Наступні «4» утримання максимальної напруги в м'язах, спроби напружити ще сильніше. На рахунок «4» різко припинити напругу. Стадія прислуховування до відчуття теж під рахунок. Остання стадія – на рахунок «один, два, три, чотири» повинні виникнути образи розслаблення в м'язах. Це може бути манна каша, мед, варені макарони тощо.

4. Музично-ритмічні вправи: ходіння ритмічним кроком по-одиноці, в парі, по діагоналі, прямо, по колу. Ходіння навшпиньках, на п'ятах, на внутрішньому та зовнішньому боці стопи тощо. Біг в повільному та легкому темпі.

5. Гімнастичні вправи : вправи для голови(повороти, нахили), рухи руками та плечима (піднімання, опускання), нахили тулуба (вперед, назад, ліворуч, праворуч), почергове піднімання ніг.

6. Рухи з предметами: (м'яч, обруч, палки гімнастичні, кубики, хустинки тощо). Повороти, нахили вперед, назад, ліворуч, праворуч, піднімання, опускання, присідання.

7. Танцювальні рухи: прості танцювальні кроки, хода по колу під музику, оплески, притупування на місці та в русі, рухи руками, повертання долоні та кисті рук, підскоки, тощо.

8. Рухливі музично-ритмічні ігри: передавання образів, імітування рухів тварин (хода ведмеда, зайчика, курчат, політ пташки, клювання зерна та інше).

Примітка: вчитель не працює окремо з дітьми з особливим освітніми потребам, а залучає особливих дітей до загальної роботи в класі, а також вчитель може змінювати індивідуальний план кожного семестру, або навіть кожного місяця, з урахуванням результативності з боку дитини.

Висновки: учениця виконує прості види вправ, орієнтується на зразок, який демонструє вчитель (ходить, бігає, стрибає, нахилляє тулуб), вміє змінювати напрям ходьби чи бігу, виконує хоч з помилками рухи з предметами. Намагається одночасно з іншими учнями почати і закінчити рухи, не дуже вміє тримати дистанцію, але намагається себе контролювати. Учениця повторює вправи на розслаблення м'язів намагається розслабляти м'язи шиї та тулуба поки, що не завжди отримуємо результат. Вміє копіювати тварин. Бере активну участь у іграх в силу своїх можливостей, стала більш комунікативною по відношенню до однолітків. Старанніше почала одягатися, хоч і повільно. Софії більше за все подобаються музичні заняття. Планування вдале, помітні позитивні зрушення.

Опрацьовуючи розроблену вчителем програму №2 студенти доходили висновків про те, що педагогом запропоновано систему простих танцювальних кроків, рухів з предметами по колу, імітаційні рухи (аніمالістичні, ритмічні тощо). Це покращило активність м'язів, зняття м'язової напруги.

Індивідуальна програма №3 (приклад)

Характеристика індивідуальних особливостей розвитку дитини

Загальні дані	
Микита А.	<i>Діагноз:</i> Посттравматичний стресовий розлад, гіперкінез, мимовільні рухи тілом, надмірна вага, порушення зору
Стать	Чол
Дата народження, вік	13. 04. 2008
Зріст	146 см
Вага	70 кг
Соціальний статус дитини	
Проживає разом з	Мама, брат молодший, бабуся
Склад сім'ї	неповна
Мікроклімат сім'ї	Сприятливий
Додаткова інформація	
1. Соціально-побудові навички та орієнтування: культурно-гігієнічні навички відповідають віку, дитина повністю самостійна, гігієнічними навичками володіє. В побуті самодостатній. Готує нескладні страви сам. До крамниці ходє самостійно.	
2. Особливості ігрової, конструктивної, вибіркової діяльності дитини: дитина приймає участь в іграх частково, його мало цікавить спілкування з однолітками, більшу частину часу проводить окремо від колективу. Обмежені інтереси.	
3. Засвоєння програми : у наслідок посттравматичного синдрому виникають проблеми з навчанням, увагою, запам'ятовуванням інформації, нездатність зосередитися. Дитина справляється з логічними завданнями, але частково відмовляється від виконання, легко відволікається, відчуває труднощі при виконанні фізичних вправ. Низький рівень рухової активності.	
4. Емоційно-поведінкові особливості дитини: почуття не захищеності, страх майбутнього, гнів, агресія, сором і відчуття провини, відчуженість та ізоляція від оточуючого середовища, соромиться і проявляє підвищену тривожність. Нестриманість, імпульсивність, конфліктність. Дефіцит соціальної взаємодії. Прояв стереотипічних рухів. Відмова відвідувати школу, агресивна поведінка в школі.	
5. Участь батьків у вихованні і розвитку дитини: дитина виховується в неповній, сім'ї разом з ними проживає бабуся. Родина дружна, турботлива. Мама та бабуся беруть активну участь в вихованні та розвитку дітей, та прислуховується до порад фахівців. Рідні та найближче оточення дитини можуть стати для неї ресурсним середовищем таким, що допоможе пережити травму й адаптуватися до нових умов.	

В репрезентованому для студентів Прикладі №3 студенти побачили результат емоційної нестабільності дитини внаслідок посттравматичного стресового розладу. Дитина легко відволікається, не здатна зконцентрувати увагу на навчанні, а головне – відчуває утруднення у спілкуванні з однолітками через невдоволення зовнішністю та зайву вагу.

Власний викладацький досвід автора у галузі системи фізичного виховання молоді доводить, що наразі в системі педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами активно застосовуються концепти «розлади харчової поведінки» (надмірне вживання юнаками протеїнів та протеїновмісних продуктів харчування для «нарощування» м'язової маси без урахування об'єктивних показників індексу маси тіла; надмірна увага підлітків до власної ваги без урахування характеристик «астенія», «нормостенія», «гіперстенія»; зловживання діуретиками та психотропними препаратами для втрати ваги, незважаючи на відсутність критично-необхідної мінімальної маси м'язів тощо) як термінологічна конструкція, що замінила поширену раніше категорію «булімія». Результатом цієї негативної тенденції в молодіжних субкультурах виникла дихотомія «бодішеймінг» та «бодіпозитив» (від англійської *body-shaming* – осуд та дискримінація за фізичними параметрами тіла; *body-positivity* – декларування апріорі позитивного ставлення до фізичних особливостей).

Майбутні вчителі фізичної культури спільно з викладачем розмірковували про ці негативні тенденції, висловлювали власні думки, наводили приклади з власного життя та життя довколишніх.

У рекомендованому переліку ігор та вправ до Прикладу №3 студенти побачили спеціальну систему, яка дозволила дитині покращити фізичну форму, відчути впевненість у своїх силах, учень став більш комунікабельним, позбувся комплексів через надмірну вагу.

Перелік рекомендованих ігор та вправ №3

1. Ігри для тривожних та сором'язливих дітей: «Хто Я?», «Мій подарунок», «День народження», «Покажи казку».

2. Рухливі ігри: Гра «Плутанина», «Насос і м'яч», «Як можна спілкуватися без слів».

3. Комплекс вправ для профілактики короткозорості : (початкове положення сидючи, кожна вправа повторюється 5–6 разів)

3.1. Відкинувшись назад, зробити глибокий вдих, потім, нахилившись вперед, видих.

3.2. Відкинувшись на спинку стільця, прикрити повіки, міцно зажмурити очі, відкрити повіки.

3.3. Руки на пояс, повернути голову вправо, подивитися на лікоть правої руки, повернути голову вліво, подивитися на лікоть лівої руки, повернутися в початкове положення.

3.4. Підняти очі догори, зробити ними колові рухи за годинниковою стрілкою, потім проти годинникової стрілки.

3.5. Руки вперед, подивитися на кінчики пальців, підняти руки в гору (вдих), стежити очима за рухом рук, не піднімаючи голови, руки опустити (видих).

4. Комплекс вправ для скуднення:

1. Скакалка. Її справедливо називають найкращим та найдоступнішим тренажером для спалювання зайвого жиру. Під час стрибків працює все тіло: від ніг до плечового поясу. Стрибаємо не менше 2 хвилин, робимо кілька підходів. З кожним днем тренування нарощуємо швидкість та кількість стрибків за 1 підхід.

2. Випади. Стаємо рівно, підкладаємо під праву ногу згорнутий квадратиком рушник і, «відїжджаючи» назад, робимо випад. Якщо важко – робимо стандартний випад: відводимо ногу назад і присідаємо, доки коліно максимально наблизиться до підлоги. Спину тримаємо рівно, коліно у випаді не має виходити за ступню. Повторюємо 10-15 разів на кожну ногу.

3. Віджимання з позиції стоячи. Такі вправи корисні для зміцнення грудних м'язів, а дана технологія взагалі задіює все тіло, спалюючи зайві калорії, не присідаючи, максимально нахилився, руками «дійшов» до позиції «планка», віджався, і повернувся у вихідне положення.

4. Бокова планка. Працюють м'язи талії, спини та стегна. Лягаємо животом на килимок, ноги на ширині плечей. Фіксуємо носки та повертаємо корпус на правий бік. Впираємось на лікоть (рука перед собою), піднімаємо тіло і, розвертаючи корпус, заводимо руку під інший бік і назад. Якщо важко втриматись у планці, підгинаємо праву ногу й продовжуємо (10 і більше разів). Повторюємо на інший бік.

5. Зірочка для спини. Беремо рушник, скручуємо його, щоб зручно було тримати. Лягаємо на килим (носками впираємось у підлогу), погляд – прямо. Напружуємо прес (м'язи живота – єдина опора), злегка піднімаємо грудну клітку, витягаємо руки перед собою і, розтягаючи рушник в сторони, заводимо руки за голову.

6. Поперековий місток «у сторони». Лягаємо на килимок, руки трохи відводимо від тіла (для кращої опори). Ногами виштовхуємо таз вгору, вигинаємо спину (фіксуємось у положенні). Крокуємо на п'ятах вправо, потім – вліво.

7. Поперековий місток «вперед-назад» (ускладнений). Із «зафіксованого» положення попередньої вправи: робимо крок, випрямляємо праву ногу, потім ліву (не торкаючись спиною підлоги, й назад).

Примітка: вчитель не працює окремо з дітьми з особливим освітніми потребам, а залучає особливих дітей до загальної роботи в класі, а також вчитель може змінювати індивідуальний план кожного семестру, або навіть кожного місяця, з урахуванням результативності з боку дитини.

Висновки: дитина більш адаптована, проявляє інтерес до ігор, концентрація уваги на заняттях піднялася, спостерігається явна прогресія в самоконтролі, Микита менш агресивний, школу відвідує систематично. При взаємодії з учнями та вчителем відмічається взаємозрозуміння та бажання в спілкуванні, значно зменшився рівень агресивності, бере активну участь у змаганнях, навіть проявляє себе в лідерських позиціях. Покращилась фізична форма, вага знизилась, та з'явився стимул до покращення свого тіла. Загалом можна відмітити позитивні зрушення.

Наприкінці функційно-експлікаційного етапу методики формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури було організовано практикум для здобувачів освіти «Студія Здоров'я». Для студентів було організовано зустріч з вчителями-практиками та запропоновано заздалегідь підготувати (скласти) власну індивідуальну програму фізичного розвитку учня з особливими освітніми потребами за спеціальним планом. Презентуємо його на малюнку.

**Діагностувальна карта для складання
індивідуальної програми фізичного розвитку для учня (учениці)**

Для _____ на період з _____ по _____
 Вік _____ Клас _____ Заклад _____
 Довжина тіла _____
 Вага тіла _____
 Розміри кола грудної клітини у спокої, см _____, вдих _____, видих _____
 Життєва ємність легенів (ЖЄЛ), мл _____, пульс у спокої, уд./хв. _____
 Артеріальний тиск (АТ), мм. рт. ст. _____
 Сила кисті, кг _____
 Статевий розвиток, бали _____
 Вагово-ростовий індекс _____ оцінка _____
 Силовий індекс: сила кисті, кг/вага тіла, кг 100 _____ оцінка _____
 Індекс ДП: ЧСС АТ сист./100 _____
 Швидкісний індекс: V бігу 100 м/с /довжина тіла, м _____ оцінка _____
 Швидкісно-силовий індекс: стрибок у довжину з місця, см/довжина тіла, _____ оцінка _____
 Індекс витривалості: V бігу 1500 м/с/вагово-ростовий індекс _____ оцінка _____
 Індекс Руф'є _____ оцінка _____
 Комплексна оцінка фізичного здоров'я _____
 Комплексна оцінка фізичного стану _____
 Кількість гострих респіраторно-вірусних захворювань протягом року _____
 Кількість пропущених через хворобу днів протягом минулого року _____
 Стан постави _____
 Результати в рухових тестах:

1. Підтягування на поперечині, разів _____ оцінка _____
2. Згинання та розгинання рук в упорі лежачи, разів _____ оцінка _____
3. Стрибок у довжину з місця, см _____ оцінка _____
4. Піднімання тулуба з положення, лежачи на спині протягом 30 с, разів _____ оцінка _____

5. Біг 100 м, с _____, оцінка _____
6. Біг 1000 м, с _____, оцінка _____
7. Нахил у положенні сидячи, см _____, оцінка _____
8. Човниковий біг 10 x 5 м, с. _____, оцінка _____

Оцінка фізичної працездатності _____

Висновок про рівень фізичного стану _____

Висновок про рівень фізичної підготовленості _____

Мета інклюзивних фізкультурно-оздоровлювальних занять:

1. _____

2. _____

3. _____

Форми інклюзивних фізкультурно-оздоровлювальних занять, які пропонуються:

Руховий режим, який пропонується впродовж тижня _____

Кількість занять фізичними вправами, яка пропонується на тиждень _____

Види фізичних вправ, які пропонуються на заняттях _____

Інтенсивність циклічних вправ аеробного характеру, яка пропонується _____

_____, ЧСС, уд./хв.

На *компетентнісно-самореалізаційному* етапі методики формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури переважно реалізовувалась педагогічна умова *«заохочення майбутніх учителів до самоосвітньої діяльності з опанування сучасними інклюзивними технологіями фізичного виховання»* з метою впливу на *аксіологічно-мотиваційний компонент* досліджуваного феномену. В межах етапу робота зі студентами орієнтована на формування вмотивованості майбутніх учителів фізичної культури до роботи в інклюзивному освітньому середовищі; набуття ціннісного ставлення студентів до необхідності побудови інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти.

З метою посилення вмотивованості майбутніх учителів фізичної культури до впровадження інклюзивного контенту в практику фізкультурно-оздоровлювальної роботи на уроках фізичного виховання було запропонувати написати цикл роздумів-есе під загальною назвою «Інклюзія: школа для всіх».

Продуктивним виявилось написання студентами есе з таких тем: «Інклюзія у фізичному вихованні і спорті: робота з батьками», «Розмаїта дитина: родина і соціум», «Суспільство ЗА/ПРОТИ інклюзії», «Універсальний дизайн школи: спортивні майданчики», «Спортивно-масові заходи для розмаїтих дітей», «Розмаїта дитина і спортивні танці», «Розмаїта дитина і командні види спорту».

Наводимо приклад фрагменту есе, що написав студент експериментальної групи Сергій Р.: *Головною перешкодою у налагодженні сучасної системи інклюзивного навчання наразі є доволі слабка готовність до інтегрування батьків як дітей з нормативним розвитком, так і дітей з індивідуальними можливостями здоров'я. Родини умовно «здорових» не підтримують організацію інклюзивного навчання, помилково вважаючи, що спільне навчання їхніх дітей з розмаїтими дітьми буде пригальмовувати психічний та фізичний (подеколи й інтелектуальний) розвиток їхньої дитини. Батьки учнів з особливими потребами, хвилюючись за результат взаємодії своєї дитини зі «здоровими» однолітками, схильні обмежувати соціальні контакти в такому форматі. Завдання сучасного вчителя фізичної культури, який працює в НУШ забезпечити органічне спілкування всіх дітей, досягти того, щоб «здорові» діти допомагали розмаїтим учням, опікувались ними, перестали їх боятися, спілкувались як з рівними, змінюючи самих себе на краще.*

На компетентнісно-самореалізаційному етапі методики досягалась провідна мета – спрямувати майбутніх учителів фізичної культури на осягнення цінностей інклюзії у фізичному вихованні. З цією метою для студентів було дібрано низку відео-лекцій під загальною назвою

«Відеолекторій інклюзії». Майбутні педагоги переглядали документальні та художні фільми, приміром: «Людина волі» (2021) (перша в Україні документальна стрічка про розвиток параолімпійського руху в Україні). Студенти вивчали життєвий шлях нашого співвітчизника дивовижної долі, який є прикладом людської мужності та стійкості – уповноваженого Президента України з прав людей з інвалідністю та президента Національного комітету спорту інвалідів України, голови Всеукраїнського громадського соціально-політичного об'єднання «Національна асамблея інвалідів України», президента Асоціації «Спортивна індустрія України».

Викликало жваву дискусію студентів перегляд кінострічок «Тріумф» (2021), в якому продемонстровано життєвий та непростий спортивний шлях юнака, який страждав на дитячий церебральний параліч; кінострічки «А в серці я танцюю» (2004) про юнаків, які мріяли реалізувати себе в спортивних танцях перебуваючи на інвалідному візку; кінострічки «До зустрічі з тобою» (2016), що розповідає про те, які емоційні страждання на психічні розлади у спілкуванні з довколишніми може викликати фізична недосконалість.

Після перегляду відео лекторію для студентів було зорганізовано семінар-диспут «Для сильних духом слабкість не перешкода». Майбутні вчителі активно висловлювали свою позицію наводячи розумні доводи й аргументи про те, яким чином можна провадити інклюзію у ранньому фізичному вихованні дітей в освітньому середовищі НУШ з метою якомога ширшого розкриття творчих можливостей кожного громадянина нашої країни.

Наприкінці компетентнісно-самореалізаційного етапу методики формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури студенти сформували стійку професійну позицію щодо необхідності впровадження інклюзивних практик в професійну фізкультурно-спортивну оздоровлювальну роботу в освітньому середовищі НУШ.

За результатами проведення формувального експерименту з формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури майбутні педагоги усвідомила концептуальне значення складної категорії «інклюзивна компетентність» учителя НУШ, яка має магістральну мету – налагодження органічного співіснування і співпраці дітей без особливостей фізичного розвитку та «розмаїтих» дітей . Таке гармонійне співіснування та співпраця на уроках фізичного виховання сприятиме розвитку в здорових учнів гуманності, емпатійного співчуття, милосердя, терпимості й толерантності, доброзичливості, що є потужним засобом морального виховання молодого покоління. У свою чергу, в середовищі спільного навчання на уроках фізичного виховання в учнів з особливими освітніми потребами формується найвища соціальна відповідальність, більша впевненість у собі, що сприяє їхньому творчому та особистісному саморозвитку.

2.3. Експериментальне підтвердження ефективності моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури

З метою виявлення рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці був проведений констатувальний експеримент, в якому взяли участь 206 студентів. Було створено дві довільні групи: контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ). В ЕГ ввійшли 104 студенти, до КГ – 102 студенти .

Результати діагностики за двома показниками за практично-діагностувальним критерієм відображено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці за практично-діагностувальним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Групи	Рівні		Світо-глядно-функційний		Опціо-нально-продуктивний		Репро-дуктивно-нормати-вний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Рівні за показником «сформованість прогностичних умінь майбутніх учителів фізичної культури щодо створення індивідуальних програм фізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами»								
ЕГ		13	12,5	20	19,2	71	68,3	
КГ		8	7,8	18	17,6	76	74,6	
Рівні за показником «сформованість умінь студентів здійснювати моніторинг фізичного стану учнів»								
ЕГ		11	10,6	24	23,1	69	66,3	
КГ		12	11,8	24	23,5	66	64,7	

Як бачимо з таблиці 2.2, для більшості здобувачів освіти притаманний репродуктивно-нормативний рівень сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці за показником «сформованість прогностичних умінь майбутніх учителів фізичної культури щодо створення індивідуальних програм фізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами» (68,3% - ЕГ, 74,6% - КГ). У 19,2% студентів ЕГ та 17,6% - КГ виявився опціонально-продуктивний рівень за зазначеним показником. На світоглядно-функційному рівні було 12,5% студентів ЕГ та 7,8% - групи №2, що обумовлює необхідність у процесі експериментальної роботи підвищити рівень сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці за визначеним показником.

Дані таблиці 2.2 свідчать про те, що більшість студентів виявили репродуктивно-нормативний рівень сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці за показником «сформованість умінь студентів здійснювати моніторинг фізичного стану учнів» (66,3% - ЕГ та 64,7% - КГ), що має негативний вплив на сформованість інклюзивної компетентності майбутніх

учителів фізичної культури. На опціонально-продуктивному рівні було 23,1% студентів ЕГ та 23,5% - КГ. Для 10,6% студентів ЕГ та 11,8% студентів КГ притаманний світоглядно-функційний рівень сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури за даним показником.

У таблиці 2.3 наведено отримані результати стосовно когнітивно-фахового критерію за двома означеними показниками.

Таблиця 2.3

Рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці за когнітивно-фаховим критерієм на констатувальному етапі експерименту

Групи	Рівні	Світоглядно-функційний		Опціонально-продуктивний		Репродуктивно-нормативний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Рівні за показником «володіння майбутніми вчителями фізичної культури спеціальним професійним тезаурусом інклюзивної освіти»							
	ЕГ	15	14,5	20	19,2	69	66,3
	КГ	10	9,8	23	22,5	69	67,7
Рівні за показником «обізнаність студентів із компетентнісними засадами сучасної інклюзивної освіти в НУШ»							
	ЕГ	11	10,6	18	17,3	75	72,1
	КГ	12	11,8	17	16,7	73	71,5

Як видно з таблиці 2.3, більшість студентів (66,3% в ЕГ та 67,7% у КГ) виявили репродуктивно-нормативний рівень сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці за показником «володіння майбутніми вчителями фізичної культури спеціальним професійним тезаурусом інклюзивної освіти». Світоглядно-функційний рівень був притаманний 14,5% респондентів ЕГ та 9,8% - КГ. Опціонально-продуктивний рівень виявили 19,2% - ЕГ та 22,5% - КГ.

З таблиці 2.3 видно, що розподіл за рівнями сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці за показником «обізнаність студентів із компетентнісними засадами сучасної інклюзивної освіти в НУШ» такий: світоглядно-функційний (10,6% у ЕГ та 11,8% у КГ), опціонально-продуктивний (17,3% у ЕГ та 16,7% у КГ), репродуктивно-нормативний (72,1% у ЕГ та 71,5% у КГ).

У таблиці 2.4 представлено узагальнені результати вищезазначених методик за двома показниками настановно-орієнтаційного критерію.

Таблиця 2.4

Рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці за настановно-орієнтаційним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Групи \ Рівні	Світоглядно-функційний		Опціонально-продуктивний		Репродуктивно-нормативний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Рівні за показником «вмотивованість майбутніх учителів фізичної культури до роботи в інклюзивному освітньому просторі»						
ЕГ	10	9,6	20	19,2	74	71,2
КГ	11	10,8	13	12,7	78	76,5
Рівні за показником «ціннісне ставлення студентів до необхідності побудови інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти»						
ЕГ	12	11,5	24	23,1	68	65,4
КГ	13	12,7	19	18,6	70	68,7

З таблиці 2.4 видно, що сформованість інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці за показником «вмотивованість майбутніх учителів фізичної культури до роботи в інклюзивному освітньому просторі» на світоглядно-функційному рівні зафіксовано в 9,6% студентів ЕГ та 10,8% - КГ. Але, досить багато респондентів виявило репродуктивно-нормативний рівень (71,2% в ЕГ та

76,5% у КГ). Опціонально-продуктивний рівень виявило 19,2% студентів ЕГ, 12,7% - КГ.

Для більшості студентів притаманний репродуктивно-нормативний рівень сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці за показником «ціннісне ставлення студентів до необхідності побудови інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти» (65,4% у ЕГ, 68,7% у КГ), що є недостатнім для майбутніх учителів фізичної культури. Опціонально-продуктивний рівень виявило 23,1% студентів ЕГ, 18,6% - КГ. На світоглядно-функційному рівні було 11,5% студентів ЕГ, 12,7% - КГ.

Діагностування результатів ступеня прояву показників за трьома критеріями дозволило з'ясувати рівень сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці, що відображено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Середньоарифметичні дані рівнів сформованості
інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури
у професійній підготовці
на констатувальному етапі експерименту**

Групи \ Рівні	Світо- глядно- функційний		Опціо- нально- продуктив- ний		Репро- дуктивно- нормати- вний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
За практично-діагностувальним критерієм						
ЕГ	12	11,5	22	21,2	70	67,3
КГ	10	9,8	21	20,6	71	69,6
За когнітивно-фаховим критерієм						
ЕГ	13	12,5	19	18,3	72	69,2
КГ	11	10,8	20	19,6	71	69,6
За настановно-орієнтаційним критерієм						

ЕГ	11	10,6	22	21,1	71	68,3
КГ	12	11,8	16	15,7	74	72,5

З таблиці 2.5 видно, що результати діагностики початкового рівня сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці за практично-діагностувальним критерієм засвідчили, що у значної більшості студентів зафіксовано репродуктивно-нормативний рівень (67,3% у ЕГ та 69,6% у КГ), опціонально-продуктивний рівень – 21,2% в ЕГ та 20,6% у КГ, світоглядно-функційний рівень – 11,5% у ЕГ та 9,8% у КГ.

Діагностування результатів ступеня прояву показників за когнітивно-фаховим критерієм дало змогу визначити рівень сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці, що відображено в таблиці 2.5, з якої видно, що більшість студентів виявила репродуктивно-нормативний рівень (69,2% в ЕГ та 69,6% у КГ), опціонально-продуктивний рівень - 18,3% в ЕГ та 19,6% у КГ, світоглядно-функційний рівень - 12,5% в ЕГ та 10,8% у КГ.

Результати ступеня прояву показників сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці за настановно-орієнтаційним критерієм засвідчили, що 68,3% студентів ЕГ та 72,5% КГ виявили репродуктивно-нормативний рівень, 21,1% ЕГ та 15,7% КГ – опціонально-продуктивний рівень, а світоглядно-функційний – 10,6% (ЕГ), 11,8% (КГ).

Для визначення загальних рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці на констатувальному етапі експерименту результати вимірювання за означеними критеріями було розподілено у такий спосіб: до світоглядно-функційного рівня сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці віднесено студентів, у яких за трьома критеріями був наявний цей рівень прояву всіх показників.

Аналогічно визначались опціонально-продуктивний, репродуктивно-нормативний рівні, що відображено у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Загальні рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці на констатувальному етапі експерименту

Групи	Рівні	Світоглядно-функційний		Опціонально-продуктивний		Репродуктивно-нормативний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
	ЕГ	12	11,5	21	20,2	71	68,3
	КГ	11	10,8	19	18,6	72	70,6

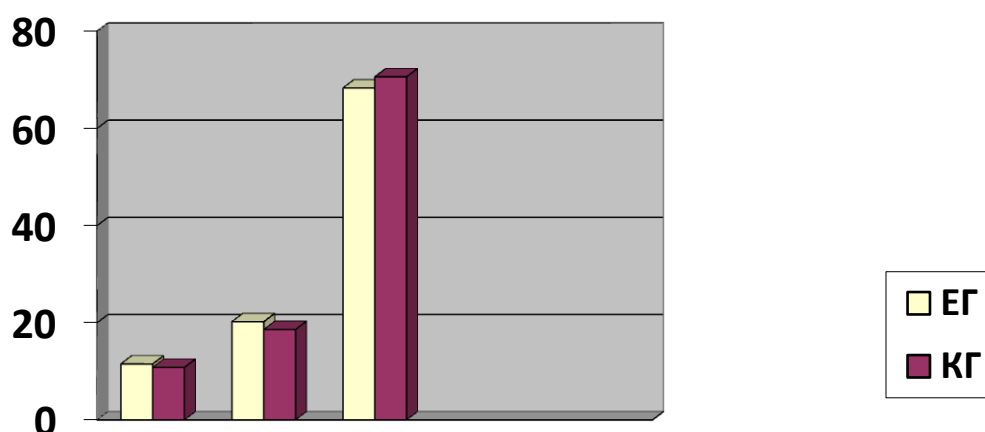


Рис. 2.8 Сформованість інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці на констатувальному етапі експерименту (%)

Поданий у таблиці 2.6, рис. 2.1 результат, свідчить про те, що 68,3% респондентів ЕГ та 70,6% КГ продемонстрували репродуктивно-нормативний рівень сформованості інклюзивної компетентності майбутніх

учителів фізичної культури у професійній підготовці. Опціонально-продуктивний рівень притаманний 20,2% респондентів ЕГ та 18,6% КГ. Світоглядно-функційного рівня досягли 11,5% респондентів ЕГ та 10,8% - КГ.

Отже, за результатами констатувального етапу експерименту ми дійшли висновку щодо необхідності здійснення дослідно-експериментальної роботи з підвищення рівня сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці.

Задля перевірки результативності формувального експерименту, підведення його підсумків, проведення контрольного зрізу було використано різноманітні методи педагогічного дослідження, що й на констатувальному етапі експерименту.

Зміни рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи визначено за ступенем прояву всіх показників практично-діагностувального, когнітивно-фахового, настановно-орієнтаційного критеріїв.

Результати рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці за показником «сформованість прогностичних умінь майбутніх учителів фізичної культури щодо створення індивідуальних програм фізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами» отримано наступні: у 18,3% студентів ЕГ та 10,8% студентів КГ проявився світоглядно-функційний рівень; в 68,3% студентів ЕГ та 21,6% - КГ виявлено опціонально-продуктивний рівень; репродуктивно-нормативний рівень виявлено у 13,4% студентів ЕГ та 67,6% - КГ.

За показником «сформованість умінь студентів здійснювати моніторинг фізичного стану учнів» результати рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці розподілено наступним чином: світоглядно-

функційний рівень виявило 16,3% респондентів ЕГ та 16,7% - КГ. Опціонально-продуктивний рівень у 72,1% в ЕГ та 27,4% у КГ. 11,6% студентів у ЕГ та 55,9% у КГ виявило репродуктивно-нормативний рівень сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці за визначеним показником.

Аналіз результатів ступеня прояву показників за практично-діагностувальним критерієм сприяв з'ясуванню рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці на прикінцевому етапі формувального експерименту, що представлено в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Середньоарифметичні дані рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи

Групи	Рівні	Світоглядно-функційний		Опціонально-продуктивний		Репродуктивно-нормативний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
За практично-діагностувальним критерієм							
	ЕГ	18	17,3	73	70,2	13	12,5
	КГ	14	13,7	25	24,5	63	61,8
За когнітивно-фаховим критерієм							
	ЕГ	19	18,3	75	72,1	10	9,6
	КГ	12	11,8	26	25,5	64	62,7
За настановно-орієнтаційним критерієм							
	ЕГ	20	19,2	71	68,3	13	12,5
	КГ	13	12,7	27	26,5	62	60,8

За показником «володіння майбутніми вчителями фізичної культури спеціальним професійним тезаурусом інклюзивної освіти» діагностовано такий результат рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх

учителів фізичної культури у професійній підготовці: на світоглядно-функційному рівні проявилася у 19,2% студентів ЕГ та 9,8% - КГ; на опціонально-продуктивному - у 75% студентів ЕГ та 22,6% - КГ; на репродуктивно-нормативному рівні у 5,8% студентів ЕГ та 67,6% - КГ.

У 17,3% респондентів ЕГ та 13,7% - КГ виявився світоглядно-функційний рівень сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці за показником «обізнаність студентів із компетентнісними засадами сучасної інклюзивної освіти в НУШ». На опціонально-продуктивному рівні було 69,2% респондентів ЕГ та 28,4% - КГ, а на репродуктивно-нормативному рівні – 13,5% студентів ЕГ та 57,9% - КГ.

Отримані результати ступеня прояву показників за когнітивно-фаховим критерієм, дозволили визначити рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці, що відображено у таблиці 2.7.

За показником «вмотивованість майбутніх учителів фізичної культури до роботи в інклюзивному освітньому просторі» було отримано наступні результати: світоглядно-функційний рівень - 17,3% в ЕГ та 11,8% у КГ; опціонально-продуктивний рівень – 67,3% в ЕГ та 24,5% у КГ; репродуктивно-нормативний рівень – 15,4% в ЕГ та 63,7% у КГ.

Розподіл респондентів за рівнями сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці за показником «ціннісне ставлення студентів до необхідності побудови інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти» виявився таким: світоглядно-функційний рівень – 21,2% в ЕГ та 13,7% у КГ; опціонально-продуктивний рівень - 69,2% в ЕГ та 28,4% у КГ; репродуктивно-нормативний рівень – 9,6% в ЕГ та 57,9% у КГ.

За допомогою результатів ступеня прояву показників за настановно-орієнтаційним критерієм ми визначили рівні сформованості інклюзивної

компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці, що представлено також у таблиці 2.7.

З таблиці 2.7 видно, що для більшості респондентів ЕГ за практично-діагностувальним критерієм притаманний опціонально-продуктивний рівень (70,2%). Репродуктивно-нормативний рівень виявило 12,5% студентів, а світоглядно-функційний – 17,3%. Дані у КГ виявились іншими: світоглядно-функційний рівень – 13,7%, опціонально-продуктивний – 24,5%, репродуктивно-нормативний – 61,8%.

За когнітивно-фаховим критерієм 72,1% майбутніх учителів фізичної культури в ЕГ виявили опціонально-продуктивний рівень сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці (в КГ – 25,5%). Репродуктивно-нормативний рівень у 9,6% студентів ЕГ (в КГ – 62,7%), а світоглядно-функційний рівень у 18,3% студентів ЕГ (в КГ – 11,8%).

За настановно-рієнтаційним критерієм отримано наступні дані: 19,2% студентів ЕГ та 12,7% КГ досягли світоглядно-функційного рівня, 68,3% студентів ЕГ опціонально-продуктивного рівня (в КГ – 26,5%), 12,5% студентів ЕГ репродуктивно-нормативного рівня (в КГ – 60,8%).

Отже, отриманий результат свідчить про результативність експериментальної роботи з підвищення рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці.

У таблиці 2.8 подано дані загальних рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи.

Таблиця 2.8

Загальні рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи

Рівні Групи	Світоглядно-функційний		Опціонально-продуктивний		Репродуктивно-нормативний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	19	18,3	73	70,2	12	12,5
КГ	13	12,7	26	25,5	63	61,8

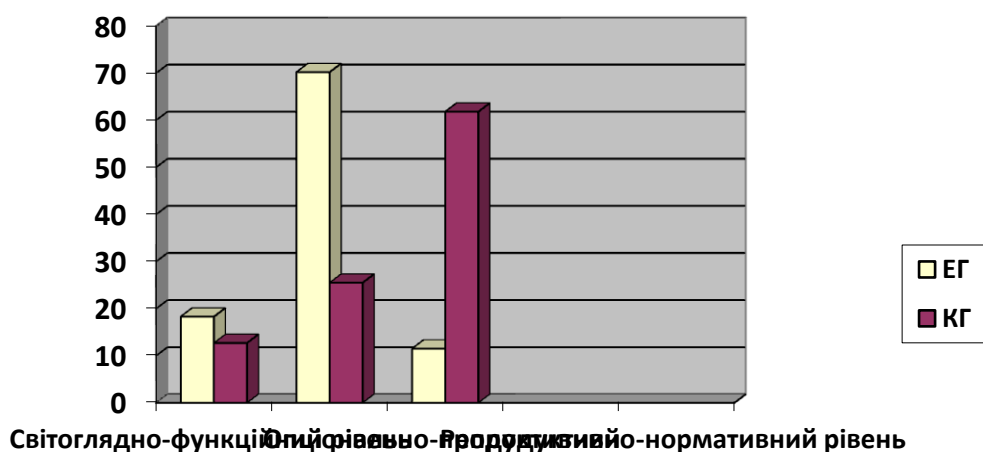


Рис. 2.9 Сформованість інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи (%)

Представлений у таблиці 2.8, рис. 2.2 результат, дозволив зробити висновок, що в ЕГ зафіксовано 18,3% студентів із світоглядно-функційним рівнем сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці (у КГ - 12,7%). Зафіксовано 70,2% студентів ЕГ, які виявили опціонально-продуктивний рівень (у КГ – 25,5%). Репродуктивно-нормативний рівень сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці виявлено у 12,5% студентів ЕГ (у КГ - 61,8%).

З таблиць 2.6, 2.8 видно, що кількісні дані рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у

професійній підготовці на констатувальному та прикінцевому етапах дослідно-експериментальної роботи значно підвищилися в ЕГ. У КГ вони змінилися недостатньо. Так, на 6,8% збільшилася кількість респондентів ЕГ із світоглядно-функційним рівнем (у КГ на 1,9%); на 50% - з опціонально-продуктивним рівнем (у КГ - на 6,9%); на 55,8% зменшився показник репродуктивно-нормативного рівня в ЕГ (у КГ - на 8,8%).

Представимо математичну обробку одержаних результатів формувального експерименту. Метою опрацювання його результатів за допомогою статистичних методів було встановлення розбіжності кінцевого стану рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці (після проведення експериментальної роботи) експериментальної та контрольної груп.

За критерієм однорідності χ^2 (хі-квадрат) маємо порядкову шкалу ($L = 3$) з різними рівнями – «світоглядно-функційний рівень», «опціонально-продуктивний рівень» та «репродуктивно-нормативний рівень». Характеристикою групи є відсоток студентів, які до неї входять та опинилися на тому чи іншому рівнях. Для студентів ЕГ вектор рівнів є $n = (n_1, n_2, n_3)$, де n_k – відсоток студентів, які опинилися на k -му рівні, $k = 1, 2, 3$. Для студентів КГ вектор рівнів є $m = (m_1, m_2, m_3)$, де m_k – відсоток студентів, які опинилися на k -му рівні, $k = 1, 2, 3$.

Для даних вимірювань у порядковій шкалі, доцільно використовувати критерій однорідності χ^2 , емпіричне значення якого обчислюється за формулою:

$$\chi_{емп}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i}, \text{ де } N = 100, M = 100, L = 3, n=(18,3; 70,2; 11,5), m=(12,7; 25,5; 61,8).$$

Критичне значення χ^2 для рівня значущості 0,05 при різних градаціях шкали L (в нашому випадку $L=3$) визначається за статистичною таблицею

критичних значень статистичних критеріїв для різних рівнів значущості та різних градацій шкали відношень.

Проміжні розрахунки наведено в додатку А (таблиця А.1).

Емпіричне значення критерію χ^2 на прикінцевому етапі формувального експерименту $\chi_{\text{емп ф}}^2 = 56,41$. Тобто, емпіричне значення критерію χ^2 порівняння експериментальної та контрольної групи на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи більше за критичне значення ($56,41 > 5,99$). Таким чином, достовірність розбіжностей характеристик контрольної та експериментальної груп стосовно рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці після формувального експерименту складає 95%.

З метою доказу, що саме за рахунок проведеного експерименту виникла позитивна динаміка в рівнях сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній в експериментальній групі студентів, додатково визначено емпіричне значення критерію χ^2 порівняння експериментальної групи на констатувальному етапі та після проведення формувального експерименту (прикінцевому етапі). Емпіричне значення критерію χ^2 такого порівняння згідно розрахунку, що представлено в додатку А (таблиця А.2) складає 69,63, що є більше за критичне значення критерію χ^2 ($69,63 > 5,99$). Отже, з ймовірністю 95% можна стверджувати, що в результаті формувального експерименту відбулися позитивні зміни в рівнях сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці в експериментальній групі.

Також було визначено емпіричне значення критерію χ^2 порівняння контрольної групи на констатувальному етапі та прикінцевому етапі

дослідно-експериментальної роботи. Емпіричне значення критерію χ^2 такого порівняння у контрольній групі складає 1,8, що є менше за критичне значення $\chi_{0,05}^2 = 5,99$ ($1,8 < 5,99$) (розрахунки представлено в таблиці А.3 додатку А). Відтак, в контрольній групі за період проведення формувального експерименту не відбулися значні зміни в рівнях сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці, тому що не проводилась цілеспрямована експериментальна робота з досліджуваної теми.

Отже, з дев'яносто п'яти відсотковою ймовірністю можна стверджувати, що зміни, які відбулися в рівнях сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці експериментальної групи є достовірні, статистично значущі та відбулися внаслідок апробації відповідної моделі.

Висновки до другого розділу

Розроблено критерії, показники та схарактеризовано рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. Показниками, що дозволяють виміряти інклюзивну компетентність майбутніх учителів фізичної культури за *практично-діагностувальним* критерієм є: сформованість прогностичних умінь майбутніх учителів фізичної культури щодо створення індивідуальних програм фізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами; сформованість умінь студентів здійснювати моніторинг фізичного стану учнів. Показниками, що дозволяють виміряти інклюзивну компетентність майбутніх учителів фізичної культури за *когнітивно-фаховим* критерієм є: володіння майбутніми вчителями фізичної культури спеціальним професійним тезаурусом інклюзивної освіти; обізнаність студентів із компетентнісними засадами сучасної інклюзивної освіти в НУШ. Показниками, що дозволяють виміряти інклюзивну компетентність майбутніх учителів фізичної культури за *настановно-орієнтаційним* критерієм є: вмотивованість майбутніх учителів

фізичної культури до роботи в інклюзивному освітньому середовищі; ціннісне ставлення студентів до необхідності побудови інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти.

Розроблено й апробовано модель формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури (методологічно-цільовий, інструментально-забезпечувальний, параметрично-результативний блоки) та методику її реалізації (інформаційно-інтегрувальний, функційно-експлікаційний, компетентнісно-самореалізаційний етапи).

Мета інформаційно-інтегрувального етапу методики:

➤ упорядкування (узагальнення, систематизація, експлікація) системи знань майбутніх учителів фізичної культури про ідеологічно-світоглядні засади, методологічні принципи, теоретичне підґрунтя та методично-реалізаційні параметри впровадження інклюзії в систему освіти;

➤ формування спеціального наукового тезаурусу майбутніх педагогів, що систематизує інформацію про способи індивідуалізації та диференціації методик фізичного виховання за параметром варіативності та неоднорідності освітніх потреб учнів;

➤ збагачення термінологічної обізнаності студентів шляхом насичення їхньої професійної лексики категоріями «інклюзія», «інклюзія в освіті», «інклюзивне освітнє середовище» (декларативні знання) й «інклюзивна компетентність вчителя НУШ», «індивідуальна програма фізичного розвитку учня з особливими освітніми потребами» (процедурні знання);

➤ відображення у змісті теоретичної (навчальної, освітньої) підготовки майбутніх учителів фізичної культури соціалізувального, здоров'язберезувального й оздоровлювального контексту інклюзії у фізичному вихованні

Мета функційно-експлікаційного етапу методики:

- формування у студентів первинного «навчального» квазіпрофесійного досвіду роботи з дидактичним забезпеченням інклюзії у фізичному вихованні;

- залучення майбутніх педагогів до корпоративного середовища фахівців з фізичної культури, фахівців зі спеціальної педагогіки (логопедії, дефектології, патології і фізіології), аналіз практики роботи інклюзивно-ресурсних центрів.

- самостійне відпрацювання алгоритмів розроблення індивідуальних програм фізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами.

Мета компетентнісно-самореалізаційного етапу методики:

- формування стійкої професійної позиції майбутніх педагогів щодо формування інклюзивної компетентності як ключової компетентності вчителя НУШ;

- спонукання майбутніх педагогів до професійної самореалізації в системі інклюзивних педагогічних практик у фізичному вихованні;

- формування позитивного ставлення на рівні світоглядних переконань до необхідності конструювання безбар'єрного освітнього середовища здоров'язбережувального характеру на уроках фізичного виховання, де учні без особливостей фізичного розвитку та учні з особливими освітніми потребами зможуть активно розвиватись і соціалізуватись в єдиному універсальному режимі.

Матеріали розділу висвітлено в публікаціях [1] автора

ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури, що дозволило обґрунтувати педагогічні умови й побудувати модель, апробувати методику її реалізації.

1. Інклюзивну компетентність учителя фізичної культури визначено як динамічно зкомбінований структурно, методологічно й контекстуально концептуалізований конструкт, що ґрунтується на конгломераті сформованих знань фахівця щодо різноманітних способів реалізації принципів інклюзії в освіті та її здоров'язбережувального потенціалу; професійно-детермінованих умінь в контексті розроблення методики фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами на компетентнісних засадах; мотиваційних настанов педагога на конструювання безбар'єрного освітнього середовища, як простору органічного й гармонійного співіснування дітей з «нормативним» розвитком і дітей зі специфічними особливостями фізичного, емоційного і психічного розвитку. До структури інклюзивної компетентності вчителя фізичної культури віднесено *аксіологічно-мотиваційний компонент*, як комплекс суб'єктно-детермінованих характеристик педагога, що виразає його вмотивованість до здійснення професійно-оздоровлювальної діяльності у галузі фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами та ціннісне позитивне ставлення до побудови освітнього інклюзивного середовища. До структури інклюзивної компетентності вчителя фізичної культури введено *гносеологічно-професійний компонент*, що віддзеркалює обізнаність педагога із компетентнісними засадами конструювання освітнього середовища НУШ, відображає рівень володіння науковим тезаурусом у галузі інклюзивної освіти, теоретичну й методичну підготовленість до використання всього арсеналу засобів інклюзивного навчання в системі професійно-оздоровлювальної здоров'язбережувальної діяльності на уроках фізичного виховання. До структури інклюзивної компетентності вчителя фізичної культури віднесено *праксеологічно-*

моніторинговий компонент, як систему вмінь планування, конструювання, розроблення, реалізації індивідуальних моделей фізичного виховання учнів (диференційованими за рівнем відхилення від нормативного фізичного, емоційного й психічного здоров'я); моніторингових умінь, що уможливають комплексне оцінювання параметрів фізичного, емоційного й психічного розвитку дітей з подальшим прогнозуванням ефективності впровадження індивідуальних моделей фізичного виховання. У дослідженні «інклюзію» в галузі освіти визначено як міждисциплінарний феномен, що: постулює ідеологічні принципи урахування відмінностей («інакшості», унікальності, «розмаїття», не традиційності, негомогенності) між учнями як потужного освітнього й розвивального ресурсу надання їм професійно-педагогічної фасилітаційної підтримки в навчанні і вихованні; декларує апріорі рівне визнання безумовної цінності всіх без виключення дітей; передбачає усунення матеріальних (просторових, архітектурних, технічних), світоглядних (ціннісних, менталітетно-детермінованих, соціокультурно згенерованих) перешкод для спільного гармонійного навчання всіх дітей; зумовлює суттєве зменшення ризику ексклюзії в освіті та підвищення активності участі дітей у загальноосвітній програмі та суспільно-громадському житті закладу освіти; сприяє формуванню у школярів гуманістичного світогляду й толерантного ставлення до багатоманітностей фізичного стану, гендерних особливостей, етнічно-релевантних й культурно-зумовлених специфікантів; продукує посилення ролі закладу освіти в соціалізації дітей з неоднорідними освітніми потребами; передбачає реструктуризацію підходів, трансформацію теорій і практики організації освітнього середовища з метою забезпечення й прийняття розмаїття всіх учнів з особливостями фізичного, психічного й емоційного розвитку. Уточнено зміст поняття «інклюзивна компетентність». *Інклюзивна компетентність* – це комплексне утворення особистісно-детермінованого характеру й професійно-зорієнтованого змісту, що конструюється на основі конгломерату інклюзивних знань, спеціальних інклюзивних умінь, свідомого

прагнення на рівні світоглядних переконань (толерантність, відкритість до різноманітності, емпатійність, фасилітативність) впроваджувати технології й методики інклюзії в різних галузях. Інклюзивна компетентність учителя є детермінантом здійснення педагогом професійних функцій в умовах інклюзивного освітнього середовища.

2. Розроблено критерії, показники та схарактеризовано рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. Показниками, що дозволяють виміряти інклюзивну компетентність майбутніх учителів фізичної культури за *практично-діагностувальним* критерієм є: сформованість прогностичних умінь майбутніх учителів фізичної культури щодо створення індивідуальних програм фізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами; сформованість умінь студентів здійснювати моніторинг фізичного стану учнів. Показниками, що дозволяють виміряти інклюзивну компетентність майбутніх учителів фізичної культури за *когнітивно-фаховим* критерієм є: володіння майбутніми вчителями фізичної культури спеціальним професійним тезаурусом інклюзивної освіти; обізнаність студентів із компетентнісними засадами сучасної інклюзивної освіти в НУШ. Показниками, що дозволяють виміряти інклюзивну компетентність майбутніх учителів фізичної культури за *настановно-орієнтаційним* критерієм є: вмотивованість майбутніх учителів фізичної культури до роботи в інклюзивному освітньому середовищі; ціннісне ставлення студентів до необхідності побудови інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти.

3. Науково обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в освітньому просторі закладів вищої освіти : посилення міжпредметних зв'язків шляхом оновлення змісту психолого-педагогічних та фахових дисциплін з урахуванням специфіки інклюзії у фізичному вихованні; заохочення майбутніх учителів до самоосвітньої діяльності з опанування сучасними інклюзивними технологіями фізичного виховання;

створення інклюзивно-зорієнтованого освітнього середовища закладу вищої освіти, що спонукає майбутніх учителів фізичної культури до розроблення індивідуальних програм фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами.

4. Розроблено й апробовано модель формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури (методологічно-цільовий, інструментально-забезпечувальний, параметрично-результативний блоки) та методику її реалізації (інформаційно-інтегровальний, функційно-експлікаційний, компетентісно-самореалізаційний етапи). *Мета інформаційно-інтегровального етапу методики:* упорядкування (узагальнення, систематизація, експлікація) системи знань майбутніх учителів фізичної культури про ідеологічно-світоглядні засади, методологічні принципи, теоретичне підґрунтя та методично-реалізаційні параметри впровадження інклюзії в систему освіти; формування спеціального наукового тезаурусу майбутніх педагогів, що систематизує інформацію про способи індивідуалізації та диференціації методик фізичного виховання за параметром варіативності та неоднорідності освітніх потреб учнів; збагачення термінологічної обізнаності студентів шляхом насичення їхньої професійної лексики категоріями «інклюзія», «інклюзія в освіті», «інклюзивне освітнє середовище» (декларативні знання) й «інклюзивна компетентність вчителя НУШ», «індивідуальна програма фізичного розвитку учня з особливими освітніми потребами» (процедурні знання); відображення у змісті теоретичної (навчальної, освітньої) підготовки майбутніх учителів фізичної культури соціалізувального, здоров'язбережувального й оздоровлювального контексту інклюзії у фізичному вихованні. *Мета функційно-експлікаційного етапу методики:* формування у студентів первинного «навчального» квазіпрофесійного досвіду роботи з дидактичним забезпеченням інклюзії у фізичному вихованні; залучення майбутніх педагогів до корпоративного середовища фахівців з фізичної культури, фахівців зі спеціальної педагогіки (логопедії, дефектології, патології і

фізіології), аналіз практики роботи інклюзивно-ресурсних центрів; самостійне відпрацювання алгоритмів розроблення індивідуальних програм фізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами. *Мета компетентнісно-самореалізаційного етапу методики:* формування стійкої професійної позиції майбутніх педагогів щодо формування інклюзивної компетентності як ключової компетентності вчителя НУШ; спонукання майбутніх педагогів до професійної самореалізації в системі інклюзивних педагогічних практик у фізичному вихованні; формування позитивного ставлення на рівні світоглядних переконань до необхідності конструювання безбар'єрного освітнього середовища здоров'язбережувального характеру на уроках фізичного виховання, де учні без особливостей фізичного розвитку та учні з особливими освітніми потребами зможуть активно розвиватись і соціалізуватись в єдиному універсальному режимі. З метою доказу, що саме за рахунок проведеного експерименту виникла позитивна динаміка в рівнях сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній в експериментальній групі студентів, додатково визначено емпіричне значення критерію порівняння експериментальної групи на констатувальному етапі та після проведення формувального експерименту (прикінцевому етапі). Емпіричне значення критерію такого порівняння згідно розрахунку складає 69,63, що є більше за критичне значення критерію (69,63 > 5,99). Отже, з ймовірністю 95% можна стверджувати, що в результаті формувального експерименту відбулися позитивні зміни в рівнях сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці в експериментальній групі.

Дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблематики формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. Потребує подальшого дослідницького аналізу розроблення спеціальної технології формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. Вимагає додаткового опрацювання процес

розвитку інклюзивної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту в системі магістерської підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про освіту. № 2145–УІІ. ст. 380. (2017). Відновлено з : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Концепція розвитку інклюзивної освіти. № 912. (2010). Відновлено з : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/
3. Андрійчук, Н. М. (2016). Інклюзивна освіта в сучасній гуманітарній науці: понятійно-категоріальний апарат. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія : Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики*, 26, 3–7.
4. Андрущенко, В. П., & Кремень, В. Г. (Ред.). (2002). *Вища освіта України : Методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації : монографія*. Запоріжжя.
5. Андрущенко, В. П., Бех, І. Д., & Бурда, М. І. (2011). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Київ : Педагогічна думка.
6. Беленька, Г. В. (2011). *Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу*. Київ : Київський університет ім. Б. Грінченка.
7. Бірюкова, К. І. (2021). Зміст інклюзивної компетентності психолога як учасника команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія : Психологічні науки*, 16 (61), 110–115.
8. Бовкуш, К. П. (2014). Основні засади формування інклюзивної компетентності педагога. *Молодий вчений*, 7 (10), 158–161.
9. Бойчук, Ю. Д., Бородіна, О. С., Микитюк, О. М. (2015). *Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я*. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди.
10. Бондар, В. І. (2011). Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*, 3, 10–14.

11. Бондар, Т. І. (2014). Теоретичні засади реалізації концепції інклюзивної освіти. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*, 2 (18), 37, 41–44.
12. Бондар, Т. І. (2014). Формування інклюзивної компетентності в умовах інноваційної парадигми освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (41), 153–162.
13. Бусел, В. Т. (Ред.). (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун».
14. Бут, Т. В. (2015). *Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл : навчальний посібник*. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди».
15. Васильєва, Г. В. (2021). Організаційно-педагогічні умови формування компетентності вчителів інклюзивної форми навчання. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, №2 (106), 193–210.
16. Василюк, А. С. (2020). Інклюзія як простір для розвитку чи ризик маргіналізації учня? Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами : збірка матеріалів IV всеукраїнські науково-практичні конференції з міжнародною участю (10–11 груд.; Вінниця) (с. 138–141). Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського.
17. Вітвицька, С. С. (2002). *Основи педагогіки вищої школи*. Житомир : ЖДУ.
18. Гончаренко, С. У. (1993). Методологічні характеристики педагогічних досліджень. *Вісник АПН України*, 3, 11–23.
19. Гончаренко, С. У. (1997). *Педагогічний словник*. Київ : Либідь.
20. Градівська, В. М. (2020). Формування інклюзивної компетентності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Безперервний професійний розвиток педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти регіону : збірка матеріалів регіональної*

науково-практичної інтернет-конференції (26 жовт.; Житомир) (с. 29–31).
Житомир : ЖОППО.

21. Данілавічюте, Е. А., & Литовченко, С. В. (2012). *Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі*. Київ : Видавнича група «А.С.К.».

22. Денищич, Т. А. (2012). Формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців з політології. *Наукові праці Чорноморського державного університету ім. П. Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія : Педагогіка, Т. 209, 197, 137–142.

23. Долинський, Б. Т., Буховець, Б. О., Дишель, Г. О., & Погорелова, О. О. (2021). Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до застосування індивідуальних освітніх траєкторій у освітньо-виховному процесі учнів загальноосвітньої школи. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*, 3 (136), 15–21.

24. Долинський, Б. Т., Буховець, Б. О., & Дишель, Г. О. (2022). Побудова та апробація системи фізкультурно-спортивної реабілітації на мозкову гемодинаміку дітей хворих на ДЦП. *Наука і освіта*, 1, 54–60.

25. Дубогай, О. Д., Завацький, В. І., & Короп, Ю. О. (1995). *Методика фізичного виховання студентів, віднесених за станом здоров'я до спеціальної медичної групи*. Луцьк : Надстир'я.

26. Єжова, О. О. (2011). *Формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів : монографія*. Суми.

27. Єфімова, С. М., Корольок, С. В. (2011). *Лідерство та інклюзивна освіта : навч.-метод. посіб.* Київ : ТОВ Видавничий дім Плеяди.

28. Завгородня Т. К., & Стражнікова І. В. (2021). *Методологічні засади педагогічних досліджень : навч.-метод. посібник*. Івано-Франківськ : Сімик.

29. Зязюна, І. А. (Ред). (2008). *Педагогічна майстерність : підручник*. Київ : СПД Богданова А. М.

30. Казачінер, О. С. (2016). Зміст і структура інклюзивної компетентності вчителя іноземної мови. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи :*

збірка наукових праць (Вип. 46, с. 64–74). Харків : Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди .

31. Кальченко, Л. В. (2016). Формування інклюзивної компетентності викладачів як чинник розвитку соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації: тези доповідей ІХ всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 89–97). Хмельницький : Хмельницький інститут соціальних технологій Університету.

32. Княжева, І. А. (2022). Методичний супровід професійного становлення майбутніх учителів в умовах університетської освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки : реалії та перспективи : збірник наукових праць*, 88, 101–104.

33. Кожуріна, І. Є. (2018). *Підготовка майбутніх учителів до індивідуально спрямованої фізкультурно-оздоровчої роботи в загальноосвітніх закладах*. (Дис. канд. пед. наук). Державний заклад Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, Одеса.

34. Козуля, В. (2020). Інклюзивне освітнє середовище : сутність та особливості. *Молодь і ринок*, 5(184), 131–136.

35. Колупаєва, А. А. (2009). *Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія*. Київ : Самміт-Книга.

36. Колупаєва, А. А. (2012). *Програма курсу «Основи інклюзивної освіти» для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра (спеціаліста, магістра педагогічного спрямування)*. Київ : А.С.К.

37. Колупаєва, А. А., & Єфімова С. М. (2010). *Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти»*. Київ : Науковий світ.

38. Колупаєва, А. А., Данілавічюте Е. А., & Литовченко С. В. (2012). *Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посібник*. Київ : Видавнича група А.С.К.
39. Колупаєва, А. А., Савчук, Л. О. (2011). *Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посібник*. Київ : АТОПОЛ.
40. Колупаєва, А. А., Софій, Н. З., & Найда, Ю. М. (2007). *Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб.* Київ : Либідь.
41. Колупаєва, А. А., Таранченко, О. М. (2010). *Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: навч.-метод. посібник*. Київ : АТОПОЛ.
42. Костюк, Г. С. (1979). *Навчання і психічний розвиток учнів. Психологічна наука, вчитель, учень / В. І. Войтка (Ред.). (с. 19–32)*. Київ : Либідь.
43. Кремень, В. Г. (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ : Юрінком Інтер.
44. Кучай, О. В., & Кучай, Т. П. (2019). Теоретичні основи інклюзивного навчання у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць. Серія Педагогічні науки*, 2 (65), 46–49.
45. Кучай, О. В., Шинкарук, В. Д., & Біда, О. А. (2019). Теоретичні засади інклюзивного навчання в Україні. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 182, 32–34.
46. Кучай, О. В., Шинкарук, В. Д., Біда, О. А., & Кучай, Т. П. (2019). Сучасний стан інклюзивної освіти в країнах Європейського Союзу. *Освітній простір України*, 1(17), 19–23.
47. Кучерук, О. А. (2013). Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я як результат його підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Наукові записки Кіровоградського*

державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Серія : Педагогічні науки, 121(1), 109–112.

48. Ленів, З. П. (2014). Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 28, 119–125.

49. Лодатко, Є. О. (2010). Моделювання в педагогіці: точки відліку. *Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку*, 1, 13–19.

50. Лорман, Т., Деспелер, Д., & Харві, Д. (2011). *Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практичний посібник*. Київ : ТОВ Видавничий дім Плеяди.

51. Лященко, В. М. (2023). *Формування професійної компетентності фахівців інклюзивно-ресурсних центрів в умовах післядипломної освіти*. (Дис. д-ра філософ. наук). Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків.

52. Малишевська, І. А. (2016). Гуманістична парадигма інклюзивної освіти. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*, 3, 118–123.

53. Малишевська, І. А. (2016). Інклюзивне освітнє середовище : генеза поняття. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3, 19–26.

54. Малік, М. В. (2015). Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзії. (Дис. канд. пед. наук). ДЗ Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса.

55. Мартинчук, О. В. (2018). *Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : монографія*. Київ : Центр учбової літератури.

56. Мацюк, Г. П. (2019). Інформаційно-пошукові тезауруси: світовий та вітчизняний досвід формування. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*, 2, 106–115.

57. Митчик, О. П. (2001). *Технологія індивідуалізації фізичного виховання підлітків у загальноосвітній школі: методичні рекомендації*. Луцьк.
58. Наход, С. А. (2018). Значущість «soft skills» для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий часопис Національного педагогічно-го університету ім. М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки : реалії та перспективи*, 5, 131–136.
59. Ничкало, Н. Г.(Ред.). (2016). *Освітній егоцентризм Георгія Філіпчука*. Київ : Богданова А. М.
60. Ніколаєску, І. О., Михальчук, О. О., & Нікітська, Ю. М. (2023). Формування інклюзивної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти . *Імідж сучасного педагога*, 3(204), 87–90.
61. Онищук, С. О. (2015). Раціональна рухова активність, як фактор зміцнення здоров'я та профілактики захворювань студентів вищих навчальних закладів. *Науковий Часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*, 57, 245–247.
62. Освіта вчителів для інклюзії («Teacher Education for Inclusion» (TPL4I). Відновлено з : <https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-profile>
63. П'ятакова, Т. С.(2013). Розвиток інклюзивної компетентності вчителя : швейцарський досвід. *Studies in Comparative Education*, 1, 18–21.
64. Пальшкова, І. О. (2009). *Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід*. (Дис. д-ра пед. наук). Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса.
65. Пріма, Д. А., & Гац, Г. О. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичної культури до діяльності в інклюзивному середовищі. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*, 4, 50–54.
66. Пріма, Р. М., & Пріма, Д. А. (2019). Особливості інклюзивного навчання учнів у контексті вимог нової української школи. *Науковий вісник СНУ ім. Лесі Українки. Серія : Педагогічні науки*, 11 (395), 145–148.

67. Проценко, А. А. (2018). *Формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі педагогічної практики* (Дис. канд. пед. наук). Центральноукраїнський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка. Кропивницький.
68. Садова, І. І. (2020). *Інклюзія у закладах загальної середньої освіти України: тенденції розвитку : монографія*. Дрогобич : Посвіт.
69. Сисоєва, С. О. (2006). *Основи педагогічної творчості : підручник*. Київ : Міленіум.
70. Скальські, Д. В. (2018). Інклюзія у фізкультурній освіті країн-членів ЄС. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*, 173, 173–177.
71. Скальські, Д. В. (2018). *Концепції фізкультурної освіти у країнах Європейського Союзу: історія та сучасність*. Дрогобич: Трек ЛТД.
72. Соколенко, О. І. (2021). Особливості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Вісник ЛНУ ім. Т. Г. Шевченка*, 2 (340), 65–71.
73. Сорочан, М. П. (2021). Готовність майбутніх вихователів до інклюзивного навчання як результат професійної підготовки. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки*, 84, 83–88.
74. Софій, Н. З., & Найд Ю. М. (2007). *Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа : особливості організації та управління: навч.- метод. посіб.* Київ : Либідь.
75. Таранченко, О. М., & Найда Ю. М. (2012). *Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі : метод. посіб.* Київ : А.С.К.
76. Ткаченко, С. В., & Ткаченко, С. С. (2020). Фахова підготовка вчителів фізичної культури до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Підготовка фахівців у системі професійної освіт.* Серія : Педагогічні науки, 11 (167), 161–165.
77. Токарева, С. В. (2015). Етапи формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури до корекційно-оздоровчої роботи в

загальноосвітній школі. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*, 1, 83–89.

78. Тушева, В. В. (2010). Науково-дослідницька культура майбутнього вчителя: сутність поняття та теоретичні аспекти її формування. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія : Педагогіка*, 2, 18–23.

79. Фіголь, Н. М. (2020). Інклюзивна компетентність педагога : теоретичний аспект. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки : реалії та перспективи*, 77, 199–202.

80. Фокша, О. М. (2018). Теоретичний аналіз проблеми формування фасилітаційної компетентності в майбутніх учителів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки : реалії та перспективи*, 60, 203–207.

81. Хома, Т. В. (2020). Педагогічні основи формування професійної компетентності у майбутніх учителів фізичної культури. *Інноваційна педагогіка*, 21, 32–35.

82. Хоружа, Л. Л. (2017). Аксіологічні орієнтири професійної підготовки педагога (наукові ідеї доктора педагогічних наук, професора, академіка НАПН України О. Я. Савченко). *Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 28, 12–15.

83. Цьось, А. В. (Ред.). (2015). *Педагогічна діагностика в системі фізичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів : монографія*. Луцьк : Вежа-Друк.

84. Чайковський, М. А. (2012). Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти. Дидактика, методика і технології навчання*, 2, 15–21.

85. Шевців, З. М. (2017). *Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: монографія*. Київ : Центр учбової літератури.

86. Шевченко, М. Л. (2023). Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*, 3 (144), 78–84.
87. Шевченко, М. О. (2021). Підготовка майбутніх учителів фізкультури до організації спортивно-масової роботи з учнями з особливими освітніми потребами. *Педагогіка і психологія : актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київ.
88. Шевченко, М. О. (2021). Шляхи впровадження здоров'я збережувальних технологій в умовах інклюзивної освіти. *European scientific discussions. Abstracts of the 5th International scientific and practical conference. Potere della ragione Editore*, 2, 134–138.
89. Шевченко, М. О. (2023). Сутність і структура інклюзивної компетентності вчителя фізичної культури. *Вісник науки та освіти*, 10(16), 977–989.
90. Шинкаренко, В. І. (Ред.). (2013). Індекс інклюзії : загальноосвітній навчальний заклад : навч.-метод. посібник. Київ : ТОВ Видавничий дім Плеяди.
91. Шиян, Б. М. (2001). Підготовка вчителя фізичної культури третього тисячоліття. *Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні*. Рівне, 2, 371–374.
92. Щекотиліна, Н. Ф. (2019). Специфіка підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи в інклюзивному освітньому середовищі школи. *Інноваційна педагогіка*, 13, 213–217.
93. Щекотиліна, Н. Ф. (2020). Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до індивідуальної роботи з учнями в умовах інклюзії. (Дис. канд. пед. наук). Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса.

94. Щекотиліна, Н. Ф., & Бондаренко, О. В. (2022). Організація занять з фізичного виховання з урахуванням індивідуальних особливостей студентів. *Перспективи та інновації науки*, 7(12), 492–507.
95. Яременко, В. В. & Сліпушко, О. М.(Ред.). (1998). *Новий тлумачний словник української мови* (Т. 2, с. 205-207). Київ Аконіт, 1998.
96. Andrews, J., & Lupart, J. (2000). *The inclusive classroom : Educating exceptional children*. Scarborough : Nelson Canada.
97. Audette, B., & Algozzine, B. (1992). Free and appropriate Education for all students: Total Quality and the Transformation of American public education. *Remedial and Special Education*, 13(6), 8–18.
98. Barnes, M. (1999). Strategies for collaboration : A collaborative teaching partnership for an inclusion classroom. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 15(3), 233–239.
99. Blândul, V. & Bradea, A. (2017). Developing psychopedagogical and methodical competences in special / inclusive education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(4), 335–344.
100. Bloom, B. (1981). *All Our Children Learning: A Primer for Parents, Teachers and Other Educators*. New York : McGraw-Hill.
101. Brandon, T., & Charlton, J. (2011). The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 165–178.
102. Chernyavska, O. (2018). Peculiarities of physical and mental development of students in vocational schools. *International Scientific Journal «Future Science: Youth Innovations Digest»*, 2 (2), 81–87.
103. Chernyavska, O. (2019). Essence and structure of physical culture and health competence of future qualified workers. *International Scientific Journal «Future Science: Youth Innovations Digest»*, 3(3), 77–81.
104. Clough, P., & Corbett, J. (2000). *Theories of inclusive education : a student's guide*. London : SAGE Publications Ltd.

105. De, Boer A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
106. Dei, G., James, I., & Karumanchery, L. (2000). *Removing the margins : The challenges and possibilities of inclusive schooling*. Toronto : Canadian Scholars' Press.
107. Desimone, J. & Parmar, R. (2006). Middle School Mathematics Teachers' Beliefs About Inclusion of Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21 (2), 98–110.
108. Doroshenko, O. M. (2018). Contemporary ideas for preparing teachers for inclusive education in the system of post-graduate pedagogical education: domestic and foreign experience. *Sciences of Europe*, 4 (34), 15–18.
109. Dyson, A. (1999). *Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education*. *Inclusive education*. New York : Routledge.
110. Ferguson, D. L., Meyer, G., & Jeanchild, L. (1992). Figuring out what to do with groupings: How teachers make inclusion «work» for students with disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 17, 218–226.
111. Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. No more failures: ten steps to equity in education. Відновлено з : <https://www.oecd.org/education/school/45179151.pdf>
112. Ford, A., Pugach, M., & Otis-Wilborn, A. (2001). Preparing general educators to work well with students who have disabilities : What's reasonable at the preservice level? *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 275–285.
113. Friend, M., & Cook, L. (1990). Collaboration as a predictor for success in school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(1), 69–86.
114. Friend, M., Reising, M., & Cook, L. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School failure*, 37(4), 6–10.

115. Gartner, A., & Lipsky, D. (1987). Beyond special education: Towards a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, 57(4), 367–390.
116. Goens, G. & Clover, S. (1991). *Mastering school reform*. Needham Heights, MS : Allyn Bacon.
117. Goodley, D., & Runswick-Cole, K. (2010). Len Barton, inclusion and critical disability studies: theorising disabled childhoods. *International Studies in Sociology of Education*, 20 (4), 273–290.
118. Halonen, J. S., Appleby, D. C., & Brewer, C. L. *Undergraduate Psychology Major Learning Goals and Outcomes*. Відновлено з : http://www.uwec.edu/Psyc/undergrad/upload/APA_Undergraduate_Goals.pdf
119. Heller, K., Holtzman, W. & Messick, S. (Eds.). (1982). *Placing children in special education : A strategy for equity*. Washington, DC : National Academy Press.
120. Hobbs, T., & Westling, D. (1998). Promoting successful inclusion through collaborative problem-solving. *Teaching Exceptional Children*, 31(1), 118–137.
121. Hutchinson, N. (2007). *Inclusion of Exceptional Learners in Canadian Schools: A Practical Handbook for Teachers*. Toronto, ON : Pearson.
122. Hutmacher, W. (1996). *Key Competencies for Europe. Report of the Symposium. A Secondary Education for Europe Project*. Відновлено з : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>.
123. Idol, L. (1997). Collaboration in the Schools: a Master Plan for Staff Development. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 9, 155–167.
124. Jencks, C., Smith, M., & Acland, H. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York : Basic Books.
125. Johnson, D., & Johnson, R. (1982). Effects of Cooperative and Competitive Learning Experiences on Interpersonal Attraction Between Handicapped and Nonhandicapped Students. *The Journal of Social Psychology*, 116(2), 211–219.
126. Jones, P. (2010). My peers have also been an inspiration for me: developing online learning opportunities to support teacher engagement with inclusive

pedagogy for students with severe/profound intellectual developmental disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 681–696.

127. Kim, J. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 355–377.

128. Knyazheva, I. A. (2022). Experience of methodical activity as a factor of professional development of future teachers in the conditions of Institutions of Higher Education. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 81, 47–51.

129. Knyazheva, I. (2022). Cultural dimension of professional training of future teachers. *Наука і освіта*, 4, 6–10.

130. Lieberman, A. (1992). *The changing contexts of teaching*. Chicago : University of Chicago Press.

131. Loreman, T. (2000). *School inclusion in Victoria, Australia: The results of six case studies*. Manchester: Inclusive Technology and the University of Manchester.

132. Lupart, J., Whitley, J., Odishaw, J., McDonald, L. (2006). *Whole school evaluation and inclusion: How elementary school participants perceive their learning community*. Quebec : Presses de l'Université du Québec.

133. Mastropieri, M., & Scruggs, T. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disabilities Quarterly*, 24, 265–274.

134. Mastropieri, M., Scruggs, T., & Graetz, J. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260–270.

135. Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt – und Berufsforschung*, 7, 36–43.

136. National Education Goals Panel. The national education goals report : Executive summary. (1997). Washington, DC : U.S. Government Printing Office.

Restored

from :

chrome-

- extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/97REPORT.PDF
137. Newstead, S., & Makinen, S. (1997). Psychology Teaching in Europe. *European Psychologist*, 2(1), 3–10.
138. *The Elementary and Secondary Education Act (The No Child Left Behind Act of 2001)*. (2001). Restored from : <https://oese.ed.gov/offices/office-of-formula-grants/the-elementary-and-secondary-education-act-the-no-child-left-behind-act-of-2001/>
139. Oliver, M., & Barnes, C. (1998). *Disabled People and Social Policy*. New York : Longman.
140. Onosko, J., & Jorgensen, C. (1998). *Unit and lesson planning in the inclusive classroom: Maximizing learning opportunities for all'students. Restructing high schools for all students: Taking inclusion to the next level*. Baltimore. MD : Paul H Brookes.
141. Osadchenko, T. (2015). Experimental study of readiness of the future teacher to create the health preservation environment at primary school. *The Advanced Science Journal*, 5, 56–60.
142. Pugach, M., & Johnson, L. (1988). Peer collaboration. *Teaching Exceptional Children*, 20, 75–77.
143. Rebrova, O., Oleksiuk, O., Batiuk, N., & Rebrova, H. (2020). Value Intentions in Future Art Teachers' Professional Training. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(3), 1–16.
144. Reynolds, M. (1990). Educating teachers for special education studends. *Handbook of research on teacher education*. New York : Macmillan.
145. Rowan, B. (1990). *Applying conceptions of teaching to organizational reform. Restructuring schools: The next generation of educational reform*. San Francisco : Jossey-Bass.
146. Salisbury, C., Palombaro, M., & Hollowood, W. (1993). On the nature and change of an inclusive elementary school. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18, 75–84.

147. Schelten, A. (1991). *Einführung in die Berufspädagogik*. Stuttgart : Steiner.
148. Schoen, S., & Schoen, A. (2003). Action research in the classroom: Assisting a linguistically different learner with special needs. *Teaching Exceptional Children*, 35(3), 16–21.
149. Scorgie, K. (2010). Powerful glimpse from across the table: reflections on a virtual parenting exercise. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 697–708.
150. Sergiovanni, T. (1992). *Moral leadership : Getting to the heart of school improvement*. San Francisco : Jossey-Bass.
151. Shaw, S. (1998). *Development of core skills training in the partner countries. Subgroup D. Final report for the ETF Advisory Forum Subgroups A–D, European training foundation*. Restored from : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419979.pdf>
152. Shcherba, N. (2019). The pedagogical prerequisites of would-be foreign language teachers' preparation to the instruction of SEN learners. *Педагогіка және психологія*, 4(41), 88–95.
153. Shevchenko, M. (2023). Regarding the issue of the inclusive competence of a physical education teacher. *Modernization of science and its influence on global processes: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the IV International Scientific and Theoretical Conference*. Bern, Swiss Confederation : International Center of Scientific Research.
154. Shevchenko, M. (2023). Training future physical education teachers for health-preserving activity in the conditions of an inclusive educational environme. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*, 2 (143), 85–89.
155. Skrtic, T. (1991). *Behind special education : a critical anaysis of professional culture and school organization*. Denver, CO : Love Publishing.
156. Skrtic, T., Sailor, W., & Gee, K. (1996). Voice, collaboration, and inclusion: Democratic themes in educational and social reform initiatives. *Remedial and Special Education*, 17, 142–147.

157. Stainback, S., & Stainback, W. (1996). *Merging regular and special education: Turning classrooms into inclusive communities. Schools in transition: Rethinking regular and special education*. Toronto, ON : Nelson Canada.
158. Stoll, L., Bolam, R., & McMahon, A. *Professional learning communities : Source materials for school leaders and other leaders of professional learning :* Restored from : <http://dera.ioe.ac.uk/16497/1/professional-learning-communities-01-user-guide.pdf>
159. Vaughn, S., Bos C., & Schumm, J. (2007). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom*. Upper Saddle River, NJ : Pearson Education.
160. Volonino, V., & Zigmond, N. (2007). Promoting research-based practices through inclusion? *Theory Into Practice*, 46(4), 291–300.
161. Wang, M., Reynolds, M., & Walberg, H. (1987). Learner characteristics and adaptive education. *Handbook of special education: Research and practice*, 1, 22–25.
162. Wang, M., Peverly, S., & Randolph, R. (1984). An Investigation of the Implementation and Effects of a Full-Time Mainstreaming Program. *Remedial and Special Education*, 5(6), 145–186.
163. West, J., Idol, L. (1990). Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students. *Remedial and Special Education*, 11(1), 22–31.
164. Wiggins, G. (1988). Ten «radical» suggestions for school reform. *Education Week*, 7(24), 20–28.
165. Winzer, M. (2009). *From integration to inclusion : a history of special education in the 20th century*. Washington, DC : Gallaudet University Press.
166. Wolfensberger, W., Nirge, B., & Olshansky, S. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto : National Institute on Mental Retardation.
167. Zigler, E., & Muenchow, S. (1992). *Head Start : The Inside Story of America's Most Successful Education Experiment*. New York : Basic Books.

168. Zinn H. (2005). *Peoples's history of the United States : 1492-Present*. New York : Harper Perennial.

Додаток А
Порівняння експериментальної та контрольної групи на різних етапах експерименту

Таблиця А.1

Розрахунок критерію χ^2 для ЕГ та КГ на прикінцевому етапі експерименту

Рівні сформованості	Кількість по ЕГ (%)	Кількість по КГ (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
Світоглядно-функційний	18,3	12,7	0,183	0,127	0,056	0,003136	31,0	0,0001011
Опціонально-продуктивний	70,2	25,5	0,702	0,255	0,447	0,199809	95,7	0,0020878
Репродуктивно-нормативний	11,5	61,8	0,115	0,618	-0,503	0,253009	73,3	0,0034516
Σ	100,0	100,0						0,0056405

$\chi_{емп \phi}^2 = 100 \cdot 100 \cdot 0,0056405 = 56,41$, отже $\chi_{емп \phi}^2 = 56,41 > \chi_{0,05}^2 = 5,99$, що свідчить про розбіжність характеристик контрольної та експериментальної групи після формувального експерименту з ймовірністю 95%.

Таблиця А.2

Розрахунок критерію χ^2 для ЕГ на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Рівні сформованості	Кількість по ЕГ на початку експерименту (%)	Кількість по ЕГ на кінець експерименту (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
Світоглядно-функційний	11,5	18,3	0,115	0,18 3	-0,068	0,00462 4	29,8	0,0001551
Опціонально-продуктивний	20,2	70,2	0,202	0,70 2	-0,5	0,25	90,4	0,0027654
Репродуктивно-нормативний	68,3	11,5	0,683	0,11 5	0,568	0,32262 4	79,8	0,0040429
Σ	100,0	100,0						0,0069634

$\chi^2 = 100 \times 100 \times 0,0069634 = 69,63$, що є значно більше за критичне значення $\chi^2_{0,05} = 5,99$, а тому можемо стверджувати, що у процесі формування експерименту рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці в експериментальній групі студентів значно підвищилися.

Таблиця А.3

Розрахунок критерію χ^2 для КГ на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Рівні сформованості	Кількість по КГ на початку експерименту (%)	Кількість по КГ на кінець експерименту (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
Світоглядно-функційний	10,8	12,7	0,108	0,127	-0,019	0,000361	23,5	0,0000153
Опціонально-продуктивний	18,6	25,5	0,186	0,255	-0,069	0,004761	44,1	0,0001079
Репродуктивно-нормативний	70,6	61,8	0,706	0,618	0,088	0,007744	132,4	0,0000584
Σ	100,0	100,0						0,0001816

$\chi^2 = 100 \times 100 \times 0,0001816 = 1,8$, що є менше ніж критичне значення цього показника $\chi^2_{0,05} = 5,99$, що в свою чергу свідчить про те, що у контрольній групі не виникло значних змін в рівнях сформованості

інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці за період формувального експерименту.



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

**"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"**

65020, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 753-08-53

E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 15.11.2023 № 2061/30/1
на _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження

результатів дисертаційного дослідження Максима Олександровича Шевченка з теми «Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці» для здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Упродовж 2020-2023 рр. на базі навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту і реабілітації зі здобувачами вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 014 Середня освіта (Фізична культура) впроваджувались матеріали дисертаційного дослідження аспіранта кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Максима Олександровича Шевченка.

Максимом Шевченком репрезентовано сутність і структуру інклюзивної компетентності сучасного вчителя фізичної культури (вмотивованість майбутніх учителів фізичної культури до роботи в інклюзивному освітньому середовищі; ціннісне ставлення студентів до необхідності побудови інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти; володіння майбутніми вчителями фізичної культури спеціальним професійним тезаурусом інклюзивної освіти; обізнаність студентів із компетентнісними засадами сучасної інклюзивної освіти в НУШ; сформованість прогностичних умінь майбутніх учителів фізичної культури щодо створення індивідуальних програм фізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами; сформованість умінь студентів здійснювати моніторинг фізичного стану учнів).

Дослідником обґрунтовано педагогічні умови формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури: посилення міжпредметних зв'язків шляхом оновлення змісту психолого-педагогічних і фахових дисциплін з урахуванням специфіки інклюзії у фізичному вихованні; заохочення майбутніх учителів фізичної культури до самоосвітньої діяльності з опанування сучасними

інклюзивними технологіями фізичного виховання; створення інклюзивно-зорієнтованого освітнього середовища закладу вищої освіти, що спонукає майбутніх учителів фізичної культури до розроблення індивідуальних програм фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами.

Розроблено та впроваджено модель формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури (методологічно-цільовий, інструментально-забезпечувальний, параметрично-результативний блоки)

За результатами впровадження Максимом Шевченком методичних матеріалів засвідчено позитивний результат: у студентів спеціальності 014 Середня освіта (Фізична культура) значно підвищився рівень сформованості інклюзивної компетентності (на 47,56% збільшився світоглядно-функційний (високий) рівень).

Зважаючи на наукову новизну та практичне значення результатів дисертації Максима Шевченка, матеріали його дослідження можуть бути рекомендовані для впровадження в освітній процес закладів вищої освіти педагогічного профілю при підготовці здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 014 Середня освіта (Фізична культура).

Матеріали дисертації розглянуто й рекомендовано до впровадження на засіданні кафедри теорії і методики фізичної культури та спортивних дисциплін (протокол № 3 від 30.10.2023).

Завідувач кафедри

Євдокія ДРАЗІНА

Проректор з наукової роботи



Ганна МУЗИЧЕНКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(КДПУ)

пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34
 E-mail : kdpu@kdpu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 40787802

01 ЛИС 2023

№ 08-424/3

На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Максима Олександровича Шевченка на тему «Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці», подану на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Впродовж 2020-2023 н.р. на базі Криворізького державного педагогічного університету здійснювалось впровадження матеріалів дисертаційного дослідження аспіранта кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Максима Олександровича Шевченка.

Дисертантом репрезентовано сутність і структуру інклюзивної компетентності сучасного вчителя фізичної культури в єдності гносеологічно-професійного, праксеологічно-моніторингового й настановно-орієнтаційного компонентів.

Максимом Шевченком запропоновано педагогічні умови формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури: посилення міжпредметних зв'язків шляхом оновлення змісту психолого-педагогічних і фахових дисциплін з урахуванням специфіки інклюзії у фізичному вихованні; заохочення майбутніх учителів фізичної культури до самоосвітньої діяльності з опанування сучасними інклюзивними технологіями фізичного виховання; створення інклюзивно-зорієнтованого освітнього середовища закладу вищої освіти, що спонукає майбутніх учителів фізичної культури до розроблення індивідуальних програм фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами.

Дисертантом розроблено методіку формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури (інформаційно-інтегративний, функційно-експлікаційний, компетентнісно-самореалізаційний етапи).

Після проведення Максимом Шевченком діагностувального та формувального етапів експерименту відбулись суттєві позитивні зрушення у динаміці рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Зважаючи на інноваційність теоретичної розвідки, наукову новизну та практичне значення дисертації та ефективність здійсненої роботи рекомендуємо дисертаційне дослідження Максима Шевченка «Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці» до впровадження у закладах вищої освіти різного профілю.

Довідка видана для подання за місцем вимоги.



Ярослав ШРАМКО

001405



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ОДЕСЬКА ОБЛАСНА РАДА
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ

КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«БАЛТСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ»

66101, Одеська область, м. Балта, вул. Шевченка, 2 КОД ЄДРПОУ 36642931
Тел. (048-66) (факс) - 2-18-86, 2-20-03, 2-25-01, 2-27-70, e-mail: bpupedin@ukr.net; pedagogbpu@ukr.net
№ 652 від 08.11.2023

Довідка про впровадження
результатів дисертаційного дослідження Максима Олександровича Шевченка з теми
**«Формування інклюзивної компетентності
майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці»
для здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)**

Упродовж 2021-2023 н.р. в освітній процес Комунального закладу «Балтський педагогічний фаховий коледж» здійснювалось упровадження матеріалів дисертаційного дослідження Максима Олександровича Шевченка з теми «Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці».

Автором науково обґрунтовано й впроваджено в практику роботи закладу освіти комплекс педагогічних умов: посилення міжпредметних зв'язків шляхом оновлення змісту психолого-педагогічних та фахових дисциплін з урахуванням специфіки інклюзії у фізичному вихованні; заохочення майбутніх учителів до самоосвітньої діяльності з опанування сучасними інклюзивними технологіями фізичного виховання; створення інклюзивно-зорієнтованого освітнього середовища закладу вищої освіти, що спонукає майбутніх учителів фізичної культури до розроблення індивідуальних моделей фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами.

Після проведення Максимом Шевченком формуального експерименту зафіксовано позитивний результат: у респондентів значно підвищився рівень сформованості інклюзивної компетентності (на 47,56% збільшився світоглядно-функційний рівень), на відміну від контрольної (на 12,3% збільшився світоглядно-функційний рівень).

Зважаючи на наукову новизну та практичне значення представлених матеріалів рекомендуємо результати дослідження Максима Шевченка до впровадження в закладах освіти різного рівня.

Директор коледжу



Сергій ІВАННІКОВ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Інститутська 11, Хмельницький-16, 29016, тел.: (0382) 67-02-76, факс: (0382) 67-42-65
 E-mail: centr@khmnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02071234

13.11.23 № 45

На № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Максима Олександровича Шевченка з теми «**Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці**» для здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Упродовж 2020-2023 нр. на базі Хмельницького національного університету здійснювалось упровадження матеріалів дисертаційного дослідження аспіранта кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Максима Олександровича Шевченка.

Дисертантом репрезентовано сутність і структуру інклюзивної компетентності сучасного вчителя фізичної культури в єдності гносеологічно-професійного, праксеологічно-моніторингового й настановно-орієнтаційного компонентів.

Максимом Шевченком запропоновано педагогічні умови формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури: посилення міжпредметних зв'язків шляхом оновлення змісту психолого-педагогічних і фахових дисциплін з урахуванням специфіки інклюзії у фізичному вихованні; заохочення майбутніх учителів фізичної культури до самоосвітньої діяльності з опанування сучасними інклюзивними технологіями фізичного виховання; створення інклюзивно-зорієнтованого освітнього середовища закладу вищої освіти, що спонукає майбутніх учителів фізичної культури до розроблення індивідуальних програм фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами. Дисертантом розроблено методіку формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури (інформаційно-інтегративний, функційно-експлікаційний, компетентісно-самореалізаційний етапи). Після проведення Максимом Шевченком діагностувального та формувального етапів експерименту відбулись суттєві позитивні зрушення у динаміці рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. Світоглядно-функційний рівень сформованості інклюзивної компетентності збільшився на 29,9,2% студентів; на 39,4% збільшилась кількість студентів на опціонально-продуктивному рівні; на 26,5% зменшилась кількість студентів із репродуктивно-нормативним рівнем сформованості досліджуваного феномена.

Зважаючи на інноваційність теоретичної розвідки, наукову новизну та практичне значення дисертації та ефективність здійсненої роботи рекомендуємо дисертаційне дослідження Максима Шевченка «Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці» до впровадження у закладах вищої освіти різного профілю.

Проректор з наукової роботи

Декан факультету фізичної культури і спорту



[Handwritten signature]

Олег СИНЮК

Євген ПАВЛЮК