

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ  
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА**

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**МАРТИНЧУК ОЛЕНА ВАЛЕРІЇВНА**

УДК 376.011.3-051:005.336.5(043.5)

**ДИСЕРТАЦІЯ  
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ  
ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

**13.00.03 – корекційна педагогіка**

**Педагогічні науки**

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук.  
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

\_\_\_\_\_ О.В. Мартинчук.

Науковий консультант: Шеремет Марія Купріянівна, доктор педагогічних наук,  
професор.

Київ – 2019

## АНОТАЦІЯ

*Мартинчук О. В.* Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.03 «Корекційна педагогіка» (016 Спеціальна освіта). – Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. – Київ, 2019.

Реформування освітньої системи України, що передбачає усталення інклюзивної парадигми у межах Нової української школи з акцентом на освітній підтримці та адаптації чинників навколишнього середовища, зумовило суспільний запит на підготовку педагогів, які спроможні швидко і якісно включитись у професійну діяльність в інклюзивному освітньому середовищі, та окреслило їхню недостатню готовність до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Ігнорування у системі фахової підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності «Спеціальна освіта» фактичних змін в освіті України, що зумовлені впровадженням інклюзивної освіти у контексті Нової української школи, нових характеристик освітнього простору закладів дошкільної та загальної середньої освіти, призводить до невідповідності фахової компетентності випускників вимогам соціального запиту і знижує якість підготовки до професійної діяльності у нових умовах інклюзивного освітнього середовища. Однією з причин такої ситуації є зміст освітньо-професійних програм, у яких закладено нозологічний підхід до підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти та не достатньою мірою враховано умови професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. Відтак, сучасний стан освітньої політики та інклюзивної практики вимагає розроблення новітніх підходів до підготовки фахівців зі спеціальної освіти і, відповідно, нових вимог до складання освітньо-професійних програм підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта.

Результати власних наукових розвідок, експертних оцінок стейкхолдерів, дотичних до впровадження та забезпечення якості інклюзивної освіти, свідчать про нагальну потребу у запровадженні у закладах загальної середньої освіти посади педагога за фахом «Спеціальна освіта», здатного здійснювати ефективний супровід і підтримку дітей з різними особливими освітніми потребами у вітчизняному інклюзивному освітньому просторі. На нашу думку, для вітчизняного освітнього простору може бути прийнятною така назва професійної кваліфікації, як «спеціальний педагог», зважаючи на те, що фахова підготовка цього фахівця здійснюватиметься за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (відповідно до переліку галузей і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти від 29.04.2015 р.).

Отже, підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору є актуальною як для сучасної практики інклюзивної освіти (необхідним компонентом у системі реформування і модернізації освіти дітей з особливими освітніми потребами та забезпечення якості інклюзивної освіти в Україні), так і для теорії організації і впровадження спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами з дітьми з нормотиповим рівнем розвитку.

На сьогодні накопичено достатній обсяг результатів наукових досліджень, які забезпечують наукові передумови для теоретичного осмислення феномену підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, зокрема: окреслено теоретико-методологічні та філософські аспекти інклюзивної освіти (А-С. Armstrong, D. Armstrong, J. Deppeler, L. Florian, D. Goodley, D. Harvey, T. Loreman, J. McLeskey, F. Polat, K. Runswick-Cole, E. Spandagou, J. Rix, N. Waldron, А. Колупаєва, М. Малофєєв, Н. Назарова, М. Семаго, В. Синьов, О. Таранченко, А. Шевцов та ін.); розроблено стратегії супроводу інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (D. Chambers, J. Deppeler, L. Florian, C. Forlin, J. Gravel, D. Gordon, D. Harvey, T. Loreman, J. Katz, D. Rose, С. Альохіна, В. Бондар, Е. Данілавічюте, І. Дмитрієва,

В. Засенко, Л. Коваль, А. Колупаєва, І. Луценко, С. Миронова, М. Семаго, Н. Семаго, В. Синьов, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Таранченко, І. Татьянчикова, О. Федоренко, А. Шевцов та ін.); визначено ґрунтовні наукові положення щодо підготовки фахівців педагогічного профілю у вищій школі, які висвітлено у фундаментальних працях філософсько-освітнього (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Огнев'юк) та освітологічного (В. Огнев'юк, С. Сисоєва) змісту; виявлено шляхи фахової підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації вихователів, педагогів, корекційних педагогів, соціальних педагогів, психологів у галузі спеціальної освіти в умовах інклюзивного освітнього простору (Al-Yagon, L. Florian, T. Loreman, M. Margalit, R. Pirttima, M. Takala, M. Törmänen, М. Альохіна, В. Гладуш, Т. Дегтяренко, І. Демченко, А. Колупаєва, І. Малишевська, Н. Пахомова, В. Синьов, Д. Супрун, О. Таранченко, В. Хитрюк, З. Шевців, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.)

Провідна ідея нашого дослідження полягає у розкритті змісту професійної компетентності спеціального педагога у сфері інклюзивного навчання як необхідного складника його успішної фахової діяльності в інклюзивному освітньому просторі та визначенні умов і технологій здійснення освітнього процесу в закладах вищої освіти за його спрямованості на підготовку майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає у тому, що *вперше*: теоретично обґрунтовано та розроблено науково-методологічні засади модернізації професійної підготовки – взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів: аксіологічного, системно-діяльнісного, особистісно-діяльнісного, інтегративного, студентоцентрованого та компетентнісного щодо навчання студентів зі спеціальності 016 Спеціальна освіта у закладах вищої освіти України – за актуальною та затребуваною у сучасному українському освітньому просторі професійною кваліфікацією – спеціальний педагог закладів освіти з інклюзивним навчанням; розроблено концепцію підготовки майбутнього спеціального педагога

закладу загальної середньої освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі на основі студентоцентрованого та компетентнісного підходів; визначено сутність понять «спеціальний педагог закладу освіти з інклюзивним навчанням», «професійна компетентність спеціального педагога у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами», «готовність спеціального педагога до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі»; визначено та обґрунтовано структуру і зміст компонентів готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, відповідно до яких встановлено критерії та показники сформованості готовності таких фахівців; спроектовано й апробовано систему підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі та висвітлено динаміку формування компонентів готовності до цього виду діяльності за результатами впровадження розробленої системи; окреслено педагогічні умови, що забезпечують формування готовності майбутніх спеціальних педагогів закладів освіти з інклюзивними класами в умовах вищої освіти, основу якого складає сукупність взаємопов'язаних заходів з розроблення освітньо-професійних програм підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта для професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі та створення освітнього середовища професійної підготовки для забезпечення теоретичного та практико-орієнтованого складників підготовки цих фахівців; обґрунтовано інклюзивну педагогіку як визначальну наукову детермінанту формування компетентності фахівців зі спеціальної освіти у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

*Подальшого розвитку набули:* цивілізаційні, освітологічні, філософські детермінанти модернізації системи підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі; *поглиблено та уточнено:* сутність поняття «інклюзивна освіта» у контексті розвитку сучасного

наукового знання про освіту – освітології – нового в Україні наукового напрямку інтегрованого дослідження сфери освіти.

Розроблені новітні підходи до підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, що полягають у запровадженні підготовки спеціальних педагогів для закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання (на першому бакалаврському рівні) та координаторів інклюзивного навчання (на другому магістерському рівні), уможливають підвищення якості інклюзивної освіти у вітчизняному освітньому просторі. Розроблена й апробована система підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі дає змогу ввести науково обґрунтовані корективи до освітньо-професійних програм зі спеціальності 016 Спеціальна освіта.

Матеріали дослідження можуть бути використані при викладанні дисциплін, спрямованих на формування фахової компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, та застосовані для подальшого вивчення проблем удосконалення професійної підготовки студентів зі спеціальності 016 Спеціальна освіта.

У вступі обґрунтовано актуальність дослідження; окреслено мету, завдання, об'єкт, предмет; викладено методологічні та теоретичні основи дослідження, описано методи дослідження, аргументовано наукову новизну, практичне значення одержаних результатів; подано відомості про напрями впровадження й апробації результатів експериментальної роботи.

У першому розділі «Детермінанти модернізації системи підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі» представлено сучасні: цивілізаційні, освітологічні, філософські, емпіричні та наукові детермінанти осучаснення системи підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі України; окреслено сучасний стан теорії та практики інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами та їхній вплив на підготовку фахівців зі

спеціальності 016 Спеціальна освіта у системі вищої педагогічної освіти; проаналізовано професійну діяльність зарубіжних фахівців зі спеціальної освіти у контексті пошуку ефективних чинників забезпечення якості інклюзивної освіти та пошуку новітніх підходів до підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти.

У другому розділі «Теоретико-методологічні засади підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі» розкрито методологічний концепт проблеми підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, який відображає взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів щодо навчання студентів в умовах університетської освіти, а саме: аксіологічного, системно-діяльнісного, особистісно-діяльнісного, інтегративного, студентоцентрованого та компетентнісного; висвітлено новітні підходи до підготовки фахівців зі спеціальної освіти у контексті усталення інклюзивної парадигми в освіті; концепцію підготовки майбутнього спеціального педагога закладу загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання.

У третьому розділі «Готовність майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі як психолого-педагогічний феномен» представлено теоретико-методичне обґрунтування засад дослідження готовності майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі та опис компонентів зазначеної готовності; визначено та теоретично обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості компонентів; проаналізовано стан підготовки студентів старших курсів з напрямку підготовки «Корекційна освіта (логопедія)» (з 2016 р. спеціальність 016 Спеціальна освіта) за освітньо-професійною програмою «Логопедія» до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Емпіричним шляхом доведено, що актуальні умови вищої освіти без спеціально організованої роботи з формування компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами забезпечують для більшості випускників низький та задовільний рівень готовності до професійної

діяльності в інклюзивному освітньому просторі, який є недостатнім для задоволення соціального запиту з підготовки фахівців для роботи в нових фахових умовах інклюзивної освіти.

У четвертому розділі «Система підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі» представлено наукове обґрунтування формувального етапу експериментального дослідження; експериментальну систему фахової підготовки спеціальних педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; наведено результати експериментальної перевірки ефективності впровадження системи професійної підготовки фахівців зі спеціальної освіти в освітньому університетському просторі.

Кількісний та якісний аналіз результатів контрольно-аналітичного дослідження і одержаний на їхній основі статистичний матеріал дав змогу дійти висновків про те, що впровадження в освітній процес вищої школи системи підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі дало позитивні результати. Студенти, учасники експериментальних груп, порівняно з тими, що навчалися за традиційною системою, продемонстрували вищий рівень сформованості зазначених компонентів. Перевірка значущості виявлених відмінностей за критичними точками розподілу Ст'юдента (t-критерій Ст'юдента) підтвердила їхню достовірність на рівні значущості  $p > 0,0005$ .

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів теорії і практики підготовки спеціальних педагогів для інклюзивної освіти і не претендує на повноту і дослідницьку завершеність висвітлення цієї проблеми. Вважаємо за потрібне у подальшому розробити систему підготовки на другому магістерському рівні координаторів інклюзивного навчання, які зможуть здійснювати експертну оцінку якості інклюзивної освіти та здійснювати педагогічний коучинг зі створення інклюзивного освітнього простору.

**Ключові слова:** фахівець зі спеціальної освіти, інклюзивне освітнє середовище, спеціальний педагог, професійна компетентність спеціального



педагога у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, готовність спеціального педагога, компетентнісна модель фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, освітнє середовище професійної підготовки.

*Martynchuk O. V.* Theory and practice of training specialists in special education for professional activities in the inclusive educational space. – Qualifying scientific paper on the rights of the manuscript.

Dissertation for obtaining a scientific degree of the doctor of educational sciences in specialty 13.00.03 – Correctional Pedagogy (016 Special Education). – Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology, National Academy of Sciences of Ukraine. – Kyiv, 2019.

The reform of the educational system of Ukraine which involves the establishment of an inclusive paradigm within the framework of the New Ukrainian School with an emphasis on educational support and adaptation of environmental factors led to a public request for the training of teachers able to quickly and qualitatively enter professional activities in the inclusive educational space and outlined their lack of readiness to work in an inclusive education.

The neglect of the system of professional training of higher education graduates majoring in "Special Education" on the actual changes in Ukrainian education due to the introduction of inclusive education in the context of the New Ukrainian School, new features of the educational space of pre-school and general secondary education establishments, leads to inconsistency of professional competence of graduates with the requirements of social request and reduces the quality of preparation for professional activity in the new conditions of the inclusive educational space. One of the reasons for this situation is the content of educational and professional programs, which set the nosological approach to the training of specialists in the field of special education and does not sufficiently take into account the conditions of professional activity in the inclusive educational space. Consequently, the current state of education policy and

inclusive practice requires the development of new approaches to the training of specialists in special education and, accordingly, new requirements for the formation of educational and professional programs for the training of applicants for higher education in the specialty 016 Special Education.

The results of our own scientific research, expert assessments of stakeholders, related to the implementation and quality assurance of inclusive education indicate an urgent need for the establishment of a post of special teacher with the diploma in specialty "Special Education" who is capable of effective support for children with different special educational needs in institutions of general secondary education in national inclusive educational space. In our opinion, such a name of professional qualification as a "special teacher" may be acceptable for the national educational space, given that the specialist training will be carried out in specialty 016 Special Education (according to the list of fields and specialties for which training of applicants is carried out in the system higher education since April 29, 2015). Thus, the training of specialists in the field of special education for professional activities in the context of inclusive educational space is relevant both for the modern practice of inclusive education (a necessary component in the system of reforming and modernizing the education of children with special educational needs and ensuring the quality of inclusive education in Ukraine) and for the theory of organization and implementation of joint education of children with special educational needs with children with norm-level development.

Today in the countries of the European Union, the USA, Canada, the countries of the post-Soviet space, Ukraine has accumulated sufficient research results that provide the scientific prerequisites for a theoretical understanding of the phenomenon of training specialists in the field of special education to professional activities in inclusive education, in particular: the theoretical- methodological and philosophical aspects of inclusive education (A-C. Armstrong, D. Armstrong, J. Deppeler, L. Florian, D. Goodley, D. Harvey, T. Loreman, J. McLeskey, F. Polat, K. Runswick-Cole, E. Spandagou, J. Rix, N. Waldron, A. Kolupaieva, M. Malofeiev, N. Nazarova, M. Semaho, V. Syniov, O. Taranchenko, A. Shevtsov and others); strategies for supporting inclusive education of

children with special educational needs are developed (D. Chambers, J. Deppeler, L. Florian, C. Forlin, J. Gravel, D. Gordon, D. Harvey, T. Loreman, J. Katz, D. Rose, S. Aliokhina, V. Bondar, E. Danilavichiutė, I. Dmytriieva, V. Zasenko, L. Koval, A. Kolupaieva, I. Lutsenko, S. Myronova, M. Semaho, V. Syniov, T. Skrypnyk, N. Sofii, O. Taranchenko, I. Tatianchykova, O. Fedorenko, A. Shevtsov and others); fundamental scientific positions concerning the training of specialists of pedagogical profile in the system high education are described, which are highlighted in the researches of philosophical (V. Andrushchenko, I. Ziaziun, V. Kremen, V. Luhovyi, V. Ogneviuk) and educational (V. Ogneviuk, S. Sysoieva) content; the ways of professional training, retraining and professional development of teachers, pedagogues, correctional teachers, social pedagogues, psychologists in the field of special education in the conditions of the inclusive educational space are revealed (Al-Yagon, L. Florian, T. Loreman, M. Margalit, R. Pirttimaa, M. Takala, M. Törmänen, M. Aliokhina, V. Hladush, T. Dehtiarenko, I. Demchenko, A. Kolupaieva, I. Malyshevska, N. Pakhomova, V. Syniov, D. Suprun, O. Taranchenko, V. Khytriuk, Z. Shevtsiv, A. Shevtsov, M. Sheremet and others).

The main idea of our research is to reveal the content of the professional competence of a special teacher in the field of inclusive education as a necessary component of his/her successful professional activity in the inclusive educational space and to determine the conditions and technologies for implementing the educational process in higher education institutions in its orientation towards the training of future specialists in special education up to professional activity in an inclusive educational environment.

The scientific novelty of the results of the research is that *for the first time*: the theoretical substantiation and development of the scientific and methodological principles of modernization (upgrading) of professional training of students majoring in specialty 016 Special Education in higher education institutions of Ukraine for the relevant in the modern Ukrainian educational space professional qualification – special teacher of educational institutions with inclusive education; the concept of preparation of the future special teacher of the institution of general secondary education for professional activity in the inclusive educational space on the basis of student-centered and competent

approaches is developed, the essence of the concepts "special teacher of the institution of education with inclusive education", "the professional competence of the special teacher in the field of inclusive education of children with special educational needs", "the readiness of a specialist teacher to work in an inclusive educational environment" are defined; inclusive pedagogy as the basic determinant of the formation of the competence of specialists in special education in the field of inclusive education of children with special educational needs is grounded; the structure and content of components of the readiness of future specialists in special education for professional activity in the inclusive educational space are determined and substantiated, according to which criteria and indicators of the formation of readiness of such specialists are established; the system of training specialists in special education for professional activity in the inclusive educational space was designed and tested, and the dynamics of the components of readiness for this type of activity was elucidated based on the results of implementation of the developed system; it is outlined the pedagogical conditions that ensure the formation of the readiness of future special teachers of educational institutions with inclusive classes in the system of higher education, the basis of which is a set of interrelated activities for the development of educational and professional programs for the preparation of higher education graduates majoring in specialty 016 Special Education for professional activities in the inclusive educational space and creating an educational environment for professional training to provide theoretical and practical-oriented training components these professionals.

*Further development has been achieved:* civilization, educational, philosophical determinants of the modernization of the system of training specialists in special education to professional activities in the inclusive educational space; *depth and precise:* the essence of the concept of "inclusive education" in the context of the development of modern scientific knowledge about education – educology – a new scientific direction of integrated research in the sphere of education in Ukraine.

New approaches to the preparation of higher education graduates in the specialty 016 Special Education, which consist in the introduction of special teachers for

institutions of general secondary education with an inclusive form of education (at the first bachelor's level) and coordinators of inclusive education (at the second master's level), makes it possible to improve the quality of the inclusive education in the national educational space. The developed and tested system of training specialists in special education for professional activities in the inclusive educational space enables to introduce scientifically grounded adjustments to educational-professional programs in the specialty 016 Special Education

Materials of the research can be used in teaching disciplines aimed at developing professional competence in the field of inclusive education of children with special educational needs and used for further study of the problems of improving the professional training of students majoring in the specialty 016 Special Education.

The introduction substantiates the relevance of the research; it is outlined the purpose, task, object, subject; the methodological and theoretical bases of the research, the methods of research are described; the scientific novelty, the practical value of the obtained results is substantiated; information on the directions of implementation and testing of the experimental work is presented.

The first chapter "Determinants of the modernization of the system of training specialists in special education for professional activities in the inclusive educational environment" presents modern civilizational, educational, philosophical, empirical and scientific determinants of the modernization of the system of training specialists in special education to professional activities in the inclusive educational space of Ukraine; it is outlined the current state of the theory and practice of inclusive education for children with special educational needs and their impact on the training of specialists in the specialty 016 Special Education in the system of higher pedagogical education; the professional activity of foreign specialists in special education is analysed in the context of finding effective factors in ensuring the quality of inclusive education and finding new approaches to the training of specialists in the field of special education.

The second chapter "Theoretical and methodological principles of training specialists in special education for professional activities in the inclusive educational

space" presents the methodological concept of the problem of training specialists in special education to professional activities in the inclusive educational space, which reflects the relationship of fundamental scientific approaches to teaching students in conditions of university education, namely: axiological, systemic-activity, person-activity, integrative, student-centered and competent; the latest approaches to the training of specialists in special education in the context of establishing an inclusive paradigm in education are highlighted; the concept of preparing the future special teacher of the institution of general secondary education with an inclusive form of study is presented.

The third chapter "Readiness of the future specialist in special education to professional activity in the inclusive educational space as a psychological and pedagogical phenomenon" presents the theoretical and methodological substantiation of the principles of the study of the readiness of the future specialist in special education to professional activity in the inclusive educational space and the description of the components of the specified readiness; the criteria, indicators and levels of components formation are determined and theoretically substantiated; the state of training of students of the senior courses in the field of training "Correctional education (speech therapy)" (since 2016 is specialty 016 Special education) for the educational-professional program "Speech therapy" to the professional activity in the inclusive educational space is analysed.

It has been empirically proved that the actual conditions of higher education without specially organized work on the development of competence in the field of inclusive education of children with special educational needs provide for the majority of graduates a low and satisfactory level of readiness for professional activity in an inclusive educational space that is insufficient to meet a social request from preparation of specialists for work in new professional conditions of inclusive education.

The fourth chapter "The system of training of future specialists in special education for professional activities in the inclusive educational space" presents the scientific substantiation of the forming stage of the experimental study; the experimental system of professional training of special teachers for professional activity in the conditions of

inclusive education; the results of experimental verification of the effectiveness of the introduction of the system of professional training of specialists in special education in the educational university space.

Quantitative and qualitative analysis of the results of the control and analytical research and the statistical material obtained on the basis of them made it possible to conclude that the introduction of a system of training specialists in special education into the educational process of higher education to professional activity in the inclusive educational space gave positive results. Students participants in experimental groups compared to those who studied under the traditional system demonstrated a higher level of formation of these components. Verification of the significance of the revealed differences in the critical points of the Student distribution (Student t-criterion) confirmed their validity at the level of significance  $p > 0.0005$ .

The study does not exhaust all aspects of the theory and practice of training special teachers for inclusive education and does not claim to be complete and research completeness of coverage of this problem. We consider it necessary to further develop the system of preparation for the second master's level of coordinators of inclusive education, who will be able to make an expert assessment of the quality of inclusive education and to conduct pedagogical coaching on the creation of an inclusive educational space.

**Key words:** specialist in special education, inclusive educational space, special teacher, professional competence of special teacher in the field of inclusive education of children with special educational needs, readiness of a special teacher, competent model of special education specialist in professional activity in the inclusive educational space, educational space of professional training.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Публікації, що відображають основні наукові результати

#### *Монографія*

1. Мартинчук О. В. *Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі* : Монографія. К. : Центр учбової літератури, 2018. 430 с.

2. Martynchuk O. Investigation of professional-personal readiness of future special teachers for inclusive education. *Social inclusion in the Special Education. Student-Teacher-Environment*. Wydawnictwo Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach. 2018. P. 87–103.

#### *Посібники*

3. Дятленко Н. М., Софій Н. З., Мартинчук О. В., Найда Ю. М. *Асистент вчителя в інклюзивному класі* : Навч.-метод. посіб. К. : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 250 с.

4. Спеціальна педагогіка : Навч. посібник / О. В. Мартинчук, І. М. Маруненко, К. В. Луцько та ін.; За заг. ред. О. В. Мартинчук. Київ.: Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. 364 с.

#### *Статті у наукових періодичних виданнях інших держав*

5. Мартинчук Е. В. Особенности организации и обеспечения инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях Украины. *Педагогика и психология*. Алмата : Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, 2013. № 1(14). С. 6–10.

6. Мартинчук О. В. Вплив філософського знання на розробку проблеми освітньої інтеграції дітей з особливими потребами. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest. 2013. Vol. 3. С. 101–107.

7. Martynchuk E. The present stage of development of inclusive education in Ukraine. *British Journal of Science, Education and Culture*. London : London University Press, 2014. Vol. V, Issue 1(5). P. 176–181.



8. Martynchuk O., Naida Y. Current Trends in the Development of Inclusive Education in Ukraine. *Science and Education Studies*. Stanford University Press. 2015. Vol. III, Issue 2(16). P. 503–509.

9. Мартынчук Е. В. Современные подходы к построению содержания профессиональной подготовки логопедов к работе в условиях инклюзивного образования в контексте евроинтеграционных процессов. *Проблемы специального образования*. Ереван. 2015. Вып. 3. С. 228–236.

10. Мартынчук Е. В. Опыт разработки образовательной программы для специальности «Коррекционное образование (логопедия)» в Киевском университете имени Бориса Гринченка. *Международная научная школа психологии и педагогики. Научный журнал*. Новосибирск. 2015. № 13. С. 30–33.

***Статті у наукових фахових виданнях України,  
що включені до міжнародних наукометричних баз***

11. Мартинчук О. В. Стратегічні орієнтири удосконалення фахової підготовки вчителів-логопедів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2014. Вип. IV. С. 225–234.

12. Мартинчук О. В. Студентоцентричний підхід до підготовки фахівців до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. V, т. 1. С. 225–234.

13. Мартинчук О. В. Становлення і розвиток інклюзивної педагогіки як галузі педагогічного знання. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. Вип. 7, т. 1. С. 260–280.

14. Мартинчук О. В. Інклюзивна педагогіка в контексті розвитку сучасного наукового знання про освіту. *Освітологія/Oświatologia*. 2016. Вип. V. С. 147–151.

15. Мартинчук О. В. Нова освітня стратегія підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти в Київському університеті імені Бориса Грінченка. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2017. Вип. 7, т. 2. С. 116–125.

16. Мартинчук О. В. Підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти: нові підходи. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 1 (85). С. 14–28.

17. Мартинчук О. В. Дослідження мотиваційних орієнтацій майбутніх спеціальних педагогів як детермінант успішної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2018. Вип. 11. С. 215–232.

18. Мартинчук О. В. Професійна діяльність спеціальних педагогів інклюзивних закладів освіти у країнах з високим рівнем розвитку освітніх систем (на прикладі Великобританії, Фінляндії та Ізраїлю). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2018. Вип. 12. С. 188–201.

### ***Статті у наукових фахових виданнях***

19. Мартинчук О. В. Особливості педагогічного супроводу дітей молодшого дошкільного віку в загальноосвітньому просторі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*. 2010. Вип. 15. С. 188–192.

20. Мартинчук О. В. Теоретичні основи формування професійної компетентності вихователів дошкільних закладів у сфері розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2011. Вип. 17, ч.1. С. 83–91.

21. Мартинчук О. В. Особливості забезпечення педагогічного супроводу ігрової діяльності дітей з порушеннями слуху в освітньому просторі спеціального дошкільного навчального закладу. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2012. Вип. 19, част. 2. С. 348–257.

22. Мартинчук О. В. Методологічні підходи до фахової підготовки вчителів-дефектологів для роботи в умовах інклюзивного навчання. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2013. Вип. 23, част. 1. С. 114–124.

23. Мартинчук О. В. Розвиток освітньої інтеграції дітей з психофізичними порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 23. С. 150–155.

24. Мартинчук О. В. Компетентнісний підхід до фахової підготовки вчителів-дефектологів для забезпечення освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 24. С. 153–158.

25. Мартинчук О. В. Компетентнісний підхід як концептуальна основа оновлення змісту підготовки майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 138–143.

26. Мартинчук О. В. Сутність поняття і зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 28. С. 130–136.

27. Мартинчук О. В. Зміст і структура професійних компетентностей майбутнього вчителя-логопеда. *Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2015. № 24. С. 77–83.

28. Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта: формування наукового тезаурусу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 10. С. 145–154.

29. Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта: освітологічний контекст. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 3(54). С. 146–150.

30. Мартинчук О. В. Емоційна компетентність педагога як умова успішного впровадження інклюзивної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. Вип. 32. Ч. 1. С. 200–205.

31. Мартинчук О. В. Зміст діяльності логопедичного центру Університету Грінченка як засобу підготовки фахівців і ресурсу інклюзивної освіти дітей з ТПМ місцевої громади. *Логопедія*. 2017. Вип. 10. С. 48–54.

32. Мартинчук О. В. Концепція підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. *Зб. наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2018. № 1(15). С. 49–53.

33. Мартинчук О. В. Модель системи підготовки майбутнього фахівця у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. *Humanitarium*. 2018. Том 43. Вип. 2: Педагогіка. С. 90–101.

34. Мартинчук О. В. Актуалізація проблеми підготовки фахівців зі спеціальної освіти до діяльності в інклюзивному освітньому просторі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2019. Вип. 36. С. 74–83.

#### **Публікації, що додатково відображають наукові результати дисертації**

##### ***Публікації апробаційного характеру***

35. Мартинчук О. В. Наступність у залученні дітей з особливими потребами у загальноосвітній простір. *Реалізація наступності дошкільної і початкової освіти* : Зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (Україна, м. Київ, 14-15 трав. 2009 р.). К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2009. С. 77–80.

36. Мартинчук О. В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти у сфері організації інтегрованого та інклюзивного навчання. *Сучасні проблеми дошкільної та початкової освіти*: Зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (Україна, м. Херсон, 4-5 трав. 2011 р.). Херсон : Айлант, 2011. С. 272–275.

37. Мартыничук Е. В. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности воспитателей дошкольных учреждений в сфере развития детей с особенными образовательными потребностями. *Специалист XXI века : психолого-педагогическая культура и профессиональная компетентность* :

Матеріали I Міжнарод. науч.-практ. конф. (Республіка Білорусь, г. Барановичи, 27-28 окт. 2011). Барановичи: РІО БарГУ, 2011. С. 123–126.

38. Мартинчук О. В. Формування толерантності як складової професійно-педагогічної підготовки студентів до роботи в інклюзивних закладах освіти. *Сучасні стратегії університетської освіти : якісний вимір* : Матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. (Україна, м. Київ, 28-29 берез. 2012 р.). К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. С. 914–919.

39. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів дошкільної і початкової освіти до професійної діяльності в інклюзивних закладах освіти. *Тенденції розвитку вищої освіти в Україні : європейський вектор* : Матеріали міжнарод. наук.-практ. конф. (Україна, м. Ялта, 15-16 берез. 2012 р.). Ялта : РВНЗ КГУ, 2012. Ч. 4. С. 75–80.

40. Мартинчук О. В. Генезис дослідницьких підходів до визначення поняття «освітня інтеграція дітей з психофізичними порушеннями». *Тенденції розвитку вищої освіти в Україні : європейський вектор* : Матеріали міжнарод. наук.-практ. конф. (Україна, м. Ялта, 21-22 берез. 2013 р.). Ялта : РВНЗ КГУ, 2013. Ч. 1. С. 265–270.

41. Мартинчук О. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами. *Психолого-педагогічний супровід гармонійного розвитку дитини в загальноосвітніх закладах*. Зб. матеріалів II Всеукр. наук.-метод. семінару для науковців, практичних працівників та студентів (Україна, м. Умань, 17 квіт. 2014 р.). Умань : АЛМІ, 2014. С. 65–69.

42. Мартинчук О. В., Луцько К. В. Сенсорні чинники когнітивного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities: Collected materials of II International scientific conference (Lithuania, Kaunas, 22 Feb. 2019)*. Kaunas, 2019. P. 455–457.

43. Мартинчук Е. В. Проблема підготовки студентів-дефектологів к інтегрованому и інклюзивному обучению детей с нарушениями психофизического развития. *Innovations in education : ideas, projects, work*

*experience* : Collected materials of International Distance Scientific and Practical Conference (Hungary, Budapest, 13-15 May 2013). Budapest, 2013. С. 154–160.

44. Мартинчук О. В. The influence of philosophic knowledge on the development of the problem of educational integration of the children with special needs. *Scientific and professional conference : Modern science tendencies of development heed*: Collected materials (Hungary, Budapest, 5-7 July 2013). Режим доступу: <http://scaspee.com/conference-bdquomodern-science-tendencies-of-developmentrdquo.htm>

45. Мартинчук Е. В., Найда Ю. М. «Индекс инклюзии» как ресурс обеспечения стратегии развития инклюзивного учебного заведения. *Специальное образование: традиции и инновации* : Материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Республика Беларусь, г. Минск, 14-15 апр. 2016). Минск, 2016. Режим доступа: [http://elibrary.kubg.edu.ua/14402/1/Martynchuk\\_U\\_Naida\\_SOTI\\_MVMNPK\\_KSPKIO\\_IL.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/14402/1/Martynchuk_U_Naida_SOTI_MVMNPK_KSPKIO_IL.pdf).

46. Мартинчук О. В. Формування тезаурусу інклюзивної педагогіки. *Сучасні наукові дослідження та розробки: теоретична цінність та практичні результати* : Матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. (Словаччина, м. Братислава, 15-18 берез. 2016 р.). К. : Тов «НВП «Інтерсервіс», 2016. С. 22–23.

47. Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта в контексті розвитку освітології. *Освіта дітей з особливими потребами : від інституалізації до інклюзії* : Матеріали Міжнарод. конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології (Україна, м. Вінниця, 27–28 жовт. 2016 р.). Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2016. С. 223–226.

48. Мартинчук О. В. Исследование эмоционального интеллекта по шкале «эмпатия» у будущих специалистов в сфере специального образования. *Inovačné výskum v oblasti sociológie, psychológie a politológie: Zborník príspevkov z medzinárodna vedecko-prakticka konferencia* (Slovenska republiká, Sládkovicovo, 10-11 берез. 2017). Sládkovicovo, 2017. С. 121–124.

49. Мартинчук О. В., Найда Ю. М. Пурська І. І. Формування емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку через впровадження технології «Лялька як персона» в інклюзивному середовищі. *Молодіжна наука в Україні : виклики та перспективи* : Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Україна, м. Київ, 17 лют. 2017 р.). К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. С. 73-76.

#### *Інші публікації*

50. Мартинчук О. В. До проблеми забезпечення якісною дошкільною освітою дітей з обмеженими можливостями здоров'я. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2008. № 10 (част. 2). С. 121–126.

51. Мартинчук О. В. Особливості організації взаємодії дошкільного навчального закладу і родин, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*. 2009. Вип. 14. С. 89–91.

52. Мартинчук О. В. Основи корекційної педагогіки : Навч.-метод. посіб. К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 288 с.

53. Мартинчук О. В. Підготовка вихователів ДНЗ до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2010. № 6–7 (105–106). С. 63–64.

54. Мартинчук О. В. Готовність педагогів дошкільної освіти до організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2011. № 4. С. 156–160.

55. Мартинчук О. В. Інклюзивне навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. *Теорія та методика навчання та виховання* : Зб. наук. праць. Харків : ХРПУ, 2011. С. 88–93.

56. Мартинчук О. В. Інклюзивне навчання як інноваційна форма організації навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку : фактори успішного впровадження. *Гуманітарний випуск ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до

Вип. 29, т. II: Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». К. : Гнозис, 2013. С. 249–254.

57. Мартинчук О. В., Вертугіна В. М. Особливості розвитку ігрової діяльності дітей з особливими освітніми потребами. *Ігрова діяльність у дошкільній освіті п'ятирічних дітей (педагогічний супровід до програми «Дитина»)* : Навч.-метод. посіб. / За заг. ред. Н. В. Кудикіної. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. С. 197–216.

58. Мартинчук О. В. Підготовка фахівців до інклюзивного навчання дітей з особливими потребами на основі компетентнісного підходу як наукова проблема. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ. 2015. Додаток 1 до Вип. 35, т. VII (58). С. 408–416.

59. Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта: Модуль 1. Освітня інтеграція в сучасному світі : сертифікований електронний навчальний курс для студентів першого (бакалаврського) рівня спеціальності «Спеціальна освіта» (Наказ № 600 від 18.12.2015 р.) К. : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2015.

60. Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта: Модуль 2. Інклюзивна педагогіка: електронний навчальний курс для студентів першого (бакалаврського) рівня спеціальності «Спеціальна освіта» (Наказ № 600 від 18.12.2015 р.). К. : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2015.

61. Мартинчук О. В., Луцько К. В. Комплексна організація компенсаторно-корекційної допомоги дітям з порушеннями слухової функції. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. Вип. 32, ч. 1. С. 175–180.

62. Мартинчук О. В., Вертугіна В. М. *Діти з особливими освітніми потребами. Дитина: Освітня програма для дітей від 2 до 7 років* / Наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк; Наук. ред. Г. В. Беленька, М. А. Машовець. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. С. 89–94, 141–142, 197–200, 243–246.



63. Мартинчук О. В., Вертугіна В. М. *Діти з особливими освітніми потребами. Методичні рекомендації до Освітньої програми для дітей від 2 до 7 років «Дитина»* / Наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк; Наук. ред. Г. В. Беленька. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. С. 292–314.

64. Мартинчук О. В. Запит на «коучів». *Освіта України*. 2017. № 49. С. 12.

65. *Освітньо-професійна програма 016.00.01 «Логопедія» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка з вибірковою спеціалізацією : Інклюзивна освіта* / О. В. Мартинчук та ін. К. : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2017.

Режим

доступу:

<http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/il/+%20%D0%9E%D0%9F%20%D0%B1%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D1%80%20%D0%9B%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D1%96%D1%8F.pdf>

66. *Освітньо-професійна програма 016.00.01 «Логопедія» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка* / О. В. Мартинчук та ін. К. : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. Режим доступу: [http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/il/2018/op\\_mag\\_log.pdf](http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/il/2018/op_mag_log.pdf)

67. Мартинчук О. В. *Робоча навчальна програма навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта»*. К. : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2018. Режим доступу: [http://il.kubg.edu.ua/images/2018-2019/KSPKIO/robochi\\_prohramy/2\\_%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81\\_0125.pdf](http://il.kubg.edu.ua/images/2018-2019/KSPKIO/robochi_prohramy/2_%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81_0125.pdf)

68. Мартинчук О. В. *Робоча навчальна програма навчальної дисципліни «Тренінг формування цінностей інклюзивної освіти»*. К. : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2018. Режим доступу: [http://il.kubg.edu.ua/images/2018-2019/KSPKIO/robochi\\_prohramy/1\\_%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81\\_0116.pdf](http://il.kubg.edu.ua/images/2018-2019/KSPKIO/robochi_prohramy/1_%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81_0116.pdf)

69. Мартинчук О. В. *Робоча навчальна програма навчальної дисципліни «Тренінг формування емоційної культури»*. К.: Київ. ун-т імені Бориса Грінченка,

2018. Режим доступу: [http://il.kubg.edu.ua/images/2018-2019/KSPKIO/robochi\\_prohramy/1\\_%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81\\_0123.pdf](http://il.kubg.edu.ua/images/2018-2019/KSPKIO/robochi_prohramy/1_%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81_0123.pdf)

70. Мартинчук О. В. Модуль «Інклюзивна освіта». Вступ. Особливості організації освітнього процесу. Компетентності вчителя для реалізації інклюзивного навчання. *Онлайн-курс для вчителів початкової школи*. EdEra : MON-EDERA-OSVITORIA, 2018. Режим доступу: <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:MON-EDERA-OSVITORIA+T101+st101/courseware/711069d5d97b4448800bb16265b0795d/102558d7ef1143ad8990e653cd4858b8/>

71. Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта : ідея, практика, суспільна цінність. *Дошкільне виховання* : наук.-метод. журнал. 2018. № 10. С. 2–5.

## ЗМІСТ

|  |     |
|--|-----|
| ВСТУП.....   | 5   |
| <b>РОЗДІЛ 1 ДЕТЕРМІНАНТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ<br/>ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ<br/>В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ</b>   |     |
| 1.1. Методологічні засади дослідження. Цивілізаційні, освітологічні,<br>філософські детермінанти модернізації системи підготовки фахівців зі<br>спеціальної освіти.....  | 21  |
| 1.2. Сучасний стан теорії та практики інклюзивного навчання дітей з<br>особливими освітніми потребами в Україні та їхній вплив на підготовку<br>фахівців зі спеціальної освіти у системі вищої педагогічної<br>освіти..... | 49  |
| 1.3. Інклюзивна педагогіка як визначальна наукова детермінанта<br>формування компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з<br>особливими освітніми потребами.....   | 64  |
| 1.4. Професійна діяльність фахівців зі спеціальної освіти в інклюзивному<br>освітньому середовищі країн з високим рівнем розвитку освітніх<br>систем.....  | 87  |
| Висновки до першого розділу.....   | 106 |
| <b>РОЗДІЛ 2 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ<br/>ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ<br/>В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ</b>  |     |
| 2.1. Методологічні підходи до фахової підготовки фахівців зі спеціальної<br>освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі....  | 110 |
| 2.2. Компетентнісний підхід до фахової підготовки фахівців зі спеціальної<br>освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.....  | 122 |

|   |     |
|---|-----|
| 2.3. Підготовка спеціальних педагогів у контексті усталення інклюзивної парадигми в освіті : новітні підходи.....   | 138 |
| 2.4. Концепція підготовки майбутнього спеціального педагога закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища..... | 160 |
| Висновки до другого розділу.....  | 171 |

### РОЗДІЛ 3 ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

|   |     |
|---|-----|
| 3.1. Обґрунтування та визначення компонентів, критеріїв, показників готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.....       | 176 |
| 3.1.1. Готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності як психолого-педагогічний феномен.....   | 177 |
| 3.1.2. Професійно-особистісний компонент у структурі готовності майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі.....                       | 190 |
| 3.1.3. Теоретико-когнітивний і практико-діяльнісний компоненти у структурі готовності майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі..... | 213 |
| 3.2. Дослідження компонентів готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.....  | 238 |
| 3.2.1. Дослідження професійно-особистісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі.....                      | 238 |
| 3.2.2. Дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі.....                        | 264 |

|   |            |
|---|------------|
| 3.2.3. Дослідження практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі.....   | 271        |
| Висновки до третього розділу.....   | 283        |
| <b>РОЗДІЛ 4 СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ</b>                                 |            |
| 4.1. Модель підготовки майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі.....  | 287        |
| 4.2. Змістово-методичне та організаційно-технологічне забезпечення професійної підготовки фахівців в освітньому просторі закладу вищої освіти...                            | 299        |
| 4.3. Дослідно-експериментальна перевірка ефективності системи підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі..... | 332        |
| Висновки до четвертого розділу.....   | 399        |
| <b>ВИСНОВКИ.....</b>  | <b>402</b> |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>  | <b>408</b> |
| <b>ДОДАТКИ.....</b>   | <b>465</b> |

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Реформування і модернізація освіти, які відбуваються наразі в умовах суспільних трансформацій, вимагають її відповідності цивілізаційним викликам, одним з яких є забезпечення доступу до загальноосвітнього простору і якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами. Реформування освітньої системи України, що передбачає усталення інклюзивної парадигми у межах Нової української школи з акцентом на освітній підтримці та адаптації чинників навколишнього середовища, зумовило суспільний запит на підготовку педагогів, які спроможні швидко і якісно включитися у професійну діяльність в інклюзивному освітньому середовищі, та окреслило їхню недостатню готовність до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Ігнорування у системі фахової підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності «Спеціальна освіта» фактичних змін в освіті України, що зумовлені впровадженням інклюзивного навчання у контексті Нової української школи, нових характеристик освітнього простору закладів дошкільної та загальної середньої освіти, призводить до невідповідності фахової компетентності випускників вимогам соціального запиту і знижує якість підготовки до професійної діяльності у нових умовах інклюзивного освітнього середовища. Однією з причин такої ситуації є зміст освітньо-професійних програм, у яких закладено нозологічний підхід до підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти та недостатньою мірою враховано умови професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Відтак, освітня політика та сучасний стан інклюзивної практики вимагає розроблення новітніх підходів до підготовки фахівців зі спеціальної освіти і, відповідно, нових вимог до складання освітньо-професійних програм підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта.

Досвід зарубіжних країн, які здійснюють розбудову якісної інклюзивної освіти, свідчить про наявність у штатному розкладі закладів загальної освіти посад вчителів, які здійснюють забезпечення освітніх потреб учнів: Special educational

needs (SEN) teacher (Великобританія), special education teacher (США, Фінляндія), корекційний педагог (Ізраїль), спеціальний педагог (Литва), допоміжний педагог (Молдова). Результати власних наукових розвідок, експертних оцінок стейкхолдерів, дотичних до впровадження та забезпечення якості інклюзивної освіти, свідчать про нагальну потребу в запровадженні у закладах загальної середньої освіти посади педагога за фахом «Спеціальна освіта», здатного здійснювати ефективний супровід і підтримку дітей з різними особливими освітніми потребами у вітчизняному інклюзивному освітньому середовищі. На нашу думку, для вітчизняного освітнього простору може бути прийнятною така назва професійної кваліфікації, як «спеціальний педагог», зважаючи на те, що фахова підготовка цього фахівця здійснюватиметься за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (відповідно до переліку галузей і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти від 29.04.2015 р.).

Отже, підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору є актуальною як для сучасної практики інклюзивної освіти (необхідним компонентом у системі реформування і модернізації освіти дітей з особливими освітніми потребами та забезпечення її якості), так і для теорії організації і впровадження спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами з дітьми з нормотиповим розвитком.

На сьогодні накопичено достатній обсяг результатів наукових досліджень, які забезпечують наукові передумови для теоретичного осмислення феномену підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, зокрема:

– окреслено теоретико-методологічні та філософські аспекти інклюзивної освіти (А-С. Armstrong, D. Armstrong, J. Deppeler, L. Florian, D. Goodley, D. Harvey, T. Loreman, J. McLeskey, F. Polat, K. Runswick-Cole, E. Spandagou, J. Rix, N. Waldron, А. Колупаєва, М. Малофеев, Н. Назарова, М. Семаго, В. Синьов, О. Таранченко, А. Шевцов та ін.);

– розроблено стратегії супроводу інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (D. Chambers, J. Deppeler, L. Florian, C. Forlin, J. Gravel, D. Gordon, D. Harvey, T. Loreman, J. Katz, D. Rose, С. Альохіна, В. Бондар, Е. Данілавічюте, І. Дмитрієва, В. Засенко, Л. Коваль, А. Колупаєва, І. Луценко, С. Миронова, М. Семаго, Н. Семаго, В. Синьов, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Таранченко, І. Татьянчикова, О. Федоренко, А. Шевцов та ін.);

– визначено ґрунтовні наукові положення щодо підготовки фахівців педагогічного профілю у вищій школі, які висвітлено у фундаментальних працях філософсько-освітнього (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Огнев'юк) та освітологічного (В. Огнев'юк, С. Сисоєва) змісту;

– виявлено шляхи фахової підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації вихователів, педагогів, корекційних педагогів, соціальних педагогів, психологів у галузі спеціальної освіти в умовах інклюзивного освітнього простору (Al-Yagon, L. Florian, T. Loreman, M. Margalit, R. Pirttimaa, M. Takala, M. Törmänen, М. Альохіна, В. Гладуш, Т. Дегтяренко, І. Демченко, А. Колупаєва, І. Малишевська, Н. Пахомова, В. Синьов, Д. Супрун, О. Таранченко, В. Хитрюк, З. Шевців, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.).

Водночас, незважаючи на різноплановий науковий спектр досліджуваних явищ із заявленої проблеми, в Україні досі бракує ґрунтовних розвідок щодо комплексного розв'язання проблеми підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Комплексний аналіз стану організації професійної підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти у контексті Нової української школи доводить доцільність і своєчасність дослідження проблеми та дає змогу виділити низку наявних суперечностей між:

– конкретними інноваційними кроками, які здійснюються наразі у контексті реформування освіти відповідно до Концепції Нової української школи, та реальним станом забезпечення фахової підготовки фахівців зі спеціальної освіти лише у межах нозологічного підходу;



– новим суспільним запитом до компетентності фахівців зі спеціальної освіти у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у контексті усталення інклюзивної парадигми в освіті та недостатнім урахуванням цього факту у процесі професійної підготовки студентів зі спеціальності «Спеціальна освіта»;

– наближенням системи надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі до світових стандартів та відсутністю вітчизняних цілісних наукових досліджень з проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзії.

Усунення зазначених суперечностей можливе за умови успішного розроблення теоретичних та методичних засад підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі та реалізації експериментальної системи їхньої підготовки.

Актуальність означеної проблематики, її недостатнє теоретичне й експериментальне вивчення зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідних робіт Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України за напрямом «Теоретичні і методичні засади освіти дітей з особливими освітніми потребами» та комплексної теми лабораторії проблем інклюзивної освіти «Науково-методичне забезпечення інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами» (Державний реєстраційний номер 0112U000594) та відділу інклюзивного навчання «Теоретико-методичне забезпечення інклюзивного навчання в умовах модернізаційних змін в Україні» (Державний реєстраційний номер 0115U000206).

Тему дисертації затверджено рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (протокол № 2 від 04.03.2013 р.) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології в Україні (протокол № 4 від 23.04.2013 р.)

**Мета дослідження** полягає в розробленні теоретично обґрунтованої та експериментально апробованої системи підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. Здійснити системний аналіз детермінант модернізації підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.
2. Обґрунтувати теоретико-методологічні засади, концепцію підготовки майбутнього спеціального педагога закладу загальної середньої освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.
3. Визначити та обґрунтувати структуру і зміст компонентів готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, відповідно до яких встановити критерії, показники та рівні сформованості компонентів їхньої готовності.
4. З'ясувати сучасний стан сформованості готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.
5. Науково обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити зміст, форми та технології підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.
6. Окреслити педагогічні умови і перевірити ефективність функціонування системи підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до діяльності в інклюзивному освітньому просторі.

**Об'єкт дослідження** – процес підготовки у закладах вищої освіти майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

**Предмет дослідження** – теоретико-методологічні засади та науково-методичне забезпечення системи підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

**Теоретико-методологічними засадами дослідження** є: культурно-історична теорія розвитку людини та її вищих психічних функцій (Л. Виготський, О. Леонт'єв, О. Лурія та ін.), концепція про єдність законів психічного розвитку дитини з нормотиповим рівнем розвитку та дитини з особливими освітніми потребами (Л. Виготський, М. Тарасевич), вчення про значні компенсаторні можливості дитячого організму, про провідне значення соціальних чинників у формуванні процесів компенсації (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, В. Лубовський, О. Лурія, В. Синьов, М. Тарасевич, М. Ярмаченко та ін.), концептуальні положення про спрямованість освітнього процесу на особистісний розвиток дитини (І. Бех, Л. Виготський, С. Максименко, В. Синьов та ін.); філософські засади гуманізації освіти (В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Огнев'юк та ін.); концепція опосередкованості розвитку особистості її діяльнісною позицією і середовищем перебування; положення гуманістичної психології та педагогіки щодо задоволення соціогенних потреб дитини як умови її інтелектуального розвитку (В. Кобильченко, К. Луцько, В. Синьов, В. Сухомлинський, Н. Назарова, М. Шеремет та ін.); гуманістична орієнтація освіти та культурологічна концепція змісту освіти (В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін та ін.); концепція цілісного підходу, що лежить в основі інтеграції в соціум всіх верств населення, у тому числі осіб з особливими освітніми потребами, яка уможливорює шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини, зокрема передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти (Декларація ООН про соціальний розвиток); теоретико-методологічні засади розбудови інклюзивної освіти в Україні (В. Засенко, А. Колупаєва, О. Таранченко та ін.);

концепція соціальної інтеграції (Д. Локвуд, Б. Маліновський, В. Парето, Д. Зайцев та ін.); теорія нормалізації (соціальної співвіднесеності) (Н. Бенк-Міккельсен; Б. Нірє та ін.); теорія включення, яка ґрунтується на визнанні та повазі індивідуальних людських відмінностей (Т. Бут, К. Рейсвейк, Саламанська декларація); концептуальні положення розвитку освіти в Україні (концепція Нової української школи, Закони України «Про освіту» і «Про вищу освіту»); положення компетентнісного підходу (Н. Бібік, Л. Бірюк, І. Зимня, В. Кузьміна, А. Маркова, О. Пометун, Ю. Рашкевич, С. Сисоєва, А. Шевцов, Л. Хоружа, А. Хуторський та ін.); результати досліджень у галузі підготовки фахівців зі спеціальної освіти у закладах вищої освіти (Ю. Бистрова, В. Гладуш, Т. Дегтяренко, В. Засенко, А. Колупаєва, З. Ленів, С. Миронова, Н. Пахомова, О. Проскурняк, О. Романенко, Л. Руденко, К. Островська, Н. Савінова, В. Синьов, Є. Синьова, Т. Скрипник, В. Тарасун, О. Таранченко, С. Федоренко, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.); Педагогічні стандарти ISSA та Інструмент професійного розвитку для покращення якості педагогів початкової школи ISSA (Д. Тенкерслей, С. Брайкович, С. Хандзар та ін.).

**Концепція дослідження.** У процесі розроблення концепції дослідження для нас ключовою стала теза, згідно з якою результатом підготовки фахівців зі спеціальної освіти є відповідність компетентності підготовленого фахівця запитам сучасного суспільства на педагога, здатного до успішної професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі.

Концепція дослідження ґрунтується на методологічному, теоретичному та практичному концептах, які дають змогу виробити цілісні й переконливі уявлення про професійну підготовку спеціальних педагогів в умовах закладу вищої освіти як про процес і результат педагогічної освіти; сприяти з'ясуванню змісту, структури і педагогічного керування процесом професійного становлення майбутнього фахівця зі спеціальної освіти, здатного до успішної професійної діяльності у сучасному інклюзивному освітньому просторі.

*Методологічний концепт* досліджуваної проблеми відображає взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів щодо навчання студентів в умовах університетської освіти, а саме: аксіологічного, системно-діяльнісного, особистісно-діяльнісного, інтегративного, студентоцентрованого та компетентнісного.

*Теоретичний концепт* дає змогу визначити систему вихідних теорій і дефініцій, які покладено в основу розуміння сутності, структури та змісту підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі; виокремити змістову структуру і обсяг такої підготовки; здійснити науковий аналіз та синтез досліджуваних фактів; окреслити критерії та показники рівневої сформованості готовності фахівців зі спеціальної освіти до роботи в умовах інклюзії; розкрити теоретичне обґрунтування системи підготовки студентів зі спеціальності «Спеціальна освіта» до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі.

*Практичний концепт* дає змогу розглядати підготовку фахівців як процес, що передбачає створення змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки фахівців в освітньому просторі закладу вищої освіти, а також перевірку ефективності підготовки відповідно до встановлених критеріїв та показників її результативності; розроблення рекомендацій для викладачів системи вищої освіти щодо забезпечення підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Провідна *ідея* дослідження полягає у розкритті змісту професійної компетентності спеціального педагога у сфері інклюзивного навчання як необхідного складника його успішної фахової діяльності в інклюзивному освітньому просторі та визначенні умов і технологій здійснення освітнього процесу у закладах вищої освіти за його спрямованості на підготовку майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

**Методи дослідження.** Для розв'язання окреслених завдань та забезпечення достовірності положень і висновків дослідження використано комплекс взаємодоповнюючих методів:

*теоретичні:* теоретико-методологічний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; зіставлення, узагальнення та систематизація результатів наукових досліджень з метою визначення стану розробленості проблеми та перспективних напрямів її вирішення;

*емпіричні:* діагностичні – тестування, анкетування, за допомогою яких зібрано емпіричний матеріал, що стосується стану сформованості компонентів досліджуваної готовності випускників до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: тест Org-EIQ «Оцінювання емоційного інтелекту» Г. Джорджі, В. Майера, адаптований для України В. Климчуком, В. Горбуною, тест мотиваційних орієнтацій ТОМ Л. Борджоні, Л. Петіти, К. Барбаранеллі, адаптований для України Л. Бурлачуком, Х. Рахубовською для дослідження професійно-особистісного компонента; анкети, розроблені на основі Педагогічних стандартів ISSA та Інструменту професійного розвитку для покращення якості педагогів початкової школи ISSA (Д. Тенкерслей, С. Брайкович, С. Хандзар) з метою дослідження теоретико-когнітивного та практико-діяльнісного компонентів; експерименти – констатувальний, який дав змогу з'ясувати стан сформованості цих компонентів, формувальний і контрольний-аналітичний, завдяки йому відстежено динаміку та перевірено ефективність системи підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі;

*статистичні методи обробки даних:* відсотковий розподіл даних з метою виокремлення рівнів сформованості компонентів; коефіцієнт рангової кореляції Спірмена для визначення взаємозв'язку критеріїв та показників у середині компонента та між компонентами; критичні точки розподілу Ст'юдента (t-критерій Ст'юдента) для визначення достовірності розбіжностей у групах), що застосовані

для доведення достовірності й ефективності результатів педагогічного експерименту.

**Вірогідність результатів дослідження** забезпечується: методологічним та теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; застосуванням системи методів, адекватних меті, предметів та завданням дослідження, репрезентативністю вибірки; поєднанням методів кількісного та якісного аналізу емпіричних даних; ефективністю експериментальної роботи, що проведена в умовах реального освітнього процесу закладів вищої педагогічної освіти.

**Експериментальна база дослідження.** Заклади вищої освіти, які здійснюють підготовку студентів зі спеціальності 016 Спеціальна освіта: Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Уманський державний педагогічний інститут імені Павла Тичини, Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського.

У дослідженні взяли участь 570 студентів випускного курсу першого (бакалаврського) рівня та 40 здобувачів другого (магістерського) рівня денної форми навчання.

**Наукова новизна здобутих результатів** полягає у тому, що:

*вперше:*

– теоретично обґрунтовано та розроблено науково-методологічні засади модернізації професійної підготовки – взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів: аксіологічного, системно-діяльнісного, особистісно-діяльнісного, інтегративного, студентоцентрованого та компетентнісного щодо навчання студентів зі спеціальності 016 Спеціальна освіта у закладах вищої освіти України – за актуальною та затребуваною у сучасному українському освітньому просторі професійною кваліфікацією – спеціальний педагог закладів освіти з інклюзивним навчанням;

– розроблено концепцію підготовки майбутнього спеціального педагога закладу загальної середньої освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі на основі студентоцентрованого та компетентнісного підходів;

– визначено сутність понять «спеціальний педагог закладу освіти з інклюзивним навчанням», «професійна компетентність спеціального педагога у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами», «готовність спеціального педагога до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі»;

– визначено та обґрунтовано структуру і зміст компонентів готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, відповідно до яких встановлено критерії та показники сформованості готовності таких фахівців;

– спроектовано й апробовано систему підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі та висвітлено динаміку формування компонентів готовності до цього виду діяльності за результатами впровадження розробленої системи;

– окреслено педагогічні умови, що забезпечують формування готовності майбутніх спеціальних педагогів закладів освіти з інклюзивними класами в умовах вищої освіти, основу якого складає сукупність взаємопов'язаних заходів з розроблення освітньо-професійних програм підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта для професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі та створення освітнього середовища професійної підготовки для забезпечення теоретичного та практико-орієнтованого складників підготовки цих фахівців;

– обґрунтовано інклюзивну педагогіку як визначальну наукову детермінанту формування компетентності фахівців зі спеціальної освіти у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами;



*подальшого розвитку набули:*

– цивілізаційні, освітологічні, філософські детермінанти модернізації системи підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі;

*поглиблено та уточнено:*

– сутність поняття «інклюзивна освіта» у контексті розвитку сучасного наукового знання про освіту – освітології – нового в Україні наукового напрямку інтегрованого дослідження сфери освіти.

**Практичне значення здобутих результатів** полягає в тому, що: розроблені новітні підходи до підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, що полягають у запровадженні підготовки спеціальних педагогів для закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання (на першому бакалаврському рівні) та координаторів інклюзивного навчання (на другому магістерському рівні), уможливають підвищення якості інклюзивної освіти у вітчизняному освітньому просторі; розроблена й апробована система підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі дає змогу ввести науково обґрунтовані корективи до освітньо-професійних програм зі спеціальності 016 Спеціальна освіта.

Матеріали дослідження можуть бути використані при викладанні дисциплін, спрямованих на формування фахової компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, та застосовані для подальшого вивчення проблем удосконалення професійної підготовки студентів зі спеціальності 016 Спеціальна освіта.

**Результати дослідження впроваджено** у практику підготовки студентів зі спеціальності 016 Спеціальна освіта в: Київському університеті імені Бориса Грінченка (довідка № 132-н від 29.11.2018 р.), Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/1908 від 07.12.2018 р.), Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка (довідка

№ 64/18 від 28.08.2018 р.), Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини (довідка № 987/01 від 25.06.2018 р.), Дніпровському національному університеті імені Олеся Гончара (довідка від 21.11.2018 р.), а також результати дослідження використано у навчальному модулі «Інклюзивна освіта» дистанційної складової Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів післядипломної педагогічної освіти, в «Онлайн-курсі для вчителів початкової школи», зокрема у лекціях модуля «Інклюзивна освіта»: «Вступ. Особливості організації освітнього процесу», «Компетентності вчителя для реалізації інклюзивного навчання», створеному з метою реалізації Концепції Нової української школи, організаціями-розробниками якого стали Міністерство освіти і науки України, студія онлайн-освіти EdEra (ГО «Едюкейшнал Ера»), Громадська спілка «Освіторія» (довідка про впровадження результатів дисертаційного дослідження видана Державною науковою установою «Інститутом модернізації змісту освіти» №22.1/10-4462 від 29.11.2018 р.) та у процесі розроблення проекту Національної стратегії впровадження інклюзивної освіти в Україні (довідка видана директором ВФ «Крок за кроком» від 03.12.2018 р.).

**Особистий внесок здобувача.** Усі наукові підходи та положення, теоретико-методологічні засади і висновки дослідження, які представлено до захисту, отримано та сформульовано автором самостійно. У публікаціях, що виконано у співавторстві здобувачем: висвітлено результати дослідження професійно-особистісної готовності українських здобувачів вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі [2]; розкрито особливості розвитку та педагогічної підтримки дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання [3]; висвітлено методологічну базу досліджень у сфері інклюзивної освіти [4]; здійснено теоретичний аналіз літератури з досліджуваної проблеми [42]; описано досвід проектної діяльності щодо впровадження «Індексу інклюзії» у вітчизняному освітньому просторі [45]; окреслено педагогічні умови та особливості підтримки

дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами у закладах дошкільної освіти [57, 62, 63]; розроблено профіль освітньо-професійних програм, визначено зміст компетентності у сфері інклюзивного навчання [65, 66].

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та практичні результати дослідження представлено на науково-практичних заходах – міжнародного рівня: «Сучасне дошкілля : реалії та перспективи» (Київ, 2008); «Формування професійної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу в умовах глобалізації» (Херсон, 2009); «Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти» (Херсон, 2011); «Людські цінності і толерантність у сучасному світі: міжконтинентальний діалог інтелектуалів» (Київ, 2011); «Корекційна освіта : історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2011). «Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір» (Київ, 2012); «Тенденції розвитку вищої освіти в Україні : європейський вектор» (Ялта, 2012). «Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор» (Ялта, 2013); International Distance Scientific and Practical Conference «Innovation in education : ideas, projects, work experience» (Будапешт, Угорщина, 2013); «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2013); «Інновації та моделі безперервної освіти» (Гаспра, 2013); «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія розвитку в національному та світовому вимірі» (Суми, 2015); «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2016); «Спеціальна освіта: традиції та інновації» (Мінськ, Республіка Білорусь, 2016); «Сучасні наукові дослідження та розробки: теоретична цінність та практичні результати» (Братислава, Словаччина, 2016); «Освіта дітей з особливими потребами: від інституціалізації до інклюзії» (Вінниця, 2016); «Спеціальна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2017); «Інклюзія в новій українській школі: виклики сьогодення» (Київ, 2017); «Інноваційні технології в галузі соціології, психології та політології» (Сладковичово, Словаччина, 2017); «Молодіжна наука в Україні : виклики та перспективи» (Київ, 2017). «Майбутнє соціальної інклюзії: прогнози і загрози,

ризика і сподівання» (Седльце, Польща, 2018); «Педагог в інклюзивному просторі: траєкторія фахової самоактуалізації» (Переяслав-Хмельницький, 2018); «Спеціальна освіта: традиції та інновації» (Мінськ, Республіка Білорусь, 2018); «Модернізація освітньої системи: світові тенденції та національні особливості» (Каунас, Литва, 2019); «Спеціальна освіта: супровід без обмежень» (Кам'янець-Подільський, 2019); *всеукраїнського рівня*: «Реалізація наступності дошкільної і початкової освіти» (Київ, 2009); «Сучасні тенденції розвитку теорії і практики дошкільної освіти» (Полтава, 2010); «Дошкільна освіта в умовах інтеграції : історія, проблеми, перспективи» (Ніжин, 2010); «Особистісно-професійна підготовка вчителя до здійснення навчально-творчої діяльності молодшого школяра» (Київ, 2012); «Психолого-педагогічний супровід гармонійного розвитку дитини в загальноосвітніх закладах» (Умань, 2014); «Соціальне становлення особистості в умовах суспільних трансформацій: наукові підходи та сучасні практики» (Київ, 2017); *регіонального рівня*: «Актуальні питання соціалізації дітей з особливими освітніми потребами» (Дніпро, 2016); «Особливості мовленнєвих вад дітей старшого дошкільного віку та їх усунення» (Луцьк, 2016).

Обговорення результатів дисертаційного дослідження здійснювалося на засіданнях лабораторії проблем інклюзивної освіти й відділу інклюзивного навчання та вчених радах Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (2013–2019 рр.).

**Кандидатська дисертація** на тему «Розвиток мовлення глухих учнів 5-7 класів у процесі вивчення дієслова» (спеціальність 13.00.03 корекційна педагогіка), що захищена у 2006 році в Інституті спеціальної педагогіки НАПН України. Матеріали кандидатської роботи у тексті докторської дисертації не використовувалися.

**Публікації.** Основні результати дослідження відображено у 71 праці, з яких: 2 монографії (1 одноосібна); 2 посібники, що виконані у співавторстві; 30 (29 одноосібних) статей, з них 6 статей у наукових періодичних виданнях інших держав та 24 статті у наукових фахових виданнях України, у тому числі 8 у

виданнях, що виключено до міжнародних наукометричних баз; 15 публікацій (12 одноосібних) апробаційного характеру; 22 інші публікації (16 одноосібних).

**Структура роботи.** Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (544 найменувань, з них 108 – іноземною мовою), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 589 сторінок. Основний зміст роботи викладено на 407 сторінках. Робота містить 77 таблиць, 58 рисунків, 13 додатків на 124 сторінках.

## РОЗДІЛ 1

### ДЕТЕРМІНАНТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

#### **1.1. Методологічні засади дослідження. Цивілізаційні, освітологічні та філософські детермінанти модернізації системи підготовки фахівців зі спеціальної освіти**

Реформування освітньої системи України відбувається відповідно до демократичних соціальних перетворень і пріоритетів сьогодення, які засвідчують право кожної дитини на здобуття освіти, адекватної її пізнавальним можливостям. У нашій країні законодавчо визнано право дітей з особливими освітніми потребами на навчання у закладах загальної середньої освіти за місцем проживання. Відтак, на сучасному етапі розвитку освітньої галузі в Україні активного впровадження набуває інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладах дошкільної та загальної середньої освіти.

Результатом процесу залучення дітей дошкільного і шкільного віку з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір стало накопичення та аналіз знань у сфері спільного навчання цих дітей зі своїми однолітками, які мають нормотиповий рівень розвитку, узагальнення педагогічного досвіду, вивчення закономірностей та найсуттєвіших особливостей організації і впровадження інклюзивного навчання у вітчизняному освітньому просторі. Завдяки цьому наукову інтерпретацію одержав значний досвід модернізації освіти дітей з особливими освітніми потребами шляхом упровадження нових організаційних форм їх навчання, виховання і розвитку, що наразі демонструє Нова українська школа. Очевидними стають імперативи державної політики у сфері освіти – якість, доступність, особистісно-орієнтована модель освіти, педагогіка партнерства.

Інклюзивна освіта як соціальний та освітній феномен стає предметом численних теоретичних і практико-орієнтованих досліджень з визначення

стратегій її ефективного впровадження [4; 8; 18; 25; 54; 75; 96; 132; 143; 169; 174; 253; 272; 341; 347; 363; 399; 460; 470; 492, 493, 536]. У довідниковій літературі феномен трактується як явище, взяте в його цілісності, у єдності з його сутністю й дане нам у досвіді [29, с. 1532]. Інклюзивна освіта є елементом сучасної соціальної реальності і відображає усю повноту соціальних властивостей та ознак. Структура інклюзивної освіти як соціального явища представлена такими *компонентами*:

- цінності інклюзивної освіти: рівність, права, участь, повага до багатоманітності, спільнота, сталий розвиток, ненасильство, довіра, чесність, мужність, радість, співчуття любов, надія/оптимізм, краса [25];

- принципи інклюзивної освіти: еволюційності і поетапності розвитку інклюзивної практики, системності змін в освіті загалом, принцип визнання однакової цінності для суспільства усіх учнів та педагогів, принцип визнання права на доступ до якісної освіти для усіх учнів, принцип партнерства усіх учасників освітнього процесу, принцип «презумпції компетентності» кожної дитини – опора на знання та уміння дитини, її сильні сторони, а не фіксація її порушень і недоліків; принцип взаємодії і підтримки усіх учнів; принцип дотримання соціальної моделі розуміння інвалідності тощо [399];

- суб'єкти інклюзивного освітнього простору: здобувачі освіти в закладах освіти з інклюзивною формою навчання (діти з особливими освітніми потребами, діти з нормотиповим рівнем розвитку), педагоги, психологи, адміністрація та інші працівники закладів освіти; інклюзивне освітнє середовище;

- соціальні ресурси: діяльнісні запаси творчої і професійної енергії педагогів, громадських організацій, батьківської спільноти, закладів вищої освіти, бізнеса, які мають великий потенціал і потребують «розпаковки» [399, с. 47];

Аналіз наявних інклюзивних практик дозволяє виокремити:

- ознаки інклюзивної освіти як соціального та освітнього феномена: наявність сукупності закладів та соціальних груп, метою яких є задоволення освітніх потреб суспільства; система культурних зразків, норм, цінностей, що формується; становлення системи поведінки відповідно до цих норм та зразків;

наявність матеріальних та людських ресурсів, необхідних для вирішення завдань; позиціонування суспільно визнаної місії – згуртування соціальної спільноти за допомогою задоволення потреби суспільства у створенні умов рівного доступу до освіти для всіх його членів [399, с. 47-48];

– функції: соціальну (задоволення потреби суспільства у забезпеченні рівного доступу до якісної освіти усім його членами), регулятивну (регламентація дій суспільства на основі толерантності та прийняття Іншого); загальнокультурну (залучення до різноманіття культурних цінностей – визнання цінності кожної людини), гуманістичну (розкриття особистісного потенціалу кожного учня на підставі врахування його індивідуальних освітніх потреб, здібностей і можливостей), інтегративну (об'єднання зусиль міждисциплінарної команди для досягнення соціально значущого результату), професійну (розширення і поглиблення змісту професійно-педагогічної діяльності).

Здійснення і просування інклюзивної освіти можливі за умови визнання її доцільності суспільством, відтак інклюзивна освіта як соціальний та освітній феномен має стати культурним зразком, основу якого складає толерантність до різноманіття, цінність життя кожної людини та її права бути прийнятою в освітньому та соціальному просторі. Останнім часом завдяки спільним зусиллям Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка, Благодійного Фонду Порошенка (соціальної програми «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації»), Міжнародного Фонду «Відродження», Всеукраїнського Фонду «Крок за кроком» та інших представників освітніх установ та громадських організацій інклюзивна освіта проходить етап інституціалізації, що передбачає оформлення її в упорядковану освітню систему (освітній феномен) зі своєю методологією та цінностями, а також механізмами реалізації ідей інклюзії в освіті. Провідна роль у розробленні методології інклюзивної освіти та технологій її впровадження належить науковцям Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка (Е. Данілавічюте, В. Засенко, Л. Коваль, А. Колупаєва,



Т. Сак, О. Таранченко, О. Федоренко та ін.), про що буде більш докладно описано у параграфі 1.2.

Одним з механізмів розвитку інклюзивної освіти як соціального та освітнього феномена є підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. Маючи на меті здійснення дослідження з підготовки цих фахівців, ми виходили з позицій, що в ньому поєднуюватимуться елементи кількох предметних сфер: інклюзивної освіти як соціального та освітнього феномена; інклюзивного навчання як системи освітніх послуг; інклюзивної педагогіки / педагогіки інклюзивної освіти як науки (педагогічного підходу), що уможлиблює формування компетентності у сфері інклюзивного навчання; власне фахової підготовки студентів у закладі вищої освіти.

Враховуючи це, як вихідні методологічні засади дослідження ми обрали кілька методологічних підходів: цивілізаційний, синергетичний, освітологічний, системний, соціодинамічний, які є підґрунтям фундаментальних і прикладних досліджень та в сукупності уможливили виокремлення та здійснення системного аналізу детермінант модернізації системи підготовки фахівців зі спеціальної освіти, а також зумовили цілісне бачення підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Поняття «детермінанта» дедалі частіше й ширше використовується науковцями в різних галузях. «Детермінанта – це універсальний чинник, який стимулює інтегрування окремих реалій суспільної дійсності в соціальні рамки або середовище, які вже існують (щойно виникли, відомі давно, створені штучно); позиціонуючи зазначені реалії у визначеному місці соціального простору, детермінанта їх наповнює змістом, зумовленим функціональною спрямованістю зазначеного середовища» (Ж. Гурвіч) [381]. Відтак, виокремлення детермінант модернізації системи підготовки фахівців зі спеціальної освіти сприятиме у нашому дослідженні розумінню логіки і механізмів забезпечення якісної підготовки таких фахівців до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

*Цивілізаційний підхід* дає змогу визначити орієнтири у підготовці фахівців у галузі спеціальної освіти до роботи в інклюзивному освітньому просторі, враховуючи приналежність України до певної цивілізації та орієнтуючись на наявні у ній стандарти такої підготовки.

З середини ХХ ст. після робіт О. Шпенглера [423] і А. Тойнбі [387] Європа сповідує цивілізаційний підхід до розуміння історичного процесу, на пострадянському просторі останній затвердився дещо пізніше – після розпаду СРСР [98].

Вважається, що протягом ХХ – початку ХХІ ст. співіснували сім цивілізацій: японсько-корейська, китайська, індійська, мусульманська, латиноамериканська, західно-християнська з філією у Північній Америці (США, Канада) та східно-християнська. На пострадянських просторах дві останні більше відомі під назвами європейської та євразійської цивілізацій. Визначення цивілізаційної ідентифікації України та її місця у світовому просторі сприяє усвідомленню Україною свого цивілізаційного статусу і виробленню нею оптимальної моделі соціального і економічного розвитку. А. Тойнбі вважав переможцем цивілізаційних змагань ХХ ст. західно-християнську (європейську) цивілізацію, яка запропонувала світу найбільш ефективну соціально-економічну модель. Європейська модель суспільного устрою виявилася найбільш динамічною, ефективною, відносно гуманною для людини, чим і пояснюється її поширення в наш час по всій планеті [98].

Як зазначає Л. Залізняк, на момент розпаду Радянського Союзу Україна була частиною євразійської цивілізації, однак аналіз історичних джерел свідчить, що Україна мала дуже давні органічні зв'язки з Європою. Перша українська держава Русь за основними параметрами була типовим для середньовічної Європи державним утворенням, відтак – органічною частиною молоді європейської цивілізації [97, с. 144-145]. Суттєво зміцнилися зв'язки України з Європою в козацькі часи. Заснована Богданом Хмельницьким козацько-гетьманська держава знаменувала початок становлення в Україні правового суспільства європейського

типу, що передбачало не властиву євразійській цивілізації виборність посадових осіб. У XVII-XVIII ст. Україна була країною європейської освіти і культури. За зразками європейських університетів у Києві був заснований перший вищий навчальний заклад Східної Європи – Києво-Могилянська академія, яку закінчила більшість українських гетьманів і старшин. Серед освічених людей України поширилася латина – мова науки та міжнародного спілкування в Західній Європі [278, с. 12-58]. Після поразки Івана Мазепи Петро I розпочав насильницький відрив України від Європи. Сумними віхами поглинання України євразійською імперією було скасування Гетьманщини 1764 р., знищення Січі 1775 р., введення кріпацтва 1783 р., переведення освіти, друкарства та церковної служби на російську мову. На відміну від Лівобережжя та Подніпров'я, Західна Україна і, насамперед Галичина, входили до складу європейських держав аж до середини XX ст. Спочатку це була Австро-Угорщина, а у міжвоєнний період – Польща. Незважаючи на відсутність державного суверенітету, національне гноблення, Галичина і Волинь зберегли тісні культурні та економічні зв'язки з Європою. Завдяки незрівнянно вищому рівню громадянських свобод у Галичині порівняно зі Східною Україною, галичани зберегли національну українську свідомість. Як зазначає Л. Залізник, неупереджений аналіз історії Східної Європи спростовує імперський міф про Україну як споконвічну частину євразійської цивілізації, серцем якої є Москва. Україна остаточно була поглинена східноєвропейською цивілізацією, яку уособлювала Російська імперія та її прямиий спадкоємець СРСР, лише в середині XX ст. з приєднанням Галичини до СРСР. Історичні факти переконливо свідчать, що Україна опинилась в очолюваній Москвою євразійській спільноті зовсім недавно, не з власної волі, а внаслідок імперської експансії зі сходу [98].

Л. Залізник зазначає, що переможна хода європейських цінностей Україною доби незалежності пояснюється не лише їх перевагою, а й споконвічною належністю Русі-України та козацької України до Європи не тільки в географічному, але й цивілізаційному сенсі цього слова. Помаранчева революція 2004 р. та Євромайдан 2014 р. символізували перемогу європейських цінностей в

українському соціумі. Вони переконливо показали всю хибність тверджень про нібито споконвічне тяжіння України до євразійської цивілізації. Соціологічні опитування свідчать, що більшість громадян України орієнтуються на європейські життєві, культурні та ідеологічні стандарти.

Наразі Україна ідентифікує себе, насамперед, як європейська держава. Це визначено її історичним минулим, географічним становищем, її належністю до культурних традицій європейської цивілізації, демографічним складом населення, можливостями економічних зв'язків з країнами Європи. Але Україна стикається з труднощами, що випливають з її невизначеного стану держави, яка поступово виходить зі сфери євразійських впливів, але яка ще не увійшла повноцінним членом у коло європейських країн [401].

Відтак, використання цивілізаційного підходу як методологічної засади дослідження вимагає вивчення досвіду європейської цивілізації щодо механізмів забезпечення якості надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі та врахування його у процесі розроблення вітчизняної моделі підготовки фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, яка зарекомендувала себе в усьому світі як важливий елемент у дослідженнях з питань освіти, оскільки значна увага до соціальної та освітньої інтеграції осіб з особливими освітніми потребами узгоджується зі світовим загальним прагненням до соціальної справедливості [524].

Сучасні тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського союзу полягають у забезпеченні *рівного доступу до освіти* (надати кожному учневі можливість розвиватись, бути успішним, звести до мінімуму фактор нерівності); *інтеграції* (усунути соціальне виключення в будь-яких його формах і проявах; навіть найслабші учні мають опанувати компетентності, необхідні для активної участі в соціальному житті й позитивного навчання); *справедливості* (зарахування до навчальних закладах різних типів має здійснюватися на підставі чітко визначених стандартів) [386, с. 56].

Порівняльне дослідження шкільних реформ, проваджуваних у країнах Європейського Союзу (ЄС) за останнє півстоліття, здійснене вітчизняними науковцями, дає підстави стверджувати, що головними рушіями і водночас векторами цих реформ є: подальша демократизація шкільної освіти, зумовлена утвердженням принципу егалітаризму, що полягає, передусім, у забезпеченні рівності прав на якісну освіту для всіх громадян, незалежно від їхнього соціального походження, статі, здібностей і можливостей тощо; вдосконалення механізмів управління і фінансування систем шкільної освіти, стандартизація шкільної освіти, європеїзація шкільної освіти – реформи спрямовані на міждержавне узгодження функціонування освітніх систем країн-учасниць ЄС, розбудова європейського освітнього простору [386, с.117].

Реформування і модернізація освіти, які відбуваються наразі в умовах суспільних трансформацій – руху України до ЄС, вимагають її відповідності європейському освітньому простору, цивілізаційним викликам, одним з яких є забезпечення доступу до загальноосвітнього простору і якісної освіти дітям з обмеженими можливостями життєдіяльності [350]. Зважаючи на це, реформування освіти в Україні на сьогодні пов'язують із задоволенням освітніх потреб, інтересів та розвитку особистості кожного громадянина суспільства, у тому числі з інвалідністю, а це, можливо, лише під час запровадження освітньої інклюзії. Визначаючи основні тенденції розвитку сучасної освіти, В. Огнев'юк відзначив «... обов'язковість, доступність і масовість освіти» [280, с. 9].

На сучасному етапі європейського цивілізаційного розвитку (у контексті філософії і культури постмодерну) «... модернізація сучасної освіти спрямована не тільки на оновлення змісту, форм і методів освітньої діяльності, а й торкається самого розуміння сучасної освіти як цілісного суспільного феномену» [294, с. 15]. Відомо, що освіта як найбільш масовий соціальний інститут, як соціальне і культурне явище є незмінним атрибутом людства і невід'ємним його супутником у поступальному русі еволюційного розвитку, «... спрямовує життя суспільства, перетворюючи його із «суспільства сьогодні» на «суспільство завтра»» [352, с. 22].

У цьому аспекті надзвичайно актуального значення для розвитку суспільства, на наш погляд, набуває осмислення інклюзивної освіти в умовах цивілізаційних змін нашої історичної доби, розуміння тенденцій її розвитку, внутрішніх суперечностей і механізмів прогресу.

Отже, розгляд вітчизняної інклюзивної освіти в умовах суспільних трансформацій – руху до Європейського Союзу – у контексті її відповідності європейському освітньому простору, сучасним тенденціям реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу (забезпечення рівного доступу до освіти, інтеграція, справедливість) уможливив виокремлення *цивілізаційних детермінант*, що полягають у розумінні інклюзивної освіти як відповіді на цивілізаційні виклики, що пов'язані з ідентифікацією України як європейської держави, прийняттям європейських цінностей у сфері забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами на якісну освіту у загальноосвітньому просторі.

Значущими для нашого дослідження є також такі методологічні підходи, як *синергетичний та освітологічний*. Освітологія, як і синергетика, вивчає системи зі зворотним зв'язком, досліджує не процеси стабілізації, а механізми розвитку, виникнення нових освітніх структур за рахунок руйнування старих, тому синергетичний підхід є найбільш доцільним для дослідження інклюзивної освіти з позицій освітології – нового в Україні наукового напрямку інтегрованого дослідження сфери освіти. Синергетика виступає одним із методологічних принципів, оскільки в межах цілеспрямованої взаємодії у цілісному освітньому процесі якраз і спостерігаються ефекти синергетики. Освітологія як науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти дозволяє проаналізувати розвиток освіти дітей з психофізичними порушеннями в її інституційному становленні з урахуванням взаємовпливів та взаємозв'язків з іншими сферами життєдіяльності суспільства.

Згідно з науковими освітологічними розвідками можна стверджувати, що поняття «освіта» за останні роки значно змінило свій зміст [348]. Розгляд генезису

цього поняття показує, що воно увійшло у вітчизняний педагогічний лексикон лише у XVIII столітті для позначення розвивального та виховного формувального впливу навчання на особистість. Тривалий час поняття «освіта» вживалося як синонім поняття «виховання». Пізніше воно пов'язується з навчанням, позначаючи його формувальний вплив на особистість [46, с. 614-615].

За півтора століття від розуміння освіти як: нормованого процесу, спрямованого на трансляцію наступним поколінням соціально-значущого й культурно-історичного досвіду та забезпечення наступності поколінь (В. Ледньов); процесу й результату засвоєння особистістю певної системи наук, знань, практичних умінь і навичок та пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної й творчої діяльності, а також морально-естетичної культури (С. Гончаренко); цілеспрямованого процесу виховання і навчання в інтересах людини, суспільства й держави (Закон України «Про освіту», 1991 р.) дослідники дійшли до якісно інших характеристик поняття «освіта», що певним чином знайшло своє відображення у Законі України «Про освіту»: «Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави» [315, с. 1].

У спеціалізованому науковому виданні «Освітологія» освіта розглядається сьогодні як: процес зовнішнього впливу на засвоєння індивідом узагальненого об'єктивного, соціального досвіду, норм, цінностей тощо; спеціальна сфера соціального життя; унікальна система, своєрідний соціокультурний феномен; сутнісна характеристика етносу, суспільства, людської цивілізації, способів її самозбереження й розвитку; процес, тобто цілісна єдність навчання, виховання й розвитку, саморозвитку особистості; збереження культурних норм з орієнтацією на майбутній стан культури; соціокультурний інститут, що сприяє економічному, соціальному, культурному функціонуванню і вдосконаленню суспільства; результат, тобто рівень загальної культури й освіченості людей [352, с. 23].

Отже, сьогодні поняття «освіта» окреслюється різними контекстами: освіта – цінність (державна, суспільна, особистісна); система різноманітних навчальних закладів і освітніх установ; особливий процес; різнорівневий результат; соціокультурний феномен; соціальний інститут, що впливає на стан свідомості суспільства [352, с. 23].

Проаналізуємо визначення інклюзивної освіти, представлені у поважних джерелах. Інклюзивна освіта – це термін, який уперше прозвучав у Саламанській декларації про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами, яка була прийнята на Всесвітній конференції з питань освіти осіб з особливими потребами у червні 1994 року. ЮНЕСКО (міжнародна організація, спеціалізована установа Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури) надала найуніверсальніше визначення інклюзивної освіти як *цілісного феномена*, що передбачає рівний доступ до якісної освіти всіх дітей без винятку; процес зміцнення можливостей системи освіти для охоплення усіх учнів [176].

ЮНІСЕФ визначає інклюзивну освіту відповідно до загальноприйнятого визначення, запропонованого ЮНЕСКО: «Процес, спрямований на задоволення самих різноманітних потреб усіх дітей, молоді та дорослих шляхом розширення їхньої участі у навчанні, культурній діяльності і житті громади, а також зменшення масштабів і усунення проблеми виключення тих чи інших груп з освіти і всередині освіти. Цей процес пов'язаний зі змінами та модифікаціями у змісті, підходах, структурах і стратегіях, а його відмінною рисою є загальна концепція, яка охоплює усіх дітей відповідної вікової групи, і переконання, що саме звичайна шкільна система покликана дати освіту усім дітям» [331, с. 10]. ЮНІСЕФ сприяє просуванню інклюзивної освіти і визначає концептуальною засадою підхід, який визнає важливість контексту і чинників навколишнього середовища у включенні або виключенні окремих осіб з ефективною участю у житті суспільства. Цей підхід також узгоджується з Міжнародною класифікацією функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я Всесвітньої організації охорони здоров'я (МКФ), яка



пояснює за допомогою відповідних понять рівень функціонування людини у динамічній взаємодії між її станом здоров'я, чинниками оточення і особистісними чинниками. Вона визначає функціонування і обмеження життєдіяльності як багатовимірні концепції, пов'язані з функціями і структурами організму людей; видами діяльності людей і сферам життя, у яких вони беруть участь; чинниками довкілля, які впливають на цей життєвий досвід.

Найточніше висвітлює суть інклюзивної освіти визначення, запропоноване комітетом ООН, яке характеризує інклюзивну освіту як *процес*, що трансформує культуру, політику і практику у всіх навчальних середовищах для врахування відмінних потреб учнів, а також зобов'язання усунути бар'єри, які перешкоджають такій можливості.

На думку Т. Лормана, інклюзивна освіта є суперечливою концепцією, в основі якої знаходяться різні методи та підходи, що варіюються від регіону до регіону [491]. Автор дослідження слідом за П. Мітлером пропонує розглядати інклюзивну освіту як процес подолання бар'єрів для участі, тобто виявлення того, що виключає окремих осіб або групи дітей зі шкільного навчання зі своїми однолітками, а потім забезпечення подолання цих бар'єрів [503]. Таке розуміння визнає відмінності в групах та в окремих осіб, і в той же час сприяє доступу до високоякісної освіти для всіх дітей в умовах, коли вони навчаються разом [491].

В українських наукових джерелах інклюзивна освіта визначається як освітня система, що забезпечує здобуття якісної освіти на всіх рівнях та у всіх освітніх ланках усім дітям без обмежень та винятків, базується на визнанні рівноправності та урахуванні розмаїтості на основі особистісно зорієнтованої освітньої моделі шляхом впровадження інклюзивного навчання (А. Колупаєва, 2018).

У вітчизняних та зарубіжних наукових джерелах і законодавчих документах дефініцію «інклюзивна освіта» розуміють широко, окреслюють різними контекстами, які можна узагальнити таким чином: цілісний (соціокультурний) феномен; освітня система; особливий процес (навчання і виховання, забезпечення рівного доступу до якісної освіти).

Реформування освітньої системи, впровадження Нової української школи та у її контексті інклюзивної форми навчання зумовлюють потребу у розгляді інклюзивної освіти з позицій освітології, що передбачає врахування всіх значень освіти (державна, суспільна, особистісна цінність; система різноманітних закладів освіти та установ; особливий процес; різнорівневий результат; соціокультурний феномен; соціальний інститут, що впливає на стан свідомості суспільства), проте на перший план повинно вийти *розуміння інклюзивної освіти як цінності: державної, суспільної, особистісної*.

Особливість системи інклюзивної освіти полягає у тому, що вона, на відміну від системи масової освіти (яка існувала з найдавніших часів) і спеціальної освіти (яка виникла на певному етапі розвитку суспільства), з'явилась в останні десятиліття XX століття, коли демократичні зміни у суспільстві зумовили необхідність забезпечення основних прав і свобод, зокрема права на освіту для всіх дітей, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами. По суті, інклюзивна освіта стала відповіддю на цивілізаційний виклик суспільству стати кращим, толерантнішим.

Система інклюзивної освіти являє собою специфічну соціокультурну єдність і, на відміну від системи спеціальної освіти, яку Н. Назарова відносить до підсистеми масової освіти, не є її підсистемою, а – рівноцінною складовою загальної системи освіти, яка реалізує соціально-гуманістичну функцію суспільства щодо осіб з особливостями розвитку, сприяючи їхньому розвитку, освіті та соціалізації [367, с. 7]. Отже, освітологія уможлиблює глибше осягнення сутності поняття «інклюзивна освіта», розширюючи соціальний і суспільний контекст цього поняття; визначаючи вектори дослідження розвитку інклюзивної освіти у міждисциплінарному науковому просторі.

Активні реформаторські кроки держави щодо впровадження інклюзивної освіти у межах Нової української школи свідчать про наближення нашого суспільства до розуміння освіти в освітологічному контексті. Законом України «Про освіту», прийнятим у 2017 році, в освітньому законодавчому полі закріпились такі поняття, як «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальна програма

розвитку», «інклюзивне освітнє середовище», «особа з особливими освітніми потребами», «розумне пристосування», «інклюзивне навчання» [315].

Законом України «Про освіту» визначено і закріплено дефініцію «*інклюзивне навчання*» як «систему освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» [315, с. 1]. Інклюзивна освіта та інклюзивне навчання характеризуються багатоманітністю спектра освітніх послуг, разом з цим особливої уваги заслуговує інклюзивна освіта дітей з особливими освітніми потребами.

Відповідно до Закону України «Про освіту» «особа з особливими освітніми потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [315, с. 2]. У сучасних науково-методичних виданнях [288] зазначено, що нині, відповідно до класифікаційних ознак, визначаються такі категорії дітей з особливими освітніми потребами:

#### *I. Порушення психофізичного розвитку:*

– діти, які мають порушення розвитку: інтелектуальні порушення; порушення зору; порушення слуху; порушення опорно-рухового апарату; порушення мовлення; складні порушення психофізичного розвитку;

– діти, які мають захворювання: такі, які потребують постійного медичного нагляду, або періодичного здійснення індивідуальних медичних процедур із забезпечення життєдіяльності людини та/або контролю за її станом, у тому числі із встановленим електрокардіо стимулятором або іншим електронним імплантатом чи пристроями; такі, що можуть бути перешкодою для проходження зовнішнього незалежного оцінювання, визначені МОН спільно з МОЗ.

#### *II. Особливості навчальної діяльності:*

– діти, які можуть зіштовхуватися з труднощами у навчальній діяльності: дислексія, дискалькулія;

– обдаровані діти: здобувають спеціалізовану освіту та/або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів одного чи декількох класів, освітніх рівнів.

*III. Особливості встановлення контактів із соціальним середовищем:*

– діти, які мають первазивне (наскрізне) порушення розвитку: розлади аутистичного спектра.

*IV. Особливості, зумовлені впливом соціального середовища:*

– діти, які: потребують підтримки у навчанні, що пов'язана з проживанням на тимчасово окупованій території або у населених пунктах, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють свої повноваження, або у населених пунктах, що розташовані на лінії зіткнення; мають статус внутрішньо переміщених, діти-біженці та діти, які потребують додаткового та тимчасового захисту; здобувають (ли) освіту в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами корінних народів і національних меншин.

Серед усіх категорій дітей з особливими освітніми потребами особливий інтерес становлять діти з порушеннями психофізичного розвитку та діти, які мають особливості навчальної діяльності, що пов'язані з труднощами у: навчальній діяльності та встановленні контактів із соціальним середовищем. Зацікавленість до навчання цих дітей у загальноосвітньому просторі зумовлена низкою соціальних, історичних, філософських та професійно-педагогічних чинників, ця категорія дітей потребує створення *інклюзивного освітнього середовища* – сукупності умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку дітей з урахуванням їхніх потреб та можливостей [315, с. 1]; забезпечення *індивідуальної освітньої траєкторії* – персонального шляху реалізації особистісного потенціалу дитини з особливими освітніми потребами, що формується з урахуванням її здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, через *індивідуальну програму розвитку* – «документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік 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» [315, с. 1].

Отже, аналіз інклюзивної освіти у межах розвитку сучасного наукового знання про освіту – освітології – уможливив виокремлення *освітологічних детермінант*, які полягають у тому, що усталення інклюзивної парадигми в освіті зумовлює, передусім, розуміння інклюзивної освіти як цінності: державної, суспільної, особистісної, що вимагає внесення змін у зміст професійної діяльності фахівців зі спеціальної освіти та їхню підготовку в умовах закладу вищої освіти.

Вивчення і розвиток інклюзивної освіти спирається на сучасну наукову методологію, а саме методологію *системного підходу*. Сучасне суспільствознавство широко застосовує системний підхід при вивченні соціальних явищ, процесів, складних об'єктів, який забезпечує: сприйняття світу як «світу систем», що знаходяться у розвитку; бачення цілісного характеру об'єктів зовнішнього світу і об'єктів пізнання; усвідомлення взаємозв'язку будь-якого об'єкта (предмета) з безліччю інших об'єктів; динамічної природи будь-якого об'єкта, здатного до саморозвитку (В. Садовський).

Починаючи з 70-х років ХХ століття радянська педагогіка почала застосовувати системний підхід при вивченні процесів і явищ педагогічної дійсності (С. Архангельський, Т. Ільїна, В. Сластьонін). Спеціальну освіту осіб з порушеннями психофізичного розвитку як педагогічну систему описують і вивчають з 90-х років ХХ століття (Л. Андрєєва, В. Коркунов, В. Лубовський, М. Малофєєв, Н. Назарова, В. Синьов та ін.). Так, В. Коркунов, характеризуючи специфіку системи спеціальної освіти, зазначає, що «... поняття «система спеціальної освіти» має, на відміну від поняття «система загальної освіти», свої особливості, зумовлені спрямованістю процесу на задоволення освітніх потреб дітей з проблемами у розвитку. Вона утворює властивий тільки їй змістовий смисл і значення для суспільства, свою спрямованість і структуру, яка накладається на систему загальної освіти, надаючи і їй властиву своєрідність» [147, с. 261].

Сучасний етап модернізації системи освіти осіб з порушеннями психофізичного розвитку характеризується появою нової педагогічної системи – системи інклюзивної освіти, що охоплює такі підсистеми: заклади освіти, управління, зміст і процес навчання, педагогічні кадри, засоби навчання, фінансування тощо. Відповідно до вимог методології системного підходу (Т. Ільїна, Т. Дмитренко, В. Сластьонін, І. Ісаєв, Є. Шиянов та ін.) систему інклюзивної освіти розглядають як цілісний комплекс компонентів: 1) учнів з нормотиповим рівнем розвитку, учнів з особливими освітніми потребами, вчителів, асистентів вчителів, вчителів-логопедів, вчителів-дефектологів, практичних психологів, соціальних педагогів та інших фахівців, дотичних до навчання і виховання дітей з порушеннями розвитку; 2) підсистем науково-методичних знань (теорій, концепцій, методик, дидактичних умов); 3) змісту і технологій професійної діяльності фахівців в умовах інклюзивного навчання; 4) підсистем нормативного, економічного і технічного забезпечення інклюзивної освіти; 5) підсистем управління і контролю, забезпечення якості інклюзивної освіти. При цьому, як зазначає Н. Назарова, важливим є не проста взаємодія елементів системи, а їх взаємне сприяння отриманню кінцевого результату або досягненню поставленої мети [367, с. 8].

Система інклюзивної освіти, на відміну від системи загальної освіти та системи спеціальної освіти, має свої особливості, зумовлені спрямованістю освітнього процесу на задоволення освітніх потреб дітей з особливостями розвитку і дітей з нормотиповим рівнем розвитку у загальноосвітньому просторі. Найважливішими особливостями інклюзивної освіти як сучасної педагогічної системи є: гуманістичний характер системи інклюзивної освіти, який сприяє розвитку особистості дитини з порушенням розвитку, її самореалізації, максимально можливої самостійності і незалежної життєдіяльності у соціумі; толерантність, яка виявляється у безумовному прийнятті цінності будь-якої особи з порушеннями психофізичного розвитку незалежно від її зовнішніх даних, інтелектуальних, поведінкових та інших особливостей; відкритість системи

інклюзивної освіти, яка виражається в її реагуванні на вітчизняні та зарубіжні інновації у науці та освіті, які сприяють удосконаленню технологій педагогічної допомоги дитині з особливими освітніми потребами; доступність виражається не тільки у реальному доступі дітей з особливими освітніми потребами до навчальних закладів, але й у свободі вибору типу освітньої установи; створенні дійсно рівних можливостей доступу до якісної освіти особам з особливими освітніми потребами; варіативність і поліфундаментальність педагогічної системи інклюзивної освіти засновані на тому, що на сучасному етапі становлення постнеокласичної науки та чи інша педагогічна система може мати своїм підґрунтям відмінну від інших власну теоретико-методологічну платформу, що дає змогу успішно вирішувати завдання, поставлені зовнішніми цілями розвитку системи.

Отже, розгляд інклюзивної освіти на основі системного підходу дає змогу дійти висновку, що її ефективний розвиток можливий за умови розвитку усіх компонентів системи, у тому числі й підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору.

Зважаючи на те, що інклюзивна освіта є суспільним феноменом, що стрімко розвивається, важливим для нашого дослідження є застосування соціодинамічного підходу. Термін «соціальна динаміка» запроваджений О. Контом, який ототожнював соціодинаміку з теорією прогресу та розглядав її як розділ соціології, що вивчає розвиток суспільств та усього людства загалом. Під соціодинамікою розуміють ті зміни (невід’ємна властивість суспільства), які відбуваються під впливом зовнішніх та внутрішніх сил. Термін «динаміка» є близьким за значенням терміну «розвиток».

В Україні питання соціодинаміки корекційно-реабілітаційної діяльності розглядала Дегтяренко Т.М., яка наголошувала на пріоритетності науково-методичних засад спеціальної педагогіки у визначенні потреб осіб з психофізичними порушеннями та підкреслювала необхідність спеціальної професійної підготовки фахівців до здійснення управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з психофізичними порушеннями в різних галузях

соціальної сфери [61; 64; 65]. Розвиток інклюзивної освіти – це також поступальний рух, перехід від одного стану до іншого, виникнення якісно нових механізмів забезпечення її якості та експертної підтримки. Ми вважаємо, що *соціодинамічний підхід* до проблеми дослідження підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі передбачає, з одного боку, оцінку останніх як «каталізаторів» прогресивної динаміки розвитку інклюзивної освіти у суспільстві (у напрямі реалізації цінностей інклюзивної освіти), а з іншого – врахування змістовних трансформацій підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти під впливом структурно-організаційних змін в системі суспільних реалій, що стосуються організації та впровадження інклюзивної освіти у вітчизняному освітньому просторі.

Важливою методологічною основою нашого дослідження стали студентоцентризований та компетентнісний підходи, які більш детально буде описано у другому розділі дисертаційного дослідження. Ці підходи останнім часом стали новою парадигмою освітнього процесу у закладах вищої освіти, відповідно до яких Національна команда експертів із реформування вищої освіти радить підходити до процесу підготовки фахівців та його удосконалення у закладах вищої освіти. В основі першого – врахування потреб суспільства під час розроблення освітньо-професійних програм та максимальне забезпечення можливості отримання випускником місця на ринку праці; в основі другого – визначення компетентностей та результатів навчання, що уможливають якісну підготовку фахівців до професійної діяльності. Здійснюючи пошук назви терміну для компетентності як інтегральної якості особистості, що дасть змогу ефективно здійснювати професійну діяльність в інклюзивному освітньому просторі, ми обрали назву: *компетентність у сфері інклюзивного навчання*. Нами використано слово «сфера» (синоніми: галузь, царина) на основі його трактування у Великому тлумачному словнику української мови, де одним із значень подано наступне: «сфера – це область ... діяльності людини чи суспільства; галузь знання» [29, с. 1419], яке, на нашу думку, логічно узгоджується із діяльнісним змістом поняття



«інклюзивне навчання». Вживання слова «галузь» (певна ділянка науки [29, с. 219]) у цьому випадку ми вважаємо недоцільним, оскільки у вітчизняному просторі вищої освіти це слово, передусім, означає галузі знань, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти.

Наявні у сучасних науково-теоретичних і методичних педагогічних дослідженнях знання про інклюзивну освіту та достатньо успішна практика впровадження спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами з їхніми однолітками, котрі мають нормотиповий рівень розвитку, забезпечені у світовій системі освіти конкретними філософськими позиціями. На основі аналізу зарубіжних досліджень з інклюзивного навчання науковці роблять висновки про те, що в їх основі лежать ідеї прагматизму, екзистенціалізму, постмодернізму, феноменології та інших філософських напрямів, які є теоретико-методологічними засадами інклюзивного навчання у зарубіжній педагогіці [181; 266].

Розглянемо, як впливають філософські ідеї на теорію і практику спільного навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами з дітьми з нормотиповим рівнем розвитку і, відповідно, на підготовку фахівців для роботи з такими дітьми у загальноосвітньому просторі.

*Філософія екзистенціалізму* запропонувала новий погляд на людину з особливостями психофізичного розвитку, її індивідуальне і соціальне буття, висунувши центральну ідею – екзистенцію, тобто центральне ядро людського буття, завдяки якому кожна людина є єдиною у своєму роді, неповторною і вільною особистістю, яка «обирає» і «будує» себе сама, своє життя, відповідальна за свої дії стосовно себе і довкілля. Екзистенціалізм не створив цілісної педагогічної доктрини, яка б мала втілення у шкільній практиці, проте ця філософська течія мала значний вплив на розвиток зарубіжної педагогічної думки. Теоретики екзистенціальної педагогіки вважають, що екзистенція зазнає не глибокої деформації, а миттєвих впливів і швидкоплинних змін. На цій основі відкидаються виховні передумови, які ґрунтуються на поступовому удосконаленні людини. О. Больнов, один із засновників екзистенціальної педагогіки, критикуючи

колишню педагогіку – «педагогіку постійних процесів», стверджує, що результати виховання не можна планувати. Функція виховання, згідно з екзистенціалізмом, обмежена і полягає у тому, щоб сприяти повному прояву сутності людини, полегшити її самобуття. Ідеалом є встановлення рівноваги між внутрішнім станом людини і зовнішнім середовищем. Відтак, завданням екзистенціальної педагогіки є пошук шляхів і засобів для вирішення конфліктів, які виникають між людиною і суспільством, ідеалом і дійсністю. Крім того, у світлі екзистенціальних уявлень про свободу особистості завдання педагогіки полягає також у розкритті і розвитку індивіда, можливостей людини у ситуації «вибору», конфлікту з найближчим оточенням, у протистоянні «масовості». Звідси, ймовірно, і впливає доречність навчання й виховання дитини з порушеннями психофізичного розвитку у масовій школі з метою доведення своєї «інаковості». Виховання розчиняється у процесі життя та інтерпретується як «антропологічне явище» – деякий допоміжний засіб людського буття. Такий підхід неминуче призводить до зниження значущості у реальному житті організованих освітніх процесів. Екзистенціальна педагогіка зводить цілі освіти до формування навичок самосвідомості і осмислення свого становища у найближчому людському оточенні в ім'я подолання протиріч і труднощів, які виникають на життєвому шляху [426].

Отже, вплив ідей екзистенціалізму на проблему виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами у зарубіжних країнах сприяв зміщенню пріоритетів і цінностей освіти дітей, які мають порушення розвитку, з результату на особистість дитини. Позаяк в умовах спільного навчання з однолітками з нормотиповим рівнем розвитку можливим є забезпечення екзистенціального розвитку дітей з особливими потребами, який полягає у знаходженні дитиною своєї самості, самобудівництві себе, основними параметрами якого є знання і розуміння себе, усвідомлення своєї унікальності, прийняття себе і набуття сенсу свого існування [402, с. 376-380].

*Прагматизм* у сучасній інтерпретації розглядають як сукупність дій, спрямованих на досягнення реальних результатів, на виховання активної

діяльнісної людини. Відтак, прагматична педагогіка сьогодні – це опора в освіті на інтереси та здібності учнів, орієнтація на їхні цілі та цінності [309, с. 22]. Аналіз досвіду використання прагматичних ідей Джона Дьюї виявив, що сучасні освітні заклади з інклюзивною формою навчання успішно застосовують педагогічну спадщину Д. Дьюї у процесі виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами, адаптуючи її до сучасних вимог педагогічної науки і шкільної практики.

Вважаємо, що найціннішими для інклюзивного навчання є такі ідеї Д. Дьюї:

- цілеспрямована організація навчання і виховання відповідно до індивідуальних особливостей дитини, визнання її унікальності як необхідної умови цілісного формування особистості;

- практична спрямованість навчання;

- опора на життєвий досвід;

- активність дитини, формуванню якої сприяють застосування дослідницького методу, проблемний підхід до навчання, проектна діяльність.

*Постмодернізм* як філософський напрям в останнє десятиріччя привернув до себе увагу педагогів, які віднайшли у ньому джерело конструктивних і практичних ідей. Педагогіку «постмодернізму» називають «критичною педагогікою», її представники різко критикують сучасну школу, у тому числі спеціальну, наявні традиційні методи навчання і виховання. Критична педагогіка примушує будь-яку іншу педагогіку, зокрема спеціальну, задуматися над питанням, чи не потрапила вона у полон власних упереджень? На нашу думку, серед ідей постмодернізму, які мають вплив на розвиток інклюзивної освіти, можна виокремити такі:

- відмова від критеріїв загальнообов'язковості і об'єктивності;

- звернення до антропології і до усвідомлення ролі комунікації (спілкування) у житті людини;

- врахування усіх наявних поглядів, по суті, розширення освітнього простору, збільшення його насиченості і багатоманітності;

- метою всіх педагогічних зусиль має бути життєвий світ учня, невід’ємним елементом культури якого є критичне мислення;
- у постмодерновому суспільстві освіта виступає найважливішим інструментом його перетворення, передумовою виходу з цивілізаційної кризи і умовою попередження антропологічної катастрофи.

Отже, зміна парадигми освіти під впливом культури Постмодерну виявилась в активному розробленні нових фундаментальних ідей у галузі освіти, нових моделей освіти і нових освітніх стратегій, у плюралізації шкіл, педагогічної практики, у збільшенні освітніх методик і технологій. Разом з тим існують й інші чинники, які вимагають зміни парадигми освіти: необхідність інтеграції України у європейську цивілізацію і культуру; відновлення національної школи, що пов’язане з осмисленням національної автентичності, пошуком власного неповторного національного шляху в освіті й вихованні; а також необхідність інтегрувати позитивний досвід радянської спеціальної школи у сучасний освітній простір, трансформувати у нову модель інклюзивної освіти ті позитивні теоретичні і методичні напрацювання, які мають місце у радянській та вітчизняній дефектології / спеціальній педагогіці та діяльності найталановитіших представників спеціальних закладів освіти.

Оригінальна концепція пояснення принципів і механізмів включення індивіда у соціум, зокрема у загальноосвітній простір, запропонована *феноменологією*. Вперше у межах цього філософського напрямку питання пояснення можливості узгодженої взаємодії індивідів один з одним був розглянутий засновником феноменології Е. Гуссерлем. На його думку, можливість гармонійної взаємодії, включення індивідів у соціум пояснюється через поняття інтерсуб’єктивності як спільності досвіду суб’єктів, котрі взаємодіють, та загальної значущості результатів подібного досвіду, тобто такого, що забезпечує можливість взаєморозуміння між людьми [53, с. 94].

Ідея розгляду інтерсуб’єктивності як основи інтеграції впливає на розуміння процесу інтегрування особистості з психофізичними порушеннями у соціум,

зокрема у загальноосвітній простір, у феноменологічному аспекті як досягнення становища, при якому система оцінки елементів дійсності того чи іншого суб'єкта як мінімум достатньою мірою збігається з такою в інших членів певної спільноти, що є наслідком інтерсуб'єктивності – загального досвіду взаємодіючих суб'єктів і загальної значущості його результатів як світу загальних для конкретного соціуму смислів. Все це сприяє формуванню здібності суб'єктів до відтворення відповідних сподіванням соціуму практик [3]. Отже, успішність інтеграції як процесу включення індивіда у суспільство залежить від успішності формування достатньої компетенції і уміння погоджувати свою поведінку з очікуваннями оточуючих людей. Але цей досвід дитина з особливими освітніми потребами, як відомо, може набути лише у процесі спільного навчання і виховання зі своїми однолітками з нормотиповим рівнем розвитку у закладах дошкільної і загальної середньої освіти.

*Персоналізм* як одна з провідних філософських течій сучасності, де особистість та її духовні цінності визнаються найвищою суттю цивілізації, також має значний вплив на розвиток освіти дітей з особливими освітніми потребами. Завдяки напрацюванням французького персоналізму (Е. Муньє), християнського екзистенціалізму (Г. Марсель), феноменологічної етики (Е. Левінас) проблема «іншого» стала однією з центральних проблем сучасної філософії [304]. Персоналісти наголошують на виховній функції особистісної філософії, вбачаючи у ній можливість пробудження особистісних засад у людині. Велике значення у зв'язку з цим приділяється проблемі особистісного спілкування, у якому прихильники персоналізму вбачають мету і призначення людського існування. Крім того, вони розуміють людину як автономну систему, яка сама обирає, що у ній відбуватиметься під впливом соціальних зв'язків. Теза про жорстку детермінацію психічного через матеріальний світ втрачає свою значущість. Процес самореалізації особистості не є повністю детермінованим іззовні. Особистість сама обирає, які впливи зовні сприяють активізації її внутрішніх дій, спонукань, задумів. Вираженням персональності дитини, яка має порушення у розвитку, є також її домагання на те, щоб бути оціненою нарівні з іншими людьми, на незалежну від

порушення оцінку. Отже, персоналістські ідеї набувають особливої значущості у процесі впливу на розвиток інтеграційних процесів у світі завдяки поняттю особистості, яке наразі стало символом гуманізму.

З позицій *філософської антропології* – напряму філософії, завданням якого є системне вивчення й обґрунтування сутності людського буття та людської індивідуальності, проблема людини розглядається як центральна (М. Шелер, А. Гелен, Г. Плеснер, Л. Потрманн). На відміну від екзистенціалізму для філософської антропології дані природничих і медичних наук, соціології і психології виступають як необхідна умова для філософської відповіді на питання про сутність людини. Відтак, у межах цього філософського напряму дослідники мають можливість проводити узагальнення наукових даних про людину з порушеннями психофізичного розвитку, що стимулює поглиблене пізнання її якостей, станів, внутрішнього світу, своєрідності життєдіяльності і соціалізації.

Філософська антропологія звертається до людини як до єдиного цілого – єдності тілесного, духовного і душевного розвитку, і ця цілісна єдність втілюється у баченні людини як особистості. У цій філософській течії людину розглядають як живу систему, що становить єдність природного і соціального, тілесного і духовного, спадкоємного, уродженого і прижиттєвого, придбаного. Тільки з огляду на всі характеристики і чинники, можна зрозуміти цілісність людської істоти, можливості і перспективи, якими володіє у становленні, розвитку індивідуального життя [374].

Можна виокремити такі ідеї філософської антропології (незалежно від її варіантів), які відкривають можливості до вивчення антропологічних аспектів проблеми навчання, виховання і розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання:

– ідея про принципову потребу людини у вихованні та освіті; при цьому дитина з психофізичними порушеннями більшою мірою, ніж будь-яка інша людська істота, потребує освіти, яка створює для неї умови для саморозвитку і самореалізації як єдності тілесного, духовного і душевного розвитку (у межах

філософської антропології існують різні погляди на цю проблему: для одних представників філософської антропології важливим моментом є біологічна недостатність людини, яка компенсується вихованням та освітою з раннього дитинства; для інших – ця ідея обґрунтовується тим, що людина первісно є соціокультурною істотою, яка гуманізує себе у вихованні та освіті; для третіх – особи з психофізичними порушеннями є істотами, які створюють свій символічний світ і живуть у ньому, відтак, потребують виховання та освіти для того, щоб бути творцем нових символічних форм) [264, с. 79];

– ідея про єдність тіла, душі та духа; на протиположному до натуралістичному розчленуванню душі і тіла й пошуку психофізичного паралелізму філософська антропологія спирається на єдність тіла, душі та духа, підкреслюючи тим самим, що виховання і освіта мають бути спрямовані на формування й розвиток цієї єдності;

– ідея розуміння людини у цілісності її характеристик, де раціональність повинна відійти на другий план, адже людина не може розглядатися лише як раціональна і раціонально-діюча істота; процес становлення індивіда зумовлений іраціональними прагненнями, такими як страх, радість, надія, сумніви, прихильність;

– ідея про те, що дитина реалізує свої внутрішні можливості, включаючись у суспільні культурні відносини;

– ідея індивідуальності та соціальності людини; з одного боку, необхідним є процес формування індивідуальності людини, що сприяє її самосвідомості і самодіяльності; з іншого – соціалізації особистості і формування людини, яка вміє і бажає жити з іншими людьми.

Узагальнюючи зазначене, можна стверджувати, що концепція освітньої інтеграції дітей з особливими освітніми потребами базується на визнанні важливості антропологічних аспектів у педагогічній діяльності. Відхилення у розвитку, що розглядають через структуру порушення, не є особливим способом існування дитини. Однак, значну увагу у процесі організації педагогічної

підтримки приділено соціальному оточенню та індивідуальній ситуації життя особливої дитини [436, с. 35].

На теренах пострадянського простору дослідження з питань теорії і практики інклюзивного навчання, насамперед, ґрунтуються на наукових концепціях, розроблених видатними представниками радянської дефектології і психології (Л. Виготський, П. Блонський, Р. Боскіс, Т. Власова, С. Зиков, О. Леонт'єв, В. Лубовський, О. Лурія, С. Рубінштейн, В. Синьов, Ж. Шиф, М. Ярмаченко та ін.), методологічною основою яких завжди була діалектико-матеріалістична марксистська філософія, що пояснює специфіку людського буття на основі концепції суспільно-практичної, діяльнісної сутності людини: теорія діяльності; концепція єдності закономірностей розвитку в умовах онтогенезу та дизонтогенезу; теоретичні положення про: системність будови психіки людини; первинні, вторинні й подальші відхилення у розвитку дитини з порушеним розвитком; актуальну і найближчу зони розвитку дитини; основні напрями корекційно-педагогічної роботи з дітьми, які мають психофізичні порушення; важливість ранньої діагностики і раннього корекційно-педагогічного впливу на дитину з особливостями психофізичного розвитку; провідну роль навчання у розвитку дитини.

Отже, філософські знання сприяють появі педагогічних ідей і теорій стосовно навчання, виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами, визначають напрями педагогічних досліджень і є методологічною основою досліджень у галузі спеціальної та інклюзивної освіти. Особливість сучасної педагогічної дійсності полягає в одночасному співіснуванні різних педагогічних парадигм. В умовах кардинальних змін в ідеології, суспільному житті загалом, і передусім в освіті, яскраво простежується парадигмальний характер розвитку педагогічної науки, яка стає більш вільною у виборі засобів теоретичної презентації педагогічної реальності.

Впровадження інклюзивної освіти та підготовка фахівців до її успішної реалізації у вітчизняному освітньому просторі потребує осмисленого, науково-



обґрунтованого підходу, опори на сучасні філософські та наукові ідеї. Проаналізовані філософські ідеї, що стали підґрунтям для розвитку сучасного знання про інклюзивну освіту, дають змогу констатувати той факт, що сучасна наука про освіту дітей з особливими освітніми потребами у зв'язку з модернізацією системи навчання і виховання цих дітей змушена здійснити переосмислення, уточнення наукових засад, зміцнення загальної базової теорії та обґрунтування поліпарадигмальності при розробленні підходів до навчання дітей з особливими освітніми потребами у дослідницькій та освітній практиці, що передбачає розроблення оновлених підходів до підготовки фахівців для роботи як в умовах традиційного навчання у спеціальних закладах освіти, так і в умовах інноваційної системи інклюзивної освіти. Виокремлені *філософські детермінанти* – ідеї екзистенціалізму, прагматизму, постмодернізму, феноменології, персоналізму, філософської антропології – дають змогу по-новому подивитись на проблему підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти та передбачити потребу у спеціальних педагогах, здатних надавати підтримку дітям з різними особливими освітніми потребами у закладах освіти з інклюзивним навчанням.

Отже, розглянуті методологічні засади дослідження уможливають виокремлення детермінант, що зумовлюють зміни у підготовці фахівців зі спеціальної освіти, та дають нам змогу по новому подивитись на наявну підготовку студентів зі спеціальності «Спеціальна освіта», результатом якої наразі є готовність майбутніх фахівців до навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми певної нозології, і передбачити потребу у фахівцях зі спеціальної освіти, здатних до надання освітніх послуг дітям з різними особливими освітніми потребами в умовах інноваційної системи інклюзивної освіти.

## **1.2. Сучасний стан теорії та практики інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в Україні та їхній вплив на підготовку фахівців зі спеціальної освіти у системі вищої педагогічної освіти**

Для забезпечення якісної підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти важливим є врахування сучасних науково-методичних напрацювань у галузі спеціальної та інклюзивної освіти, які уможливають пошук потрібних векторів для розбудови системи підготовки фахівців до ефективної професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі.

Останнє десятиліття для українських освітян знаменувалося докорінним переосмисленням освітньої парадигми, широким колом наукових пошуків і низкою ґрунтовних здобутків у галузі освіти дітей з особливими потребами. Провідну роль у розбудові інклюзивного навчання в Україні відіграють науковці Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, які наразі беруть активну участь у здійсненні державного реформування системи освіти осіб з особливими освітніми потребами в Україні. Світоглядне бачення такого реформування викристалізовувалось упродовж тривалої співпраці провідних фахівців Інституту з канадськими фахівцями, яка була започаткована свого часу Українським центром засобів та розвитку Університету Ґрента МакЮена (Альберта, Канада), з відомими зарубіжними вченими інших країн, що дало змогу долучитися до вивчення міжнародного досвіду впровадження інклюзивної освіти, проаналізувати його й визначити основні напрями розбудови інклюзивного навчання в Україні на основі еволюційного розвитку національної системи освіти. До основних наукових здобутків вчених Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка належать: розроблення теоретико-методологічного підґрунтя впровадження інклюзивної освіти в Україні, масштабні й успішні експериментальні дослідження у сфері освіти дітей з особливими освітніми потребами, прогресивні зміни в нормативно-законодавчому полі освіти цієї категорії дітей та молоді, що не залишилося непоміченими як вітчизняною, так і світовою науковою спільнотою. Науковці

Інституту (Е. Данілавічюте, А. Колупаєва, О. Таранченко) долучились до розроблення багатотомного міжнародного видання «Спеціальна освіта. Міжнародна практика та перспективи» – співавтори якого – знані світові вчені в цій галузі. Автори розділу «Спеціальна освіта в Україні» представили генезис національної системи освіти осіб з порушеннями розвитку, презентувати світовій науковій спільноті досягнення української педагогічної науки в галузі освіти осіб з особливими потребами. У свою чергу, представлений у монографії «Спеціальна освіта. Міжнародна практика та перспективи» світовий досвід реформування галузі спеціальної освіти має неабияке значення для вітчизняної наукової та освітянської спільноти в період проведення відповідних реформ в Україні з погляду забезпечення рівного доступу до якісної освіти [535].

На сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти в Україні та інших країнах світу зростає роль і якість досліджень, спрямованих на пошук ефективних шляхів організації і впровадження інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку (Віт. Бондар, О. Гноєвська, Е. Данілавічюте, Дж. Деппелер, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Литовченко, Т. Лорман, І. Луценко, Н. Назарова, М. Малофєєв, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Таранченко, Л. Флоріан, Д. Харві, В. Хитрюк, А. Шевцов, М. Шеремет, Н. Шматко, Д. Шульженко та ін.). Так, зазначеними авторами розроблено складові підтримки успішного впровадження інклюзивного навчання, зокрема до них належать:

- формування нової філософії суспільства щодо позитивного ставлення до дітей та осіб з особливими освітніми потребами та інвалідністю, толерантного ставлення всіх учасників освітнього процесу до спільного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку зі своїми однолітками,

- визначення пріоритетів державної політики у сфері освіти у частині забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітям з особливими освітніми потребами; удосконалення нормативно-правового, науково-методичного, фінансово-економічного забезпечення, орієнтованого на впровадження інклюзивного навчання,

- формування освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими освітніми потребами у закладах дошкільної та загальної середньої освіти,
- розроблення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання,
- підвищення соціальної відповідальності сім'ї у вихованні дитини з особливими освітніми потребами, активна участь місцевої громади у реалізації інклюзивної практики,
- підготовка педагогічних кадрів для роботи з такими дітьми в умовах інклюзивного навчання.

Аналіз наукових, методичних і нормативних джерел з проблеми дослідження показав, що сучасна система вищої педагогічної освіти, загалом, орієнтована на підготовку фахівців до роботи з дітьми, котрі мають порушення розвитку і навчаються у закладах дошкільної та загальної середньої освіти. З цією метою відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 02 грудня 2005 року № 691 «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» передбачено (п. 5.2) [316] уведення до навчальних планів вищих навчальних закладів, у яких здійснюється підготовка педагогічних працівників, вивчення дисципліни «Основи корекційної педагогіки» з 2006/2007 навчального року. Прийняття цього наказу було зумовлено необхідністю створення в Україні сприятливих умов для здобуття освіти і забезпечення життєдіяльності осіб з порушеннями розвитку. На виконання цього наказу Інститут корекційної педагогіки і психології НПУ імені М.П. Драгоманова розробив орієнтовну програму з курсу «Основи корекційної педагогіки» (укладач: д. пед. н., проф. В. Синьов), яка передбачала початкову підготовку педагогічних кадрів щодо опанування ними знань про особливості розвитку, навчання і виховання дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку. З цього часу в Україні розпочинається робота щодо створення навчально-методичного забезпечення для викладання зазначеного курсу, зокрема, низкою вчених видано навчально-методичні посібники «Основи корекційної педагогіки», метою яких було,

насамперед, ознайомлення студентів з особливостями розвитку, навчання і виховання дітей різних нозологій [205; 256].

Згідно з наказом Міністерства освіти й науки України від 23.07.2013 № 1034 «Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року» у всіх вищих навчальних закладах, які здійснюють підготовку педагогічних працівників, рекомендовано запровадити навчальну дисципліну «Інклюзивна освіта» з метою виконання постанови Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах». На виконання цього наказу Інститутом спеціальної педагогіки НАПН України було розроблено навчальну програму курсу «Основи інклюзивної освіти» для вищих навчальних закладів та закладів післядипломної педагогічної освіти (укладач: д. пед. н., проф. А. Колупаєва), якою передбачалось вивчення як теоретичних засад інклюзивної освіти, так і методичних аспектів впровадження інклюзивного навчання: курикулуму навчального та корекційно-розвивального процесів, диференційованого викладання, інструментарію оцінювання тощо [134].

Вагомий внесок у розроблення навчально-методичного забезпечення підготовки педагогів до інклюзивного навчання дітей з порушеннями розвитку у дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах зроблено вітчизняними науковцями і практиками у межах виконання канадсько-українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» (2008-2013). Цей проект розпочав свою діяльність в Україні завдяки підтримці Канадської агенції з міжнародного розвитку (CIDA) та партнерської співпраці низки канадських та українських громадських і державних організацій (зокрема ВФ «Крок за кроком») і складався з трьох компонентів «Соціальна політика», «Освіта», «Громадянське суспільство». У межах компоненту «Освіта» здійснювалась науково-дослідна діяльність з вивчення проблем організації інклюзивного навчання на рівні

загальноосвітнього навчального закладу, підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів, управління закладом освіти в умовах інклюзивного навчання.

Результати науково-дослідної діяльності з вивчення проблем організації інклюзивного навчання на рівні загальноосвітнього навчального закладу презентовано у монографії А. Колупаєвої «Інклюзивна освіта: реалії та перспективи» – першому в Україні дослідженні з інклюзивної освіти, у якому представлено теоретико-експериментальну модель інклюзивної освіти у нашій країні [132]. Концептуальні засади проектування педагогічної діяльності у класі з інклюзивною формою навчання, особливості планування та реалізації освітнього процесу в інклюзивному середовищі представлено у наукових розвідках Е. Данілавичюте і С. Литовченко у навчально-методичному посібнику «Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі» [57]. Досвід проектної діяльності експериментальних шкіл у становленні та розвитку інклюзивної практики висвітлено у методичному посібнику «Як зробити школу інклюзивною» [90], який, по суті, став наочним матеріалом для розбудови освітньої інклюзивної практики в Україні.

У процесі реалізації проекту науковцями та представниками громадських організацій розроблено низку навчальних курсів та навчально-методичних посібників на основі досвіду канадської моделі інклюзивної освіти. Зокрема, для студентів педагогічних спеціальностей видано навчально-методичний посібник «Основи інклюзивної освіти» (за заг. ред. А. Колупаєвої), розрахований на 54 год., у якому представлено теоретико-методологічні, нормативно-правові та організаційно-методичні засади інклюзивної освіти; висвітлюються значущі у контексті підготовки педагогів до інклюзивного навчання питання диференційованого викладання та оцінювання навчальних досягнень і розвитку дітей з психофізичними порушеннями; взаємодії фахівців міждисциплінарної команди у процесі розроблення індивідуальної програми розвитку та навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання [295].

Для системи післядипломної освіти вітчизняними вченими за науково-методичної підтримки канадських колег підготовлено низку навчальних курсів, а саме: «Вступ до інклюзивної освіти» [136], «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі» [135], «Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі» [383], «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі» [338], «Лідерство та інклюзивна освіта» [91]. Крім вищезазначених посібників командою проекту у співпраці з канадськими та українськими консультантами підготовлено наукові, навчально-методичні матеріали, у яких відображено знання та досвід, набуті у процесі реалізації проекту [57; 119; 134; 139; 140].

Значний внесок у розроблення навчально-методичного забезпечення для інклюзивної освіти зроблено кафедрою корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка під керівництвом С. Миронової, зокрема, розроблено чотири навчально-методичні посібники, у яких висвітлено актуальні питання психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі, надано конкретні методичні поради для фахівців-практиків [250; 251; 252; 253]. Однак, варто зазначити, що у цих посібниках висвітлюються проблемні питання різних аспектів інклюзивного навчання і адресовані вони, водночас, різним фахівцям міждисциплінарної команди.

На нашу думку, на етапі становлення інклюзивної форми навчання в Україні, існує потреба у посібниках, адресованих конкретним фахівцям, які забезпечують організацію і реалізацію інклюзивного навчання дітей з порушеннями розвитку. Зважаючи на появу в Україні нової педагогічної посади – асистента вчителя, колективом авторів у складі Н. Дятленко, Н. Софій, О. Мартинчук, Ю. Найди здійснено видання навчально-методичного посібника «Асистент учителя в інклюзивному класі», присвяченого проблемі підготовки асистента учителя до професійної діяльності у класі з інклюзивною формою навчання. Зміст посібника відображає основні напрями діяльності асистента учителя: участь у розробленні та

реалізації індивідуальної програми розвитку учня; забезпечення диференційованого викладання (здійснення адаптацій і модифікацій змісту і методів навчання), оцінювання навчальних результатів, практики спільного викладання, співпраці з учителем класу та спеціальними педагогами [86].

Колективом науковців Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка (А. Колупаєва, Л. Коваль, Н. Компанець, І. Луценко, Н. Квітка) видано навчально-методичний посібник «Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі», у якому здійснено теоретичне обґрунтування та розроблено дидактико-методичне забезпечення змісту роботи асистента вчителя з особистісно орієнтованого навчання дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, розроблено алгоритм адаптації та модифікації програмового матеріалу з предметів мовного, математично-природничого та естетичного циклів, що ґрунтується на діагностичних результатах дослідження стану пізнавального розвитку дитини [289].

Проблема кадрового забезпечення інклюзивної освіти є предметом наукових досліджень вчених різних наукових спеціальностей: з корекційної / спеціальної та соціальної педагогіки, дошкільної та початкової освіти, філософії тощо (О. Гноєвська, Л. Гречко, І. Демченко, І. Дмитрієва, С. Миронова, Н. Коваль, І. Кузава, І. Луценко, І. Малишевська, Л. Прядко, Н. Савінова, Н. Слободянюк, О. Смотровова, Т. Скрипник, Н. Софій, М. Шеремет та ін.).

Значний інтерес для наших наукових розвідок представляють результати дослідження С. Миронової, у якому описано протиріччя та перешкоди щодо формування професійної компетентності педагогічного персоналу інклюзивних закладів; розроблено перспективи дослідження проблеми диференційованого підходу до формування фахової готовності команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами [254]. Зокрема, автор дослідження зазначає, що «... підготовка педагогів до роботи в інклюзивних закладах має містити кілька складових: подолання суспільних стереотипів щодо



психофізичних порушень; формування ціннісних орієнтацій, філософських та соціокультурних засад інклюзивної освіти; розвиток психологічної готовності до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку; методична підготовка до корекційно-педагогічної діяльності в інклюзивній школі, ведення ділової документації, виховної роботи. Формування педагогічної компетентності фахівців має бути диференційованим залежно від посадових обов'язків членів команди: вихователі ДНЗ, вчителі-предметники, вчителі початкових класів, психологи, соціальні педагоги, асистенти вчителів, корекційні педагоги» [254, с. 5]. Ми повністю погоджуємось з думкою С. Миронової, що диференційована підготовка учасників міждисциплінарних команд інклюзивних закладів освіти є перспективним напрямом дослідження проблеми формування професійної компетентності фахівців, які забезпечують інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами [254, с. 10].

Серед вітчизняних дисертаційних досліджень, присвячених проблемі підготовки педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного/інтегрованого навчання, потрібно відзначити такі:

Г. Першко у дисертаційному дослідженні дослідила особливості підготовки соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу; визначила компоненти, критерії, показники та рівні готовності студентів до інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір; розробила змістово-технологічне забезпечення підготовки майбутніх соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу [305].

О. Гноєвська, досліджуючи проблему формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання, визначила напрями та етапи, розробила методику формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього закладу. Основними компонентами корекційно-педагогічної

компетентності вчителя, педагогічна діяльність якого відбувається у класах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання, науковцем обрано такі: когнітивний, мотиваційний, рефлексивний і операційний компоненти [43].

І. Демченко розробила та науково обґрунтувала концепцію підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в інклюзивній початковій школі; охарактеризувала сутність та структуру готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, яка містить місіонерський, компетентнісний, саморегулятивний компоненти готовності з відповідними критеріями і показниками, виокремила педагогічні умови підготовки педагога до професійної діяльності в інклюзивній початковій школі [71].

З. Шевців у дисертаційному дослідженні, присвяченому підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти, представила розроблену автором концепцію та модель формування соціально-педагогічної компетентності у студентів спеціальності «Початкова освіта» для здійснення ними роботи в інклюзивному середовищі [413].

Н. Софій дослідила організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі; представила у дисертаційному дослідженні основні підходи до надання додаткової підтримки учням з особливими освітніми потребами в інклюзивних навчальних закладах, а також механізми їх реалізації; розробила педагогічно-методологічний інструментарій для визначення рівня розвитку компетентностей основних ключових осіб здійснення інтегрованого супроводу дітей з особливими освітніми потребами, визначила і обґрунтувала організаційно-педагогічні умови та запропонувала модель інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання [363].

І. Луценко розробила організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі; визначила структуру діяльності

асистента вчителя, її компоненти, підходи та принципи; обґрунтувала та розробила структурно-функціональну модель діяльності асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі з метою проектування організаційно-педагогічних умов його діяльності [171].

I. Малишевська визначила та обґрунтувала інтеграційну природу фахової підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, що створює передумови для реалізації ефективної командної взаємодії різнопрофільних спеціалістів; розробила концепцію фахової підготовки психолого-педагогічних кадрів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі, що базується на пріоритетах забезпечення інтеграції інклюзивно зорієнтованого змісту навчання у компетентнісному форматі; науково обґрунтувала структуру і зміст курикулуму підготовки різнопрофільних психолого-педагогічних спеціалістів (вихователів, вчителів, психологів, соціальних педагогів) до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, спроектувала та апробувала систему підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзії [174].

I. Кузава обґрунтувала теоретичні і методичні засади інклюзивної освіти у дошкільні (сутність, завдання, педагогічні умови організації, види та форми її практичної реалізації); окреслила сутність сучасних технологій практичної реалізації системи інклюзивної освіти, спрямованих на корекцію розвитку та соціалізацію дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами; дослідила та узагальнила практичний досвід упровадження науково-методичної системи підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до інклюзивної освіти [152].

Отже, аналіз дисертаційних досліджень засвідчив значний інтерес науковців до вивчення проблем інклюзивної освіти, зокрема в аспекті підготовки педагогічних кадрів (вихователів, вчителів, асистентів вчителів, соціальних педагогів) до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Проте не виявлено жодного дослідження з проблеми підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, хоча

суспільний запит на такі дослідження має місце. Це зумовлено досить динамічним розвитком інклюзивної форми навчання на сучасному етапі модернізації освітньої системи в Україні, яка прагне забезпечити умови для інтеграції дітей у суспільство шляхом включення у загальноосвітній простір. Україна, на відміну від інших країн пострадянського простору, здійснює значну роботу щодо створення законодавчої бази для розвитку інклюзивної освіти. В Україні прийнято низку законів і нормативних документів, які захищають освітні права дітей з особливими потребами. Зокрема, у законодавчо-нормативну базу з дошкільної та загальної середньої освіти внесені зміни, які забезпечують право дітей з особливими потребами, у тому числі з інвалідністю, на отримання освітніх послуг в умовах інклюзії. Аналіз української нормативно-законодавчої бази свідчить про значне просування нашої держави на цьому шляху, оскільки в Україні прийнято закон «Про освіту» (2017 р.) [315] і низку нормативних документів, які чітко визначають право дітей з особливими освітніми потребами на інклюзивну освіту.

Просування в освітньому українському просторі нової форми здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами та інвалідністю є можливим завдяки державній освітній політиці та підтримці інклюзивної освіти дружиною Президента України Марини Порошенко та Благодійним Фондом Порошенка у межах соціальної програми «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації» [120].

Результати аналізу статистичних даних свідчать, що в Україні з урахуванням державної політики, сучасних тенденцій розвитку сфери освіти у контексті Конвенції про права людей з інвалідністю відбувається розгортання мережі закладів освіти, у яких запроваджено інклюзивну форму навчання. Починаючи з 2016/2017 навчального року Міністерство освіти і науки України здійснює збір статистичних відомостей та статистичне дослідження отриманих даних щодо навчання учнів з особливими освітніми потребами у спеціальних та інклюзивних класах за нозологіями (до цього була тільки оперативна інформація). Статистичні дані щодо кількості дітей (з інтелектуальними порушеннями, сліпих, зі зниженим зором, глухих, зі зниженим слухом, з порушеннями опорно-рухового апарату, з

тяжкими порушеннями мовлення, з труднощами у навчанні, зі складними порушеннями розвитку, з розладами аутистичного спектра, з синдромом Дауна) у спеціальних та інклюзивних закладах за 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019 навчальні роки наведено у таблиці 1.1.

Аналіз статистичних даних свідчить, що кількість дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти щорічно збільшується: у 2017/2018 н. р. кількість дітей збільшилась на 71,7% в інклюзивних класах та на 4,3 % – у спеціальних класах; у 2018/2019 н. р. – в інклюзивних класах на 65% та у спеціальних класах на 5,3%. Отже, системні дії МОН України, органів управління уможливають поступальний розвиток інклюзивної освіти в Україні та все більше залучення дітей з інвалідністю та особливими освітніми потребами до загальноосвітнього простору.

*Таблиця 1.1*

**Учні з особливими освітніми потребами у спеціальних  
та інклюзивних класах за нозологіями**

| № з/п | Нозології                        | Дітей у спеціальних класах |           |           | Дітей у інклюзивних класах |           |           | Всього    |           |           |
|-------|----------------------------------|----------------------------|-----------|-----------|----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|       |                                  | 2016/2017                  | 2017/2018 | 2018/2019 | 2016/2017                  | 2017/2018 | 2018/2019 | 2016/2017 | 2017/2018 | 2018/2019 |
| 1.    | з інтел. порушен.                | 752                        | 706       | 625       | 1014                       | 1596      | 2296      | 1766      | 2302      | 2921      |
| 2.    | сліпих                           | 8                          | 6         | 7         | 9                          | 20        | 36        | 17        | 26        | 43        |
| 3.    | зі зниж. зором                   | 697                        | 747       | 684       | 290                        | 379       | 527       | 987       | 1126      | 1211      |
| 4.    | глухих                           | 1                          | 2         | 3         | 11                         | 18        | 30        | 12        | 20        | 33        |
| 5.    | зі зниж. слухом                  | 55                         | 54        | 34        | 245                        | 336       | 530       | 300       | 390       | 564       |
| 6.    | з поруш. опорно-рухового апарату | 133                        | 128       | 92        | 648                        | 918       | 1327      | 781       | 930       | 1419      |

|     |                                  |             |             |             |             |             |              |             |              |              |
|-----|----------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|--------------|--------------|
| 7.  | з тяжкими порушен. мовлення      | 732         | 901         | 1073        | 336         | 598         | 980          | 1068        | 1499         | 2053         |
| 8.  | із затримкою псих. розвитку      | 3071        | 3245        | 3511        | 1312        | 2790        | 4879         | 4383        | 6035         | 8390         |
| 9.  | зі складними порушен. розвитку   | 140         | 41          | 104         | 137         | 97          | 468          | 277         | 138          | 572          |
| 10. | з розладами аутистичного спектра | 68          | 65          | 81          | 107         | 281         | 538          | 175         | 346          | 619          |
| 11. | з синдромом Дауна                | 12          | 25          | 16          | 71          | 146         | 255          | 83          | 171          | 271          |
|     | <b>разом</b>                     | <b>5669</b> | <b>5918</b> | <b>6230</b> | <b>4180</b> | <b>7179</b> | <b>11866</b> | <b>9849</b> | <b>13097</b> | <b>14581</b> |

Незважаючи на значні успіхи держави у забезпеченні права дітей з порушеннями розвитку на освіту за місцем проживання, аналітичні матеріали Міністерства освіти і науки України, громадських організацій свідчать, що держава не використовує повною мірою потенціал інклюзивної форми навчання в освітньому просторі України, що зумовлено низкою причин.

Безумовно, в українському суспільстві формується нова філософія державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами, поступово змінюються погляди на проблему рівності можливостей та недискримінації дітей за будь-якою ознакою, відтак, визнається право дітей з порушеннями психофізичного розвитку на отримання освіти у загальноосвітньому просторі. Разом з тим, в організації роботи щодо забезпечення прав цих дітей на освіту є серйозні проблеми, а саме:

- недостатня увага центральних і місцевих органів державної виконавчої влади та органів місцевого самоврядування до забезпечення прав дітей з інвалідністю та особливими освітніми потребами на якісну освіту;

- відсутність міжвідомчої узгодженої статистики щодо кількості дітей з особливими освітніми потребами, внаслідок чого виникають розбіжності даних про цих дітей у різних органах виконавчої влади, які ними опікуються;
- відсутність системної співпраці центральних та місцевих органів виконавчої влади, громадських організацій з питань медичного, психолого-педагогічного та соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей з інвалідністю, починаючи з раннього віку;
- відсутність єдиної державної політики щодо педагогічного, медичного та соціального супроводу особи з інвалідністю впродовж усього життя, у тому числі й щодо впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, у тому числі з інвалідністю;
- недостатній рівень надання корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з інвалідністю, які навчаються в інклюзивних групах/класах у закладах дошкільної та загальної середньої освіти; недостатній рівень створення умов для надання комплексних медико-психолого-педагогічних послуг дітям раннього віку з порушеннями психофізичного розвитку з метою попередження інституціалізації цих дітей в інтернатні заклади;
- недостатня кількість кваліфікованих педагогічних, медичних та соціальних працівників, фахівців зі спеціальної освіти і психологів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; брак підготовки педагогів для роботи з дітьми в умовах інклюзії;
- недостатнє фінансування інклюзивної освіти (попри появу освітньої субвенції на інклюзивне навчання дитини з особливими освітніми потребами), унаслідок цього постає проблема недостатнього матеріально-технічного, навчально-методичного та кадрового забезпечення закладів освіти: відсутність адаптованого навчального обладнання, навчальних адаптованих методик, недостатня кількість спеціально підготовлених фахівців для роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби;

- відсутність відповідного середовища, адаптованого для навчання цих дітей, недотримання норм щодо архітектурної доступності закладів освіти, відсутність, загалом, безперешкодного доступу до приміщень не дають можливості відвідувати дітям з інвалідністю заклади загальної середньої освіти;

- недостатня готовність українського суспільства до сприйняття дітей з порушеннями психофізичного розвитку як повноправних членів учнівського колективу у закладах дошкільної та загальної середньої освіти.

В Україні, як і в інших країнах пострадянського простору, практика впровадження інклюзивної форми навчання у систему закладів дошкільної та загальної середньої освіти є достатньо складною, що пов'язано з наявністю бар'єрів масової освіти, які заважають успішній реалізації інклюзивних процесів. До таких бар'єрів належать:

- відсутність системного бачення проблеми освітньої інклюзії і шляхів її вирішення у різних освітніх структурах;

- недостатня підготовленість педагогічного корпусу загальної та спеціальної освіти (дидактична, психологічна, особистісна) до участі в інклюзивних процесах; недостатній рівень компетентності у межах цієї проблеми педагогічного корпусу закладів вищої освіти;

- масова школа не має реальних стимулів і не виявляє активного інтересу до проблем інклюзії; пріоритети і цінності сучасної школи орієнтовані на результат, а не на особистість та соціальне партнерство як обов'язковий атрибут інклюзії;

- особливість традиційної слов'янської ментальності з її пріоритетом соціального захисту над освітою і вибудовування у такому ракурсі соціальної політики стосовно осіб з інвалідністю та особливими освітніми потребами заважають формуванню достатньо сильної державної підтримки реформування освіти під завдання інклюзії;

- відсутність у закладах освіти фахівців зі спеціальної освіти для організації, координації та забезпечення особливих освітніх потреб учнів з особливостями психофізичного розвитку.



Отже, сучасний стан практики інклюзивного навчання свідчить про її швидкий і динамічний розвиток з наявною низкою проблем і бар'єрів, які зумовлені, зокрема, недостатньою підготовленістю фахівців до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Незважаючи на значні теоретичні напрацювання у цій царині, у вітчизняному науковому просторі відсутні дослідження з підготовки студентів за спеціальністю «Спеціальна освіта» до організації, координації, впровадження та забезпечення особливих освітніх потреб учнів у загальноосвітньому просторі.

### **1.3. Інклюзивна педагогіка як визначальна наукова детермінанта формування компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами**

Стрімкий розвиток в Україні інклюзивної форми навчання вимагає нової педагогічної галузі, що обслуговуватиме її потреби, і фахівців зі сформованою компетентністю у сфері інклюзивного навчання. В основі будь-якої компетентності знаходяться цінності, знання і уміння. Відтак, формування компетентності у сфері інклюзивного навчання передбачає оволодіння науковими знаннями, які мають бути акумульовані в якійсь галузі педагогічного знання. Передбачаємо, що такою галуззю сучасної педагогічної науки може стати інклюзивна педагогіка / педагогіка інклюзивної освіти як визначальна детермінанта (чинник, що зумовлює певне явище) формування компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Здійснений нами аналіз досліджень і публікацій, дотичних до проблем інклюзивної освіти, свідчить, що проблема становлення і розвитку інклюзивної педагогіки / педагогіки інклюзивної освіти цікавить чимало зарубіжних (К. Black-Hawkins, J. Deppeler, T. Loreman, L. Florian, R. Smith) і вітчизняних (Віт. Бондар, І. Демченко, С. Миронова, Н. Назарова, З. Шевців та ін.) вчених. Дехто з них робить спробу оформлення інклюзивної педагогіки / педагогіки інклюзивної освіти в

окрему самостійну галузь педагогічного знання або інклюзивний педагогічний підхід.

Спробуємо окреслити зарубіжний та вітчизняний досвід становлення і розвитку інклюзивної педагогіки / педагогіки інклюзивної освіти, чинники, що вплинули на її оформлення у самостійну наукову галузь. Звернемось до визначення дефініції «педагогіка», яка має кілька значень. По-перше, нею позначають педагогічну науку. По-друге, під педагогікою розуміють систему діяльності, яка проектується у навчальних матеріалах, методиках, рекомендаціях, настановах. Останнім часом цим словом стали позначати уявлення про ті чи інші підходи до навчання (П. Підкасистий). У вітчизняному науковому просторі традиційно педагогіка розуміється як наука: сукупність теоретичних і прикладних наук, що вивчають процеси виховання, навчання і розвитку особистості (М. Фіцула). Зважаючи на те, що інклюзивну педагогіку / педагогіку інклюзивної освіти зарубіжні вчені трактують, зазвичай, як педагогічний підхід, ми звернулись до трактування дефініцій «наука» і «педагогічний підхід» з метою подальшого визначення дефініції «інклюзивна педагогіка» у межах усталеного вітчизняного понятійно-категоріального апарату.

Отже, наука – це сфера людської діяльності, функція якої – вироблення і теоретична систематизація об'єктивних знань про дійсність; при цьому це і сама діяльність з отримання нового знання і її результат – сума отриманих на даний момент знань. Цілями науки є опис, пояснення і передбачення процесів і явищ дійсності, що складають предмет її вивчення на основі відкритих нею законів, тобто у широкому значенні – теоретичне відображення дійсності. Крім того, наукою є не тільки знання, але і усвідомлення, тобто уміння користуватися знанням як слід (В. Ключевський) [307]. Більшість науковців пострадянського простору визначають педагогіку як науку, що вивчає закономірності і цілеспрямовану практику навчання і виховання людини, залучення дітей до життя суспільства, пов'язані з цим педагогічні процеси і педагогічну діяльність [307].

Педагогічний підхід – це *науково* обґрунтований вибір характеру впливу у процесі організованої вчителем взаємодії з учнями з метою максимального розвитку особистості як суб'єкта навколишньої дійсності [342].

Аналіз цих дефініцій дає змогу дійти висновку, що інклюзивна педагогіка / педагогіка інклюзивної освіти як наука досліджує закономірності і цілеспрямовану практику навчання, виховання і розвитку усіх дітей в інклюзивному освітньому середовищі та пов'язані з цим педагогічні процеси і педагогічну діяльність, що певним чином відображено в розроблених науковцями різних інклюзивних педагогічних підходах.

В аспекті нашого дослідження нас цікавить теоретичне відображення дійсності, що пов'язане з освітою дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії. У кожній країні розвиток системи освіти для дітей з порушеннями розвитку і пов'язані з цим наукові інтереси певним чином впливали на концепцію розвитку науки про навчання, виховання, розвиток та соціалізацію цих дітей. Тривалий час наукою, що опікувалась вивченням та теоретичною систематизацією знань про закономірності та практику освіти і соціалізації осіб з особливими освітніми потребами, була і залишається спеціальна педагогіка.

Спеціальна педагогіка на теренах України пройшла тривалий шлях, перш ніж з окремих ідей та концепцій, які зароджувались і зникали, а згодом знову відроджувались, отримуючи нові обриси, вона сформувалась в окремий освітньо-науковий напрям (О. Таранченко). Наразі, як зазначають зарубіжні науковці, визначення спеціальної педагогіки не є однозначним, проте існує загальне розуміння того, що спеціальна педагогіка є прикладною наукою, яка як наукова галузь вивчається в університетах. Загалом, спеціальна педагогіка – це галузь науки, яка досліджує питання освіти та професійної підготовки тих осіб, чії потреби не задовольняються у межах заходів, розроблених для більшості учнів. Спеціальна педагогіка намагається через дослідження та їх реалізацію знаходити педагогічні рішення для підтримки осіб з різними особливими освітніми потребами. Згідно із загальноприйнятою логікою, як у вітчизняному, так і

зарубіжному контексті, спеціальна освіта – це навчання, яке пропонується для тих учнів, які потребують спеціальної підтримки [446].

Відтак, спеціальна педагогіка значною мірою розрахована на дослідження практики освіти дітей з особливими освітніми потребами у спеціально організованих умовах, про що свідчать визначення цієї дефініції у вітчизняних підручниках з корекційної / спеціальної педагогіки. Ми свідомі того, що серед певної частини вітчизняної наукової та освітянської спільноти є науковці, які не схвалюють введення до вітчизняного наукового простору нової галузі педагогічного знання. На їхню підтримку можна навести аргументи Т. Лормана про те, що інклюзивна освіта є невизначеною та оспорюваною концепцією і що «освітні юрисдикції у всьому світі прийняли словник інклюзивної освіти (а це неправильний словник, але він є впізнаваним) і інвестували значні ресурси ... в те, щоб зробити школи більш інклюзивними..., однак виключення залишається реальною і справжньою загрозою» [459, с. 1]. Зважаючи на те, що інклюзивна освіта є нечітко визначеною концепцією, можна передбачити, що й інклюзивна педагогіка / педагогіка інклюзивної освіти не має під собою реального підґрунтя, що забезпечувало б їй сталий розвиток. Проте дослідження зарубіжних вчених (L. Florian, H. Linklater, T. Loreman), у тому числі й Т. Лормана, свідчать про зворотне.

У контексті нашого дослідження для нас надзвичайно цікавими і плідними виявились наукові розвідки Т. Лормана, презентовані ним у 2017 р. у статті «Педагогіка інклюзивної освіти» [491], при цьому відразу хочемо зазначити, що автор використовує у тексті як синонімічні терміни: «Pedagogy for inclusive Education» та «Inclusive Pedagogy». У своїй статті він описує низку різних педагогічних підходів, розроблених наприкінці ХХ століття, корисних для вчителів, які працюють в інклюзивному освітньому середовищі. На думку Т. Лормана, на основі цих підходів виокремлюється низка принципів для розвитку і реалізації педагогіки інклюзивної освіти, які науковець пропонує розглядати через

критичну лінзу, що підкреслює застереження вчителів, які займаються інклюзивною освітою.

Традиційні західні моделі навчання, прийняті в усьому світі різною мірою, з усіх сил намагаються пристосуватись до інклюзивного підходу (Loreman et al., 2016; Sharma, Loreman, & Macanawai, 2015). Це саме ми спостерігаємо й у вітчизняній системі освіти: значні зусилля з боку Міністерства освіти і науки України та Громадських організацій забезпечити організацію і впровадження інклюзивної освіти в український освітній простір та активний або скритий супротив освітянської спільноти щодо залучення дітей з порушеннями розвитку до загальноосвітнього простору. На думку Т. Лормана, такі тенденції, що спостерігаються всюди, ймовірно пов'язані з тим, що моделі освіти, які наразі використовуються, ніколи не були задумані таким чином, щоб, насамперед, охоплювати усіх учнів. Від самого початку школи створювались як елітні заклади для тих, хто міг дозволити собі їх відвідувати або чиї здібності добре підходили для засвоєння навчального матеріалу. Певною мірою вони такими залишаються і на сьогодні. Система спеціальної освіти була створена на підставі низки причин, проте діти з інвалідністю, діти з особливими освітніми потребами без інвалідності залишались поза межами елітного контексту освіти. Це не означає, що фахівці з найкращими намірами не створювали і не працювали у системі спеціальної освіти, а також продовжують працювати і наразі, скоріш за все, на думку Т. Лормана, передумова спеціальної освіти полягає у сегрегації, незалежно від того, ґрунтується вона на ідеї забезпечення більш підходящої освіти чи захисті маргінальних груп від реалій загальноосвітніх шкіл.

На підтвердження наших наукових розвідок щодо обґрунтування інклюзивної педагогіки / педагогіки інклюзивної освіти як визначальної наукової детермінанти (наукового чинника) формування компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами є слова Т. Лормана, провідного фахівця у галузі інклюзивної освіти: «Для того, щоб бути інклюзивними і щоб уникнути сегрегації, усі шкільні контексти мають стати більш чутливими до дітей

з різноманітними здібностями, культурами, статями, релігіями та іншими ситуаціями і проблемами, які є у класі. Для цього ключовим напрямом, якому вони повинні відповідати, є педагогіка. Педагогіка стосується того, як вчителі навчають і як навчаються, і є основним елементом будь-якого успішного інклюзивного підходу. Без ефективної педагогіки у нас немає оперативного методу навчання, і без цілеспрямованої та ефективної інклюзивної педагогіки у нас немає підстав для осмисленого включення» [491, с. 1].

Про потребу в концептуалізації інклюзивної педагогіки зазначає і Л. Флоріан, професор Единбурзького університету (Шотландія), член Американської, Британської та Європейської Асоціації освітніх досліджень, сферою наукових інтересів якої є, зокрема, інклюзивна педагогіка. Її ідея оформлення інклюзивної педагогіки у науку, що репрезентує інклюзивні педагогічні підходи до організації освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти, зумовлена результатами її досліджень, згідно з якими вчителі зазначали, що науково-дослідницька література з інклюзивної та спеціальної освіти не повною мірою враховує їхнє професійне сприймання того, як впроваджувати політику інклюзії у класі, і їм не вистачає необхідних знань та навичок для роботи з особливими дітьми в інклюзивних класах. Зважаючи на те, що концепція інклюзивної освіти набула значної популярності і в учителів з'явився запит на знання про організацію навчання для всіх дітей у класі, Л. Флоріан здійснила спробу теоретично обґрунтувати необхідність розроблення навчального курсу з інклюзивної педагогіки для студентів та вчителів, що висвітлено нею та її колегою у статті «Підготовка вчителів до інклюзивної освіти: використання інклюзивної педагогіки для покращення викладання і навчання для всіх» [467]. Дослідження Л. Флоріан та її колег надалі зосередились на розробленні інклюзивного педагогічного підходу «The Inclusive Pedagogical Approach in Action Framework (ІПАА) / Інклюзивний педагогічний підхід «Рамки дій».

Принагідно зауважимо, що аналіз інтернет-ресурсів деяких зарубіжних університетів показав, що курс «Інклюзивна педагогіка» введено до навчальних

планів підготовки різних вчителів до роботи в умовах інклюзії, наприклад: Georgetown University (США), The University of Aberdeen (Великобританія), Queen's University Belfast (Великобританія), The University of Edinburgh (Шотландія), Emory University (США) тощо.

Отже, у межах концептуалізації інклюзивної педагогіки / педагогіки інклюзивної освіти зарубіжні науковці значну увагу приділяють дослідженню інклюзивних педагогічних підходів, які можуть бути корисними для всіх і які адаптовані незалежно від контексту до застосування у загальноосвітньому просторі. Розглянемо зміст поняття педагогічний підхід, що дасть нам змогу краще зрозуміти суть поняття «інклюзивний педагогічний підхід». «Педагогічний підхід – це науково обґрунтований вибір характеру впливу у процесі організованої вчителем взаємодії з учнем, що відбувається з метою максимального розвитку особистості як суб'єкта навколишньої дійсності» [342, с. 152]. Л. Флоріан трактує інклюзивний педагогічний підхід як такий, що підтримує досягнення всіх дітей [466]. Аналіз наукових джерел дає нам змогу охарактеризувати інклюзивний педагогічний підхід як науково обґрунтований вибір характеру впливу у процесі:

- створення умов для організованої взаємодії з учнем, що відбувається з метою максимального розвитку особистості та використання її потенційних можливостей;
- розроблення навчально-методичного забезпечення, яке сприяє соціальній справедливості та дозволяє кожній дитині бути повноцінно присутньою та відчувати себе рівноцінною.

Розроблення інклюзивних педагогічних підходів здійснюється на основі спеціальної освітньої практики, про що пише Т. Loreman: «інклюзивна педагогіка є похідною від спеціальної практики» [491, с. 1]; R. Snyder: «рух за включення був насамперед спеціальним освітнім рухом» [525, с. 175]. Проте процес переводу педагогічних практик спеціальної освіти в інклюзивні контексти повинен здійснюватися продумано і завжди з усвідомленням того, що такі практики

створювалися у відокремленому середовищі і можуть самі служити увічненню сегрегації (Т. Лорман).

За допомогою методу аналізу критичного дискурсу Т. Лорман розглянув основні інклюзивні педагогічні підходи, які складають теоретичне підґрунтя інклюзивної педагогіки як науки:

1. Універсальний дизайн в освіті / Universal Design for Learning;
2. Диференційоване викладання / Differentiated Instruction;
3. Інклюзивний педагогічний підхід «Рамки дій» / The Inclusive Pedagogical Approach in Action Framework.

Опишемо ці підходи:

***Універсальний дизайн в освіті (УДО) / Universal Design for Learning / (UDL)***

УДО / UDL – це філософія освіти, покликана забезпечити доступ до навчання та успіхів для всіх учнів (L. Sokal, J. Katz, 2015). Модель УДО / UDL Центру Прикладної Спеціальної Технології (Centre for Applied Special Technology – CAST), заснована дослідниками: D. Rose, J. Gravel and D. Gordon (2014 року) на трьох принципах, які охоплюють: 1) множинні засоби залучення, 2) множинні засоби репрезентації; 3) множинні засоби дії та вираження (рис. 1.1, рис. 1.2). Оскільки УДО / UDL заснований на вищевказаних принципах, він за своєю природою є гнучким і адаптується до місцевих умов класної кімнати і обставин.



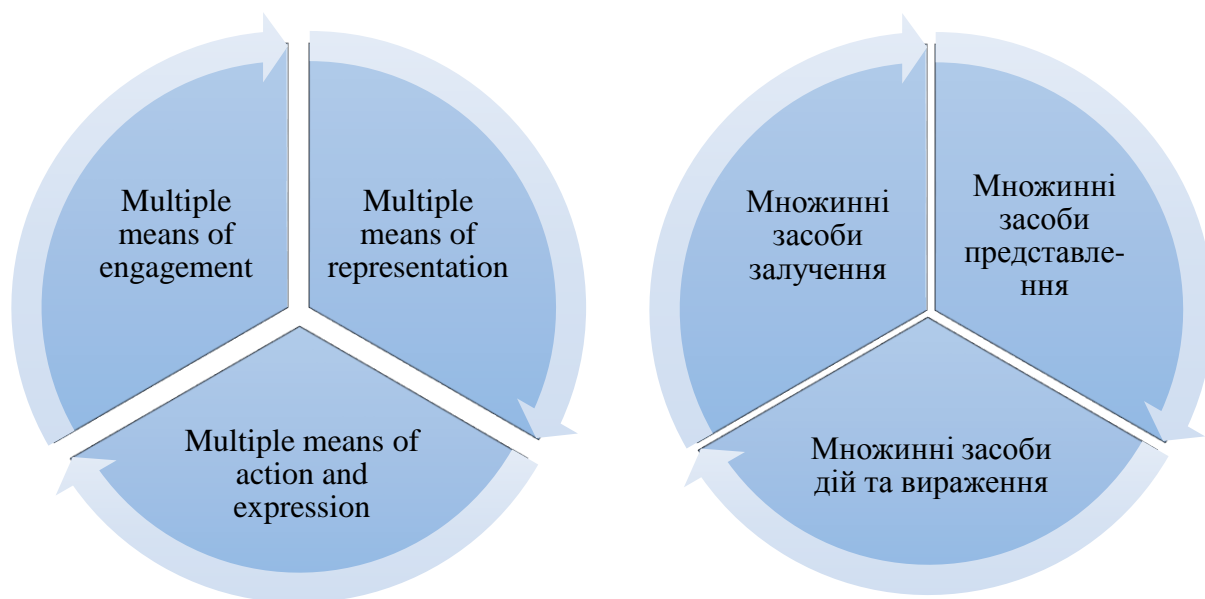


Рис.1.1 Модель UDL CAST (Rose et al., 2014)    Рис. 1.2. Модель УДН CAST (Роуз та ін., 2014)

*Перший принцип – множинні засоби залучення* – передбачає надання учням різноманітних способів участі в навчанні для задоволення широкого спектра інтересів, здібностей, стилів навчання тощо заради підготовки цілеспрямованих, мотивованих учнів. Отже, цей принцип значною мірою стосується афективної та мотиваційної сфери педагогіки: мотивації учнів, їхніх переконань, очікувань та індивідуальної автономії.

Розкриваючи зміст цього принципу, дослідники: А. Мейер, Д. Роуз, Д. Гордон (A. Meyer, D. Rose, D. Gordon) підкреслюють, по перше, необхідність надання учням варіантів саморегуляції, включаючи сприяння очікуванням і переконанням, які оптимізують мотивацію студента. Перед вчителями постає завдання з розвитку особистісних навичок і стратегій щодо подолання труднощів у навчанні, а також здатності учня обмірковувати власну роботу та оцінювати її. По-друге, вони підкреслюють необхідність надання варіантів, які заохочують учнів до підтримки зусиль і наполегливості. Це передбачає надання дуже чітких цілей і завдань, сприяння співпраці у межах групових проектів і підвищення зворотного зв'язку у процесі реалізації особистісно-орієнтованих цілей. По-третє, А. Мейер та її колеги визнають, що учням необхідно надавати можливість вибору завдань у процесі

навчання, що забезпечуватиме підвищення їхньої мотивації та налаштування на успіх [501].

*Другий принцип – множинні засоби репрезентації* – передбачає надання учням декількох засобів репрезентації (представлення матеріалу), що зумовлює потребу учителів та учнів думати над тим, як найкраще спілкуватися з групами, які мають різні комунікативні стилі навчання та сприймання навчального матеріалу. А. Мейєр та її колеги відзначають, що вчителі повинні надавати різні варіанти для забезпечення сприймання і розуміння інформації (індивідуальне представлення інформації, опора не тільки на вербально-слухові форми спілкування, а й на візуальне, тактильне тощо) [501].

*Третій принцип – множинні засоби дії та вираження* – стосується надання учневі декількох засобів для дій та висловлювань, що уможливить сприяння цілеспрямованому навчанню, яке використовує стратегії, найбільш придатні для окремого учня [514].

Згідно з цим принципом А. Мейєр та ін.) рекомендують вчителям надавати різні варіанти для виконання певних функцій: у постановці цілей, плануванні та розробленні навчальних стратегій та стратегій для моніторингу їхнього прогресу. По-друге, вони пропонують надання різноманітних варіантів вираження і спілкування. Це передбачає використання декількох способів комунікації, включаючи візуальне, писемне і вербальне спілкування. Це ґрунтується на уявленні, що різні люди оптимально отримують та передають інформацію різними способами [514].

Незважаючи на те, що УДО / UDL прийнято серед багатьох практиків та науковців як надійний підхід, відсутнє надійне емпіричне дослідження його ефективності [463; 512]. Відтак, Т. Лорман (T. Loreman) зазначає про потребу у проведенні досліджень з метою підтвердження ефективності цього інклюзивного педагогічного підходу. Модель УДО / UDL, запропонована Д. Роузом та його колегами (2014), забезпечує процес, при якому потреби широкого кола учнів можуть бути задоволені в одній аудиторії або навчальній ситуації. Він призначений

не тільки для учнів з особливими освітніми потребами, а й для всіх учнів. В основі цієї моделі лежить процес, що передбачає просування особистих ознак навчання, ефективного спілкування та надання різноманітних варіантів для виконання завдань.

У той час як модель універсального навчання Д. Роуза та його колег (2014) CAST UDL є найвідомішою, існують й інші моделі, які доповнюють її. Однією з них є триблокова модель Д. Кац (D. Katz) (2012), що базується на роботі CAST. Ідеї, що висвітлено в моделі Д. Роуза, включено до середнього блоку моделі Д. Кац, які закріплюються за допомогою соціоемоційного навчання (перший блок) і систем і структур, які підтримують цей процес (третій блок) (рис. 1.3 і рис. 1.4).

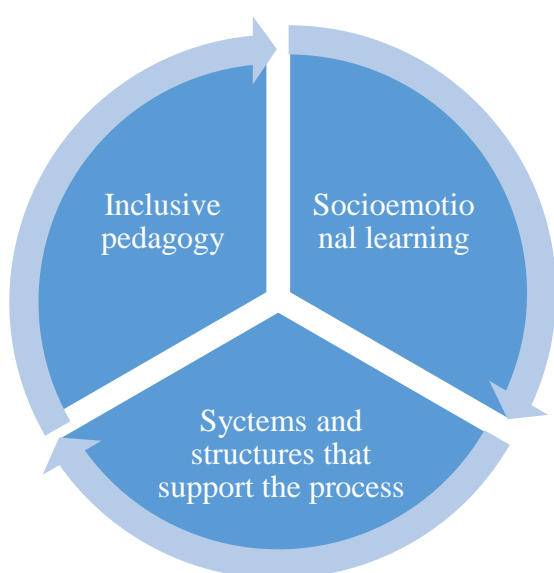


Рис. 1.3. Katz's (2012) 3-block model of UDL



Рис. 1.3 . Триблокова модель Кац УДО (2012)

*Блок 1 «Соціально-емоційне навчання»* передбачає «... розвиток шкіл, які є співчутливими навчальними спільнотами, у яких всі учні відчувають себе в безпеці, цінуються як особистості, і які надають їм почуття приналежності» [486, с. 23]. Цей блок є першим у моделі через його фундаментальну важливість у підтримці блоків 2 та 3. Він охоплює допомогу учням у створенні сильної і позитивної самооцінки, формування в учнів та персоналу цінності – поваги до різноманітності, навчання

методам, які уможливають колективне вирішення проблем і збільшення залучення учнів до освітнього процесу та життєдіяльності класу, школи, громади.

*Блок 2 «Інклюзивна педагогіка»* значною мірою спирається на модель CAST і виступає за використання в освітньому процесі множинних засобів залучення, репрезентації, дій і висловлювань. Отже, Д. Кац у процесі розроблення власної моделі використовує термін «інклюзивна педагогіка» як узагальнюючу назву методам і прийомам універсального дизайну в навчанні.

*Блок 3 «Системи та структури, які підтримують процес»* передбачає вивчення та зміну «загальної картини» того, як ми виховуємо дітей. Цей блок визнає важливість вивчення та зміни структури і політики шкільних систем, які можуть призвести до виключення деяких дітей. Згідно з дослідженнями Д. Кац, «створення інклюзивних навчальних спільнот вимагає змін в освітній політиці, бюджетуванні, кадровому забезпеченні, підготовці та взаємодії з громадами – дійсно, ґрунтовне перероблення всієї системи» [486, с. 24].

В аспекті нашого дослідження, для нас надзвичайно важливими є ідеї зарубіжних науковців про те, що створення інклюзивної спільноти вимагає змін у кадровому забезпеченні інклюзивного навчання.

Триблокова модель Кац (Katz) пропонує іншу точку зору на універсальний дизайн у навчанні UDL, у той же поціновує і жодним чином не суперечить ключовій роботі Д. Роуза та його колег у цій сфері. Ефективність цієї моделі наразі є предметом постійних досліджень у Канаді Д. Кац та її колег. Л. Сокаль і Д. Кац (L. Sokal, J. Katz) провели дослідження за участю 183 учнів у 10 канадських школах і виявили, що триблокова модель UDL позитивно вплинула на інтелектуальну взаємодію учнів з навчанням, а також на активне навчання та взаємодію з ровесниками [485]. Вони дійшли висновку, що порівняно з учнями класів, де використовувались традиційні методи, не пов'язані з триблоковою моделлю UDL, модель Д. Кац була переважаючою з точки зору сприяння соціальним та інтелектуальним факторам взаємодії з навчанням. У попередньому дослідженні Д. Кац за участю 631 канадських учнів були отримані подібні результати щодо

їхнього залучення, які засвідчили певні зрушення як в автономії учнів, так і в їхньому включенні до класів, які прийняли триблокову модель UDL порівняно з тими, хто цього не зробив [487]. Д. Кац з'ясувала, що група з 58 канадських вчителів, які прийняли триблокову модель UDL, вважає, що ця модель покращила їхню практику та власне сприймання самоефективності, пов'язані з інклюзивною освітою, а також забезпечила зменшення їх робочого навантаження та підвищення задоволеності роботою. Вони також визначили певні бар'єри щодо впровадження підходу, які, на їхню думку, можна подолати з часом за умови спільного планування, спільних ресурсів, створення професійних навчальних громад щодо застосування підходу у школах та ширших спільнотах [485].

### *Диференційоване викладання (ДВ) / Differentiated Instruction (DI)*

Диференційоване викладання розглядається як концептуальний підхід і практична технологія специфічної організації навчального процесу, що дає педагогові змогу врахувати відмінності між учнями та забезпечити оптимальний і результативний навчальний досвід для кожного з них. У диференційованому викладанні від самого початку передбачається, що всі учні різні, а відтак, завдання вчителя полягає в тому, щоб виявити ці відмінності та відповідним чином вибудувати навчальний процес, забезпечивши оптимально ефективний навчальний досвід для всіх дітей [383, с. 19].

Т. Лорман зазначає, що деякі методики, задіяні в ДВ / DI, розглядаються як різновид підходу УДО / UDL, і ці два підходи, можливо, тісно пов'язані в деяких аспектах, проте є певна різниця. Якщо УДО / UDL прагне забезпечити всіх учнів підтримкою та доступом до навчання через ті ж (або подібні) стратегії, і до деякої міри працює більше на етапі проектування навчання, то диференційоване викладання передбачає надання різних рівнів підтримки та застосування різних методик навчання для різних учнів. Т. Лорман, Дж. Деспелер, Д. Харві (T. Loreman, J. Deppeleer, D. Harvey) зазначають, що ДВ / DI належить до «...педагогічних прийомів, які використовуються в класі для надання відповідним чином розробленого навчального плану широкому колу учнів» [492], а О. De Jesus додає,

що «диференціація – це практика модифікації та адаптації матеріалів, змісту, учнівських проектів і продуктів, а також оцінювання для задоволення навчальних потреб учнів. У диференційованому класі вчителі визнають, що всі учні різні і вимагають різноманітних методів навчання, щоб бути успішними в школі» [457, с. 6].

Прийняття диференційованих навчальних стратегій з'явилося як відповідь на деякі недоліки, властиві традиційному підходу до навчання в класах. Тип уніфікованої презентації змісту, методів навчання і викладання, оцінювання, зазвичай, пов'язаний з традиційними моделями, часто був непридатний для учнів з різними особливостями розвитку та здібностями, не відповідав індивідуальним потребам та уподобанням, а інструкція, як правило, зосереджувалася на запам'ятовуванні з невеликим наголосом на критичних і вищих рівнях мислення [457].

ДВ / ДІ є ефективним інклюзивним педагогічним підходом, що підтверджується низкою досліджень. Так, Ю. Годдард та його колеги (Y. Goddard, R. Goddard, K. Minjung), досліджуючи вивчення математики та досягнень з читання в учнів 5 класів шкіл Мічигану з використанням диференційованого викладання виявили, що порівняно зі школами, які не використовують ДВ / ДІ, наявні позитивні та суттєві відмінності у досягненнях учнів як з математики, так і з читання [475]. Дослідження на Кіпрі, проведене С. Валіандесом (S. Valiandes) за участю 24 вчителів та 479 учнів 4 класу, дало подібні висновки з використанням ДВ / ДІ в інклюзивних класах з позитивним впливом на досягнення учнів [539]. У Туреччині дослідження А. Бала (A. Bal) (2016), у якому взяли участь 57 учнів, виявило, що покращення успішності учнів 6 класу в алгебрі співвідносилось з використанням методів, пов'язаних з ДВ / ДІ [445, с. 199].

Підхід ДВ / ДІ, проте, не позбавлений критики. Л. Паппано (L. Parrano) стверджує, що існує розрив між теорією та практикою, описує ситуації, коли деякі учні висловлюють невдоволення, помічаючи, що їхнє завдання відрізняється від завдань інших дітей, навіть якщо підхід був реалізований досвідченим учителем у

цій галузі [509, с. 3-5]. Далі Л. Флоріан (L. Florian) стверджує: «Хоча очевидно, що диференційовані підходи при навчанні класу необхідні для врахування індивідуальних відмінностей між учнями, проте у процесі їх впровадження у структурі освіти такі підходи можуть створювати проблеми. Це пояснюється тим, що дискурс індивідуальних відмінностей спирається на логіку виключення, коли диференційоване навчання для деяких є процесом, за допомогою якого всі «включені» [465, с. 13]. Як зазначає Т. Лорман, аргумент Л. Флоріан підриває погляд на ДВ / ДІ як на інклюзивний підхід, критичний момент полягає в тому, що для того, щоб задовольнити індивідуальні розбіжності, необхідно спочатку знайти їх та виокремити, тобто це є суперечливою практикою для інклюзії.

***Інклюзивний педагогічний підхід «Рамки дії» / The Inclusive Pedagogical Approach in Action Framework (ІРАА)***

Одним з останніх внесків у сферу педагогіки для інклюзивної освіти, який привертає певну увагу, є ІРАА, розроблений Л. Флоріан та Д. Спрат (L. Florian, J. Spratt) [468]. Основна передумова ІРАА відрізняється від тієї, на якій базується такий інклюзивний педагогічний підхід, як ДВ / ДІ, який Л. Флоріан розглядає як звичайний підхід, що спрямований на навчання, яке може бути придатним для більшості учнів, а зміни пропонуються для підтримки тільки тих, хто цього потребує, відтак, при диференціації виокремлюються учні, чия діяльність неминуче призводить до виключення [465]. Як і у випадку з УДО / UDL, ІРАА прагне забезпечити багатий навчальний досвід, доступний для всіх учнів. Метою ІРАА є сприяння повній участі всіх учнів класу шляхом розширення того, що зазвичай розглядається як сфера звичайної школи, на більшу різноманітність учнів. Індивідуальні відмінності визнаються, але такі відмінності можуть і повинні бути задоволені в ході щоденного викладання та навчання. ІРАА є інструментом, який можна використовувати для збору та оцінки доказів інклюзивної практики викладання та навчання [465].

Підхід Л. Флоріан та Д. Спрат на трьох широких припущеннях, причому кожне припущення пов'язане з відповідними концепціями та діями. Виявлено потенційні проблеми, і, нарешті, викладено джерела доказів [468].

Перше припущення полягає в тому, що різниця враховується як суттєвий аспект людського розвитку в будь-якій концептуалізації навчання. Тому професіонали повинні відкидати детерміновані погляди на здатність і думку, що присутність деяких дітей перешкоджатиме розвитку інших. Вони також повинні визнати, що різниця є частиною людства, і вважати, що за відповідних умов всі діти можуть прогресувати. Ключовим викликом, наведеним тут, є традиційне уявлення про здатність бути зумовленим, значною мірою фіксованим і загалом незмінним. Школи переповнені практиками, які підкріплюють ці погляди, однією з найбільш поширених є практика психологічного тестування учнів для визначення права на фінансування послуг для учнів з особливими освітніми потребами.

Друге припущення полягає в тому, що вчителі повинні вірити, що вони кваліфіковані та здатні навчати всіх. Це передбачає зобов'язання підтримувати всіх учнів, а вчителю демонструвати свою впевненість у собі, беручи на себе відповідальність за клас, який дійсно задовольняє потреби всіх присутніх учнів. Дилеми, що стоять перед педагогами, розглядаються як дилеми для викладання, а не як невід'ємна проблема учнівської аудиторії: тобто, це не те, чого учень не може зробити, а те, що вчитель не може навчити, і це питання, яке необхідно вирішити. Здійснюючи цей стиль практики, вчитель бере на себе відповідальність за всіх учнів у класі, звичка, яка іноді стає під загрозою через присутність інших професіоналів та членів команди підтримки, які у багатьох випадках звільняють викладача від повної відповідальності за навчання всіх дітей.

Третє припущення полягає в тому, що вчителі постійно розвивають нові творчі способи роботи з іншими. Справжнє включення не може відбуватися в ізольованих приміщеннях та учнівських спільнотах, а скоріше вимагає спільної роботи школи, забезпечення ефективної взаємодії один з одним. Оскільки ІРАА є відносно новим педагогічним підходом, він ще не був предметом значних досліджень його



ефективності, хоча й існує певна концептуалізація щодо реалізації цього підходу. Сама модель ІРАА була розроблена як результат значних досліджень інклюзивної педагогіки протягом багатьох років Л. Флоріан та її колег. Однією з найважливіших дослідницьких робіт з ІРАА є праця Л. Флоріан і К. Блек-Хокінса (L. Florian, K. Black-Hawkins) [466]. Вони провели якісне дослідження 11 шотландських вчителів, які викладали у різних вікових групах у двох школах. У цьому дослідженні їм вдалося розпізнати приклади інклюзивної практики, які не виділяли окремих учнів, і ця практика була більш-менш узгодженою з тим, що пізніше стало ІРАА. Важливо відзначити, що деякі з проблем, які виникають в рамках ІРАА, також були розпізнані частково через це дослідження. Т. Лорман зазначає, що, безперечно, ефективність ІРАА вимагає подальшого дослідження, проте можна стверджувати, що цей підхід був побудований на основі результатів досліджень. Науково-методична праця, видана Дж. Деспелер, Т. Лорманом, Р. Смітом і Л. Флоріан [465], містить розділи, що стосуються різних шкільних програмних галузей стосовно того, як може бути реалізований ІРАА у процесі їх викладання. Така робота є концептуальною, а не презентацією результатів емпіричних досліджень, але, тим не менш, є основою для практиків для впровадження ІРАА у своїх класах та школах.

У своєму всебічному огляді D. McGhie-Richmond, C. de Bruin звернули увагу на багато сфер, у яких технологія допомагає в організації інклюзивної форми навчання та підкреслили корисність технології для формування оцінювання, підтримки самостійного навчання, сприяння кооперативному навчанню та спільному викладанню [500]. Посилаючись на ключові дослідження D. Sampson, P. Zervas [518], Y. Song [527], Y. Song, L.-H. Wong, C.-K. Looi [528], вони відзначили результати досліджень, які демонструють, що учні використовують свої пристрої та веб-додатки дуже різними та індивідуальними способами, і що властива гнучкість навчання в е-середовищі може призвести до багатого, персоналізованого досвіду навчання та спілкування, яке може відбуватися в класі, а також поза класом [518; 528].

Електронне навчання за допомогою цифрових технологій забезпечує учням дуже гнучку, доступну та індивідуалізовану модель навчання. Отже, вона узгоджується з базовою передумовою UDL з акцентом на «множинні засоби» досягнення та навчання учнів, а також добре узгоджується з ІРАА [491]. Т. Лорман, презентуючи найбільш поширені та очевидні педагогічні підходи до інклюзивної освіти: UDL, DI, ІРАА, обґрунтовує низку загальних принципів, на яких може бути заснована педагогіка інклюзивної освіти / інклюзивна педагогіка [491].

Принципи інклюзивної педагогіки / педагогіки інклюзивної освіти:

1. *Інклюзивна педагогіка полягає у забезпеченні осмисленої участі всіх учнів.* Кожна з досліджених моделей дає зрозуміти, що інклюзивна педагогіка не ігнорує відмінності. У ДВ / DI відверте і прагматичне визнання відмінностей стає важливим на самому початку, оскільки адаптації і модифікації здійснюються таким чином, щоб забезпечити всім учням можливість займатися ефективним і осмисленим навчанням. УДО / UDL та ІРАА використовують інший підхід, децентралізуючи різницю та виступаючи за засоби навчання, які задовольняють індивідуальні відмінності, не обов'язково виділяючи учнів для конкретних адаптацій або модифікацій під час уроку, оскільки такі адаптації та модифікації закладаються для всіх на етапі планування уроку. Зрештою, кожна модель поділяє загальне визнання того, що вчителі не можуть навчати клас учнів як однорідну групу. Різноманітність існує і її необхідно враховувати таким чином, щоб ліквідувати поділ учнів на групи за особливостями та здібностями.

2. *Основні засади ефективного навчання є основою педагогіки інклюзивної освіти.* Зрозуміло, що елементи, які в даний час визнані важливими для ефективного викладання, простежуються в кожному інклюзивному педагогічному підході. Кожний підхід спирається на колективну співпрацю, цілеспрямоване навчання, взаємодію, керівництво вчителя. Педагогіка інклюзивної освіти – це ефективна педагогічна практика: практика, яка допомагає всім учням у досягненні їхнього потенціалу.

3. *Потрібно використовувати множинні засоби для охоплення усіх учнів освітньою діяльністю.* Надання «множинних засобів» є критично важливим для кожного етапу процесу навчання: від сприяння залученню учнів до репрезентації та спілкування, а потім до дій і висловлювань учнів. Використання множинних засобів надає учням широкий спектр способів взаємодії, дослідження, перевірки на розуміння і занурення в навчання.

4. *Інклюзивна педагогіка вимагає від вчителів смиренного сприймання та постійного самоаналізу.* Негативний вплив на вчителів у контексті стресу та навантаження був підставою для висловлення заперечень щодо використання інклюзивних педагогічних підходів [450]. Слід визнати, що прийняття інклюзивного педагогічного підходу є новим способом роботи для вчителів і вимагає сприймання різних поглядів. Багато вчителів сьогодні працюють у середовищі, де медична модель залишається впливовою і дієвою (з'ясувати, що не так з учнем і спробувати це виправити). Натомість прийняття інклюзивної педагогіки вимагає смиренності: визнання того, що, якщо учень не навчається, проблема може полягати не в учневі, а в його учінні. Коли вчителі замислюються над цим і доходять до певних висновків, вони знаходяться у кращому становищі, яке дозволяє їм рухатися вперед і використовувати інклюзивні способи навчання. Як доводить Д. Кац, рішення вчителів про використання педагогіки інклюзивної освіти уможливорює полегшення їхнього стресу, пов'язаного з роботою, і підвищення їхнього почуття самоефективності та задоволеності власною роботою [485].

5. *Інклюзивна педагогіка передбачає розумне використання технологій.* Ретельно продумане використання технологій у класі є корисним і важливим елементом інклюзивного навчання. Можливості для диференційованого, спільного і захоплюючого досвіду, запропонованого технологіями, просто занадто сильні, щоб їх можна було ігнорувати.

Визначаючи напрями подальших досліджень, Т. Лорман зауважив, що більшість широко використовуваних і прийнятих інклюзивних педагогічних

підходів не є вивченими з погляду їхньої ефективності. У той час як Д. Кац досягла значних успіхів у дослідженні триблокової моделі, інші інклюзивні педагогічні підходи, зокрема версія CAST UD / універсальний дизайн у навчанні та інклюзивний педагогічний підхід «Рамки дії», потребують подальших досліджень їхньої ефективності. На думку Т. Лормана, тільки ДВ можна вважати відносно всебічно дослідженим інклюзивним педагогічним підходом; хоча й тут він визнає існування певних прогалин. UDL концептуально розроблений найкраще, але потребує більше досліджень щодо ефективності цього підходу; триблокова модель Д. Кац знаходиться на хорошій траєкторії досліджень, а ІРАА ще є занадто новим, щоб обґрунтовано очікувати, що наразі є велика кількість доказів щодо його ефективності [491].

«Педагогіка інклюзивної освіти продовжує розвиватися відповідно до сучасних поглядів на різницю, включення та виключення. І хоча іноді це видається складним, постійним залишається повага до навчання усіх, а також бажання краще задовольняти потреби усіх дітей за допомогою способів, якими вони навчаються та ми їх вчимо» [491].

В Україні інклюзивна педагогіка / педагогіка інклюзивної освіти є відносно молодю галуззю педагогічного знання, яка, по суті, почала розвиватися після отримання країною незалежності у результаті активізації суспільного запиту на теорію і методику навчання і виховання дітей з різними особливими освітніми потребами в умовах освітньої інклюзії та підготовку педагогів до роботи з такими дітьми в інклюзивному освітньому середовищі.

На сьогодні інклюзивна педагогіка, хоча й оформилась як самостійна галузь наукового знання, все одно має багато невирішених питань і нерозв'язаних проблем. Насамперед, потрібно визначитись з поняттям «інклюзивна педагогіка / педагогіка інклюзивної освіти». Вперше трактування дефініції «інклюзивна педагогіка» у вітчизняному науковому просторі подано у Дефектологічному словнику (2011 р.) [78]. Той факт, що інклюзивна педагогіка є складовою педагогічної науки, означає, що у полі її зору знаходяться ті самі процеси та явища,

які вивчаються педагогікою, але розглядаються у певному специфічному аспекті. Відтак, очевидно, що специфіка цієї галузі педагогічних знань відображена у слові «інклюзивна». Цілком слушною є думка автора статті «Інклюзивна педагогіка», висловлена у Дефектологічному словнику, що «інклюзивна педагогіка обґрунтовує основні теоретичні положення, необхідні для розуміння сутності, змісту, структури й організації складного процесу спільного навчання дітей із різними пізнавальними здібностями та практичні питання корекційної роботи в умовах інклюзії» [78, с. 194-195]. І. Демченко, визначаючи сутність поняття «інклюзивна педагогіка», окреслює її як новітню «галузь знань теорії і практики спільного навчання й виховання дітей та молоді з особливими освітніми потребами зі своїми ровесниками з типовим розвитком у загальноосвітніх та професійних закладах освіти в аудиторних та позааудиторних умовах» [73, с. 4].

З. Шевців, досліджуючи формування соціально-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи для здійснення роботи в інклюзивному середовищі, визначає інклюзивну педагогіку як «галузь системи педагогічних наук, яка вивчає процес спільного навчання і виховання дітей з нормативним розвитком і дітей з особливими освітніми потребами та здійснює пошук ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх учнів в умовах інклюзивного середовища загальноосвітнього навчального закладу» [413, с. 315].

У процесі аналізу вітчизняних і зарубіжних джерел (Т. Богданова, І. Демченко, Т. Лорман, С. Миронова, Н. Назарова, Т. Скрипник, Н. Софій, Л. Флоріан, З. Шевців, М. Шеремет та ін.) виявлено спільність поглядів авторів на розуміння інклюзивної педагогіки як науки / педагогічного підходу щодо навчання і виховання усіх дітей у класі / групі, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього простору.

Аналіз зарубіжних наукових джерел дав нам змогу з'ясувати, що науковці К. Блек-Хокінс, Л. Флоріан, М. Роуз (К. Black-Hawkins, L. Florian, M. Rouse) розглядають інклюзивну педагогіку або інклюзивний педагогічний підхід як галузь досліджень, як фундаментальний зсув у мисленні педагогів:

- від традиційного або індивідуалізованого підходу до багатоманітності учнів, що починається з намагань забезпечити освіту для більшості учнів з одночасним наданням додаткової або іншої підтримки для деяких учнів (зазвичай учнів з особливими освітніми потребами)
- до педагогічного підходу, що починається з навчання кожного учня [448, с. 13].

Провідні зарубіжні науковці зазначають, що, незважаючи на законодавчі зміни, спрямовані на заохочення більш інклюзивних освітніх практик, реалізувати розвиток інклюзивного навчання у класі не так то легко. Результати досліджень свідчать: поряд з тим, що вчителі загалом висловлюють сильну відданість цінностям та принципам інклюзивної освіти, вони часто стурбовані тим, як працювати з різноманітним колом учнів. Вчителі також повідомляють, що вони вважають, що їм не вистачає спеціальних навичок та знань, необхідних для задоволення різних потреб дітей, з якими вони стикаються. Такі погляди можуть підірвати почуття професійної компетентності та впевненості вчителів [443; 500].

К. Блек-Хокінс (К. Black-Hawkins) чітко розмежовує поняття «інклюзивна освіта», «інклюзивна практика», «інклюзивна педагогіка» [448]. Інклюзивна освіта пов'язана з широкими політичними, соціальними та культурними процесами, які формують школи та освітні системи, з метою забезпечення спільного навчання усіх дітей. Коли інклюзивна освіта вперше отримала теоретичне підґрунтя, воно було зосереджено, передусім, на освіті учнів, які ототожнюються з інвалідністю або з особливими освітніми потребами (ЮНЕСКО, 1994), але останнім часом існує розуміння інклюзивної освіти про ширший спектр різноманітних процесів, які можуть маргіналізувати будь-яких учнів і торкаються бідності, статі, сексуальності, конфліктів тощо (ЮНЕСКО, 2015).

Інклюзивна практика стосується різних дій, які фахівці у школах та інших освітніх установах роблять для того, щоб дати сенс своєму розумінню інклюзивної освіти. Тим часом, інклюзивна педагогіка пов'язана з підходом до викладання та навчання, який зосереджується на розширенні загальнодоступного для всіх, щоб усі

учні могли брати участь у спілкуванні в класі, на відміну від забезпечення навчального процесу для усіх з його диференціацією для деяких. Однак, як свідчать дослідження, виконання цього завдання є «складним педагогічним заходом» [466, с. 815].

Отже, наразі розвиток інклюзивної педагогіки розглядається як важлива педагогічна проблема, вирішення якої сприятиме удосконаленню інклюзивної практики. На підставі аналізу досліджень провідних зарубіжних науковців (К. Black-Hawkins, J. Deppeler, L. Florian, T. Loreman, M. Rouse), можна стверджувати, що інклюзивна педагогіка / педагогіка інклюзивної освіти знаходиться на етапі свого активного розвитку, що репрезентовано у низці сучасних наукових праць [466; 448; 460; 465]. Її розвиток зумовлений потребою педагогів та фахівців у оволодінні ефективними методиками забезпечення освітнього процесу в закладах освіти, які налаштовані на ефективне навчання усіх учнів, у тому числі й учнів з особливими освітніми потребами. До недостатньо розроблених проблем інклюзивної педагогіки належить проблема ефективної організації освітнього процесу для всіх його учасників у закладі з інклюзивною формою навчання та проблема розроблення підходів і технологій організації інклюзивного навчання дітей з різними особливими освітніми потребами у закладах дошкільної та загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання.

Отже, можна стверджувати, що наразі в сучасних літературних джерелах представлена достатня кількість наукових фактів, що уможливають визнання інклюзивної педагогіки / педагогіки інклюзивної освіти як визначальної детермінанти (наукового чинника) формування компетентності педагогів у галузі інклюзивної освіти. Підсилення підготовки педагогів до інклюзивного навчання як необхідного компонента освітнього процесу у системі фахової освіти сприятиме забезпеченню ефективності процесу організації і впровадження інклюзивної освіти в Україні. Це передбачає необхідність подальшого цілеспрямованого вивчення питань, пов'язаних з інклюзивною педагогікою та підготовкою фахівців зі

спеціальної освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

#### **1.4. Професійна діяльність фахівців зі спеціальної освіти в інклюзивному освітньому середовищі країн з високим рівнем розвитку освітніх систем**

У процесі розроблення концепції підготовки спеціальних педагогів вітчизняних закладів освіти з інклюзивним навчанням ми проаналізували професійну діяльність таких фахівців у країнах, які мають високий рівень розвитку освітніх систем та значні напрацювання у сфері впровадження інклюзивного навчання.

У *Великобританії* Special educational needs (SEN) teacher (учитель, який працює з особливими освітніми потребами, вчитель дітей з особливими освітніми потребами) – працює з дітьми та молоддю, які потребують додаткової підтримки у навчанні, щоб досягти свого повного освітнього потенціалу, зокрема з дітьми з фізичними, сенсорними, мовленнєвими порушеннями, із загальними труднощами у навчанні, специфічними труднощами у навчанні (дислексією), аутизмом, соціальними, емоційними та психічними потребами або комбінацією цих труднощів. Special educational needs (SEN) teacher може працювати у змішаному (інклюзивному) класі, у спеціальному класі загальноосвітньої школи, у спеціальній школі для дітей з особливими освітніми потребами, у коледжі; може навчати всіх учнів у класі, окремих учнів або невеликі групи, які часто мають підтримку від асистента вчителя [483]. Ключовим аспектом його роботи у цій галузі є визначення особистих потреб та відповідальність за створення безпечного, стимулювального та сприятливого освітнього середовища.

До функціональних обов'язків special educational needs (SEN) teacher загальноосвітньої школи належать [483]: навчання як окремих осіб, так і невеликих груп учнів усередині або поза класом; навчання національним навчальним предметам; підготовка уроків та ресурсів, навчальних матеріалів; розроблення та адаптування традиційних методів навчання для задоволення індивідуальних



потреб школярів; використання спеціального обладнання та засобів (аудіовізуальних матеріалів та комп'ютерів для стимулювання інтересу до навчання); використання спеціальних навичок, таких як шрифту Брайля у процесі навчання учнів з порушеннями зору та жестової мови і читання з губ у процесі навчання дітей, які мають порушення слуху; співпраця з учителем класу для визначення відповідних заходів для учнів щодо реалізації навчального плану; оцінювання дітей, які мають тривалі або короткострокові труднощі у навчанні, та співпраця з колегами для визначення особливих освітніх потреб окремих учнів; робота з керівником та керівним органом з метою забезпечення виконання вимог Закону про рівність (2010 р.) з погляду розумних коригувань та механізмів доступу (універсального дизайну в освіті); підтримування зв'язку з іншими професіоналами, такими як соціальні працівники, мовленнєві та лінгвістичні терапевти, фізіотерапевти та психологи-педагоги; медичний персонал, психотерапевти; тісна співпраця з батьками та опікунами; спілкування з батьками та опікунами про прогрес дитини; організація позашкільного навчання (відвідування громад, прогулянки за межі школи, спортивні заходи тощо); допомога в особистих доглядах / медичних потребах школярів з обмеженими можливостями життєдіяльності; виконання адміністративних завдань, включаючи оновлення та ведення обліку прогресу учнів; відвідування офіційних щорічних оглядів та інших заходів, пов'язаних з оцінкою розвитку, визначенням особливих освітніх потреб та перегляду планів освіти, охорони здоров'я та догляду; підвищення кваліфікації; керування поведінкою.

Special educational needs (SEN) teacher повинен володіти такими найважливішими навичками для успішної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, як: навички планування та організаційні навички; здатність адаптуватись до змінених ситуацій; здатність ефективно спілкуватися; навички керування поведінкою та вміння справлятися зі складною поведінкою.

Щоб стати таким педагогом (special educational needs (SEN) teacher) у загальноосвітній школі Англії та Уельсу потрібен статус кваліфікованого вчителя (QTS) або кваліфікація викладачів (TQ) у Шотландії.

Усі загальноосвітні школи мають посаду спеціального координатора з освітніх потреб (SENCO). Фахівець, який її обіймає, несе відповідальність за повсякденну реалізацію політики SEN (задоволення особливих освітніх потреб) у закладі освіти. Він повинен закінчити курси SENCO тривалістю від 1 до 3 років, які пропонує чимало університетів Великобританії, та мати як мінімум два роки педагогічного досвіду та належне розуміння Кодексу практик спеціальних освітніх потреб та інвалідності (SEND), у якому окреслено статутні вимоги щодо виявлення та підтримки молодих людей з особливими потребами або з інвалідністю.

До функціональних обов'язків координатора зі спеціальних освітніх потреб (керівника відділу спеціальних освітніх потреб) належать [483]: менеджмент упровадження політики SEN та щоденного забезпечення учнів з особливими освітніми потребами; координація роботи з різними установами та батьками; збір відповідної інформації про дітей з особливими освітніми потребами та забезпечення спеціальної підтримки учнів, які потребують послуг інших освітніх, медичних та соціальних установ.

У Великобританії існують додаткові обов'язкові вимоги щодо фахової підготовки вчителів SEN, які викладають учням із порушеннями зору, слуху та мультисенсорними (складними) порушеннями.

Отже, у Великобританії, країні, яка демонструє протягом багатьох років один з найвищих рівнів якості освітніх послуг для усіх громадян своєї країни, ключовими фігурами забезпечення якості освіти дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі є special educational needs (SEN) teacher, координатор з освітніх потреб (SENCO) – педагоги, які мають фахову освіту у сфері навчання, виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами і які здійснюють свою професійну діяльність у загальноосвітніх закладах, що надають освітні послуги усім дітям громади, у тому числі дітям з порушеннями психофізичного розвитку.

Досвід **Фінляндії** у сфері професійної діяльності вчителів спеціальної освіти (special education teacher) у загальноосвітніх школах для нас є надзвичайно

важливим у контексті пошуку шляхів забезпечення якості інклюзивної освіти в Україні. Це зумовлено тим, що фінська освіта відповідно до результатів Міжнародної програми з оцінки освітніх досягнень учнів (Programme for International Student Assessment – PISA) є однією з найбільш ефективних у світі.

У Фінляндії інклюзія є офіційною освітньою політикою, що передбачає створення шкіл, придатних для всіх учнів [502; 506; 517]. Фінські науковці визначають різні критерії якості включення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього простору, але найважливішими серед них є: активна, змістова участь у повсякденному функціонуванні класу та відчуття приналежності до спільноти учнів школи [471; 530].

Одним з центральних засобів підтримки включення всіх дітей до загальноосвітнього простору у Фінляндії є система, яка називається частковою / неповною спеціальною освітою (part-time special education). Така освіта є тимчасовою для учнів, які навчаються у загальноосвітній школі, займає лише частину їхнього шкільного дня, не потребує індивідуального освітнього плану (IEP) та офіційного рішення певних органів щодо її отримання. Як зазначають дослідники, у XXI столітті біля 20% дітям шкільного віку у Фінляндії запропоновано часткову спеціальну освіту (part-time special education) і біля 8% дітей – спеціальну освіту на постійній основі на повний робочий день (full-time special education). Як зазначають M. Takala, R. Pirttimaа and M. Törmänen, «... Фінляндія установила світовий рекорд за кількістю дітей, які отримують спеціальну освіту, і ця кількість постійно збільшується (Statistics Finland, 2008)» [534]. Проте тут варто зауважити, що міжнародна наукова спільнота під терміном «спеціальна освіта» розуміє систему послуг, які надаються дитині з особливими освітніми потребами у будь-якому закладі освіти (як загальноосвітньому, так і спеціальному).

Фінські дослідники вбачають однією з можливих причин успішних результатів фінських школярів у Міжнародній програмі з оцінки освітніх досягнень учнів (PISA) [511] можливість отримувати постійну підтримку завжди, коли це необхідно, зазвичай від вчителя спеціальної освіти (special education teacher) через

часткову спеціальну або інклюзивну освіту (part-time or inclusive special education) [452; 534].

Програми з підготовки вчителів спеціальної освіти (special education teacher) для професійної діяльності в інклюзивному середовищі, передусім, спрямовані на формування компетентностей вчителів у сфері розвитку мовлення дітей, навчання їх читанню, письму, математики, подолання мовленнєвих, когнітивних та поведінкових порушень в учнів з особливими освітніми потребами [479].

Втручання і підтримка пропонуються дитині негайно, як тільки помічено труднощі у навчанні: спочатку у формі підтримки вчителем класу. Якщо цього недостатньо, то підтримку надає вчитель спеціальної освіти (special education teacher), який працює, зазвичай, у загальноосвітній школі. Найрозповсюдженішою формою надання підтримки дитині з особливими освітніми потребами у школі є підтягуюча модель «pull-out model» [481; 488; 532; 534], при якій учні, що потребують спеціальної освітньої підтримки, можуть відвідувати кімнату вчителя спеціальної освіти (special education teacher) під час певних уроків. Ця підтримка зніщується вчителем класу або батьками, при цьому дитина залишається навчатись у загальному потоці (у своєму класі), але підтримується вчителем спеціальної освіти (special education teacher) щотижня. Однак, якщо учень має значні труднощі у навчанні, йому може бути запропонована спеціальна освіта повного дня (тобто у спеціальному закладі освіти).

Наразі майже кожна школа у Фінляндії має одну або більше ставок вчителя спеціальної освіти (special education teacher). У сільській місцевості (невеликих школах) освітню підтримку дітям надають виїзні вчителі спеціальної освіти (peripatetic special education teachers). Їхній профіль роботи вирізняється на першому і другому ступенях освіти. На першому ступені, зазвичай, вчителі надають освітню підтримку з читання і письма, на другому ступені – з математики та іноземних мов (Фінляндія є двомовною країною, тому кожен учень вивчає дві національні мови: фінську і шведську), і на обох рівнях, за необхідності, ведеться

активна робота щодо подолання поведінкових порушень в учнів з особливими освітніми потребами.

Функції вчителя спеціальної освіти у Фінляндії є подібними до функцій спеціального координатора з освітніх потреб (Special Educational Needs Co-ordinators – SENCO) у Великобританії [437; 453; 489; 495; 534]. Вони несуть відповідальність за освітню діяльність учнів з особливими освітніми потребами: за виявлення, оцінювання особливих освітніх потреб, контроль та координацію забезпечення освітніми послугами цих учнів; підготовку індивідуальних освітніх планів та консультування вчителів щодо їх реалізації. Ці фахівці працюють спільно з широким колом помічників, батьків і терапевтів, що вимагає наявності у них сформованих організаційних та комунікативних навичок, навичок взаємодії, вирішення проблемних і конфліктних ситуацій. Як зазначають фінські дослідники, для професійної діяльності вчителів спеціальної освіти (які, по суті, є спеціальними координаторами з освітніх потреб (Special Educational Needs Co-ordinators – SENCO) характерно:

- перевантаження операційними діями, що не дає можливості більш глибоко зосереджувати увагу на розгляді стратегічних аспектів спеціальних освітніх потреб учнів [453; 495];
- необхідність діяти у складних контекстах у різних організаційних структурах [533];
- неузгодженість в інтерпретації їх ролі і робочого навантаження, статусу і положення у шкільній ієрархії; на думку фахівців SENCO, вони мають бути частиною управлінських команд зі стратегічної роботи, нести відповідальність за виконання таких завдань як управління бюджетом і спеціальною політикою у сфері особливих потреб, мати можливість впливати на політику усієї школи [489; 533];
- варіювання функцій учителя спеціальної освіти у різних школах, що зумовлено різними підходами до розуміння змісту спеціальної освіти учасниками освітнього процесу; переважаючою є орієнтація на консультування і педагогічну підтримку [451; 480; 532];

– гнучке планування, спрямоване на задоволення освітніх потреб дитини [478].

Останнім часом все більше уваги приділяється забезпеченню підтримки дитини з особливими освітніми потребами у класі з метою уникнення забирання учня з класу для занять з учителем спеціальної освіти в окремому приміщенні [534, с. 2].

М. Takala, R. Pirttimaа and M. Törmänen провели дослідження з метою з'ясування профілю професійної діяльності вчителя спеціальної освіти у Фінляндії [534]. У структурі його діяльності було виокремлено такі види, які представлено на рис. 1.5.

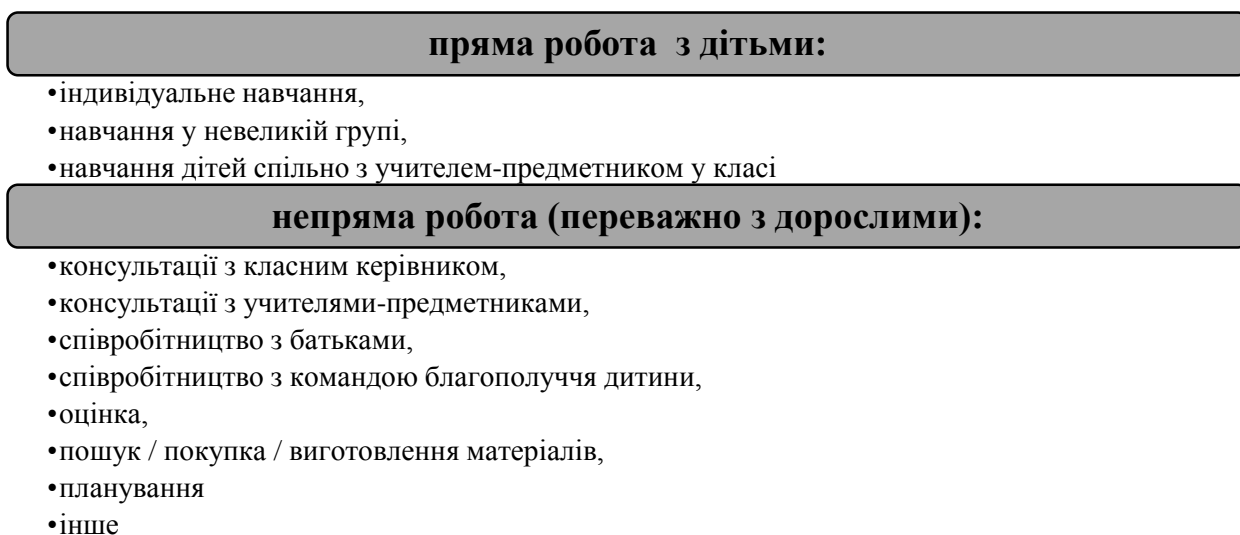


Рис. 1.5. Профіль професійної діяльності вчителя спеціальної освіти у Фінляндії

Більша частина прямої роботи (з дітьми) полягає у проведенні групових занять (від 2 до 10 дітей), а непрямой – у плануванні, матеріальному проектуванні освітнього середовища та оцінюванні розвитку і потреб дітей. Авторами дослідження функції вчителя спеціальної освіти, пов'язані з консультуванням учителів, батьків, команд благополуччя дитини, сформовано у категорію «консультування»; функції, що стосуються оцінки, планування, створення освітнього середовища, виокремлено в окрему групу, яка отримала назву «фонова робота». Отже, робота педагога спеціальної освіти Фінляндії науковцями розподілена на три групи: навчання (teaching), консультування (consultation) і

фонова робота (background work). На рис. 1.6 представлено роботу типового вчителя спеціальної освіти у фінській загальноосвітній школі.

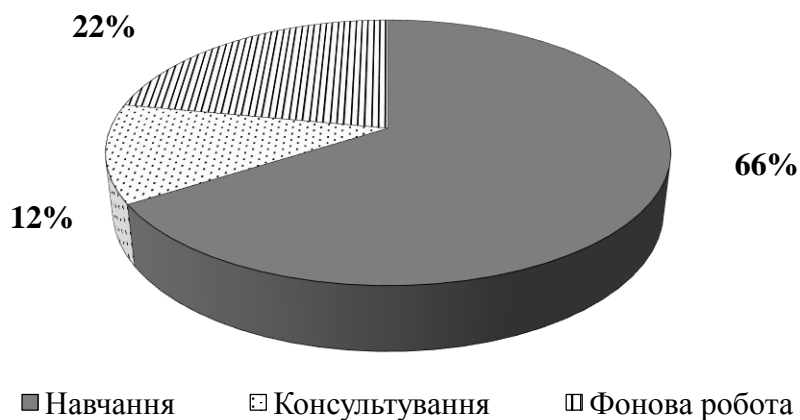


Рис. 1.6. Розподіл щомісячного робочого навантаження вчителя спеціальної освіти загальноосвітньої школи у Фінляндії

Більш детальний аналіз результатів дослідження виявив, що вчителі, які працювали зі старшими учнями, частіше використовували кооперативне навчання і спільне викладання у великих школах (з кількістю учнів понад 740 осіб).

Цікавими для нашого дослідження є визначені фінськими вчителями спеціальної освіти позитивні і негативні характеристики різних форм роботи з дітьми: індивідуальної, групової та колективної (перераховані нижче переваги і недоліки наведено у порядку важливості, наданої їм вчителями спеціальної освіти):

- *індивідуальне навчання*: незважаючи на те, що воно вважається надзвичайно інтенсивним, ефективним та емоційно безпечним для дитини з особливими освітніми потребами, педагоги визнають такі негативні характеристики його, як: обмеженість соціального контакту з однолітками; стигматизація дитини, що виявляється у її забиранні з класу на індивідуальні заняття; наявність у дитини відчуття, що дорослий постійно «штовхає її уперед»; ресурсозатратність індивідуального навчання;

- *навчання у невеликій групі*: педагоги визначають такі позитивні характеристики групового навчання, як: емоційно сприятлива атмосфера навчання у невеликій групі для дитини з особливими освітніми потребами; можливість формування однорідних груп, що забезпечує більш легке планування та ефективне

використання часу на занятті; дитина відчуває себе легко і невимушено, оскільки не є єдиною, кому потрібно приділити увагу, що надає їй сміливості задавати питання і бути активною на занятті; разом з цим учителі спеціальної освіти окреслюють такі недоліки цієї форми навчання, як: стигматизація дітей, оскільки деякі з них страждають від того, що вимушені на певний час покинути клас і переживають з приводу того, що пропускають те, чому учать інших дітей; групова робота зумовлює недостатність часу для планування спільного викладання та його здійснення, особливо, на другому та третьому ступенях освіти; нестача знань з предметів, які викладаються на цих ступенях освіти;

– *кооперативне навчання, спільне викладання*: вчителі спеціальної освіти визнають серйозні переваги такого виду навчання і викладання, оскільки два вчителі мають можливість зробити значно більше в одному класі, ніж один вчитель, відтак більше учнів забезпечені освітньою підтримкою, залишаються у класі і не пропускають уроків, отримують все те, що й інші учні класу; уроки краще сплановані, оскільки два вчителі беруть участь у їх розробленні; що стосується недоліків спільного викладання, то вчителі зазначають недостатність часу для планування уроків; а також свої відчуття щодо використання їх як помічників і, відповідно, неефективність використання їхніх ресурсів; відсутність достатньо сформованих навичок і звички працювати у парі з іншими вчителями; дослідники виявили, що більшість вчителів спеціальної освіти найкращим варіантом визнають навчання у невеликій групі і з побоюванням ставляться до кооперативного навчання і спільного викладання, посилаючись на відсутність достатнього часу для планування уроків [438; 508].

У процесі аналізу фінського досвіду для нас значущим було вивчення змісту роботи вчителів спеціальної освіти, пов'язаного з найрозповсюдженішими причинами звернення до цих фахівців. Нижче вони представлені у порядку важливості, наданої їм вчителями спеціальної освіти: проблеми у читанні та письмі (challenges in reading and writing (often dyslexia); проблеми у математиці (challenges



in mathematics); проблеми з іноземною – другою національною мовою (challenges in foreign languages); проблеми у поведінці (challenges in behaviour).

Останнім часом значна увага наукової та педагогічної спільноти приділяється питанню забезпечення якості інклюзивної освіти. Вчителі спеціальної освіти фінських шкіл чинниками, що сприяють якісному навчанню учнів з особливими освітніми потребами, визначили наступні: мотивація учнів; професійні навички вчителя спеціальної освіти; співробітництво. Відтак, на думку вчителів спеціальної освіти, досягнення високої якості освіти учнів з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі можливе за умови сформованості у них фахових компетентностей та уміння працювати з іншими професіоналами та батьками.

Отже, вчителі спеціальної освіти у Фінляндії є експертами у забезпеченні різних освітніх потреб дітей, налагодженні комунікації та співробітництва з усіма учасниками освітнього процесу; зміст їхньої професійної діяльності можна узагальнити у три категорії: навчання, консультування і фонові (довідкова) роботи; більшість часу вчителі спеціальної освіти витрачають на навчання учнів та фонову роботу (складання індивідуального освітнього плану, оцінювання рівня розвитку і особливих потреб дітей, забезпечення навчально-методичними матеріалами); вчитель спеціальної освіти працює в основному з невеликими групами дітей і рідше у процесі спільного викладання з іншим учителем, хоча всі визнають ефективність такого виду викладання [496]; консультації займають менше місця у робочому профілі вчителя спеціальної освіти, ніж це представлено у теорії та методичних рекомендаціях з організації та впровадження інклюзивного навчання [437; 439; 481], відтак, М. Такала, Р. Пірттімаа, М. Тьорманен (M. Takala, R. Pirttimaa, M. Törmänen) припускають, що це пов'язано з особливостями підготовки вчителів спеціальної освіти у Фінляндії, яка, передусім, концентрується на педагогічних питаннях і недостатньо уваги приділяє формуванню навичок співробітництва з іншими фахівцями [479; 534].

Фінська наукова та педагогічна громада вважають, що модель підтримки дітей з особливими освітніми потребами (модель витягування / pull-out model) має

інклюзивний характер, хоча за своєю суттю є сегрегативною, і це викликає занепокоєння, оскільки включення / інклюзія ґрунтується на принципі співробітництва та участі, проте вчителі спеціальної освіти у фінських школах максимально намагаються адаптувати зміст початкової програми і методи викладання до освітніх потреб учнів [437; 478].

На нашу думку, фінська модель інклюзивної освіти має такі вагомі переваги, як: легкий доступ дитини до додаткових освітніх послуг (індивідуальних та групових занять із вчителем спеціальної освіти), відсутність формальних рішень щодо надання дитині особливого статусу, наявність учителів спеціальної освіти практично у кожній фінській школі, що уможлиблює достатній рівень задоволення освітніх потреб дітей, про що свідчать результати Міжнародної програми з оцінки освітніх досягнень учнів (Programme for International Student Assessment – PISA).

*Ізраїль* має цікавий і плідний історичний шлях розвитку інклюзивної освіти та підготовки кадрів для її впровадження. Коротко представимо історію становлення і розвитку освіти для дітей з особливими освітніми потребами у цій країні.

У 1988 р. було прийнято Закон про спеціальну освіту; визначено структуру навчання і корекційно-розвивального складника (логопедичні заняття, ерготерапія, фізіотерапія, психологічна допомога, медична допомога), заявлено поступальний рух до забезпечення кожному учневі найкращої можливості інтегруватись у громаду та створити для себе якісне майбутнє у толерантному і справедливому суспільстві, проте Закон не визначав механізму фінансування навчання дітей з особливими потребами у загальноосвітньому просторі.

У 1990-их роках відбувається поступова зміна парадигми – від медичної до суспільної; принцип нормалізації змінюється на принцип якості життя, що охоплює почуття задоволення, комфорту і психологічного благополуччя, відчуття соціальної приналежності, компетентності та контролю над життям. Принагідно хочемо зазначити думку Т. Гумпеля, професора Єрусалимського Єврейського університету, про те, що в Ізраїлі досі діє медична модель, тому що діти діагностуються за однією з 12 медичних категорій (нозологій), а не оцінюються за

рівнем необхідної підтримки. Проте поступальний рух суспільства у напрямі забезпечення інтегрування дітей з особливими потребами до загальноосвітнього простору сприяв створенню у 2000 р. державної комісії під керівництвом проф. М. Маргаліт, яка сформулювала принцип «Спеціальна освіта – це не місце, а система послуг, яка надається дитині з особливими освітніми потребами». Ці послуги можуть надаватись як в умовах навчання у спеціальних закладах освіти, так і при інклюзивному навчанні. Ще один важливий висновок, який зробила комісія, стосується спеціальної освіти, що несе у собі величезні знання, практику, моральні цінності, які можуть і повинні бути передані загальній освіті для успішної інклюзії учнів [440]. Проте, як зазначив Т. Гумпель, будь-яка система не любить змін, у тому числі й освітня, тому знадобилось ще декілька років для того, щоб висновки цієї комісії почали реалізовуватись в освітньому просторі Ізраїлю.

У 2002 р. було прийнято поправку №7 до Закону про спеціальну освіту, відповідно до якої інклюзивна освіта визначалась пріоритетною стосовно навчання дітей з особливими потребами у закладах освіти; закріплено право учнів, які мають істотні труднощі у навчанні, отримувати індивідуальну допомогу, що оплачується з бюджету школи; визначено як норму положення про те, що учень направляється у спеціальний заклад освіти тільки у випадку, якщо загальноосвітній навчальний заклад вичерпав усі можливості йому допомогти, а умови навчання у ньому не відповідають потребам учня.

У 2007 р. міністр освіти створює комісію під керівництвом судді Дорнер для розгляду звернень батьків дітей з особливими освітніми потребами до Вищого суду справедливості, які хотіли, щоб їхні діти вчилися в інклюзивних закладах, але при цьому отримували ті ж самі послуги, які діти отримують у спеціальних закладах освіти. Результатом діяльності цієї комісії стала рекомендація щодо «прикріплення» фінансування до учня, а не до школи, і дозвіл батькам обирати форму навчання для своїх дітей (в інклюзивному чи спеціальному закладі освіти).

2011 р. знаменується тим, що Міністерство освіти Ізраїлю визначає інклюзивну форму навчання учнів зі спеціальними освітніми потребами

пріоритетним завданням розвитку системи освіти і закріплює на законодавчому рівні принцип «гроші слідує за дитиною». Відтак, активне впровадження інклюзивного навчання в Ізраїлі зумовлено створенням необхідних умов: 1) прийняттям законодавчих актів: інклюзивна освіта в Ізраїлі введена і діє відповідно до Закону про спеціальну освіту від 1988 р. і Поправки № 7 до цього Закону про інклюзивну освіту від 2002 р.; Закон розглядає кожного учня як здатного навчатись та інтегруватись у соціальне середовище, яке його оточує і дає йому необхідні для цього знання і навички – по праву, а не з милості; Закон наділяє батьків дітей з особливими освітніми потребами правом бути учасниками у процесі визначення відповідного закладу освіти і навчальної програми; 2) забезпеченням фінансування: джерелами фінансування є Міністерство освіти, Міністерство охорони здоров'я, Міністерство праці і соціального захисту, громадські організації; 3) розробленням навчально-методичної бази; 4) підготовкою фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

З метою реалізації Закону про спеціальну освіту та поправки № 7 до цього закону про інклюзивну освіту в Ізраїлі створено 67 Центрив підтримки інклюзивної освіти, які являють собою мережу установ з надання навчально-терапевтичних послуг для дітей з особливими потребами, інтегрованих у систему загальної освіти. Основними функціями Центрив підтримки інклюзивної освіти є:

- *супровід*: консультація, інструктаж, методична допомога, допомога у складанні індивідуальних програм, розроблення методик навчання дітей з особливими освітніми потребами, курси підвищення кваліфікації;

- *підтримка*: педагогічна діагностика дітей, штат корекційних педагогів, логопедів, ерготерапевтів, психотерапевтів, тьюторів, спеціальне обладнання і засоби технічної підтримки, професійна бібліотека, дидактичні ігри;

- *контроль*: за кожною школою, що практикує інклюзивну освіту, закріплено координатора, завданням якого є забезпечення школи необхідними ресурсами та здійснення процесу інтеграції.

Зокрема, в Єрусалимському центрі підтримки інклюзивної освіти працює 71 консультант, 540 корекційних педагогів, 326 логопедів, ерготерапевтів, арт-терапевтів, які забезпечують упровадження декількох моделей інклюзивного навчання в єврейських школах Єрусалиму.

Розглянемо моделі інклюзивного навчання, які функціонують в єврейському секторі державних шкіл Ізраїлю, і є прикладом творчого мислення у сфері освіти. Ініціаторами моделей є педагоги, батьки, суспільні організації, Міністерство освіти Ізраїлю.

*Модель «Інклюзивні години»* діє з 2002 року на підставі поправки № 7 до Закону про спеціальну освіту. Учні, які мають серйозні труднощі у навчанні (learning disabilities), отримують у межах школи індивідуальні заняття з корекційним педагогом, який є штатним співробітником Центру підтримки інклюзивної освіти. Право на інклюзивні години мають діти, які навчаються у підготовчій групі закладу дошкільної освіти, та учні початкової та середньої школи. 5%-6,75% дітей від загальної кількості учнів у школі можуть отримувати допомогу з бюджету школи (шкільна комісія у складі директора, психолога, корекційного педагога, педагога-консультанта сама вирішує, кому з дітей надати допомогу), для кожного учня складається індивідуальний план навчання. Заняття з корекційним педагогом та іншими фахівцями (логопедом, психологом, ерготерапевтом) проходять 1 раз на тиждень. На думку провідних науковців Ізраїлю у сфері спеціальної та інклюзивної освіти, зокрема Т. Гумпеля, ця модель не є найкращою, оскільки у кожній школі відсоток таких дітей різний.

*Модель «Спеціальний клас у школі»* (клас, який просуває вперед). У цьому класі навчається до 14 учнів, працюють 2 педагога (педагог загальної освіти та педагог спеціальної освіти), психолог, логопед, ерготерапевт. Для кожної дитини складається індивідуальний план навчання, діти, відповідно до нього, вивчають окремі предмети у класах для дітей з нормотиповим рівнем розвитку. За цією моделлю навчаються діти зі значними труднощами у навчанні (Learning disabilities), моторними, мовленнєвими, емоційними порушеннями (з низькою

самооцінкою, фрустрацією поведінки тощо); дитина може вчитися у такому класі до кінця закінчення школи і відвідувати у класі для дітей з нормотиповим рівнем розвитку уроки з предметів, за якими має здібності на рівні однолітків.

*Модель «Навчання з тьютором».* У цій моделі дитині з аутизмом, психічними порушеннями, серйозними фізичними труднощами допомагає тьютор, який працює з нею відповідно до рішення розподільчої комісії. Зазвичай, тьютор допомагає усім дітям, але фокус його уваги постійно знаходиться на дитині з особливими освітніми потребами. Науковці і педагоги окреслюють певні недоліки та переваги цієї моделі, зокрема, до недоліків відносять: залежність дитини від тьютора, постійна присутність дорослого обмежує можливість вільного спілкування з ровесниками, тьютор не має педагогічної освіти; до переваг – можливість повної інтеграції дитини з особливими потребами у загальноосвітній простір, нормативне оточення служить моделлю для наслідування, можливість отримання індивідуальної допомоги від тьютора та підтримки рутинних повсякденних дій.

*Модель «Спеціальний клас у звичайному класі».* На кожній паралелі є звичайні класи (для дітей з нормотиповим рівнем розвитку) і класи для дітей з труднощами у навчанні. Більшу частину дня обидва класи навчаються разом. У цьому класі 35 дітей, з них 12 дітей, зазвичай, з дислексією. У класі 3 учителя: учитель загальної освіти, учитель спеціальної освіти, помічник учителя. Учні спеціального класу по складним для них предметам отримують індивідуальні заняття або заняття у маленьких групах. Протягом 2-4 годин діти з особливими освітніми потребами відвідують корекційні заняття, які проводить корекційний педагог. Відповідно до потреб учні також займаються з логопедом, ерготерапевтом, психотерапевтом.

*Модель «Повна інтеграція «Долнер».* Ця модель є найпрогресивнішою і співвідноситься певною мірою з вітчизняною моделлю інклюзивного навчання. Згідно з цією моделлю, батьки мають право вибору між спеціальною та інклюзивною освітою, бюджет на освітні послуги для дитини зі спеціальними

освітніми потребами визначається залежно від функціонування дитини (розподільча комісія визначає 4 рівні функціонування дитини) та слідує за дитиною. Фінансування обмежено рамками бюджету Міністерства освіти, тому цією моделлю охоплено з 2011 року лише 2-6 класи шкіл єврейського сектора у чотирьох містах Ізраїлю. Аналіз результатів упровадження повної інтеграції свідчить про розширення можливостей інклюзивного навчання, покращення його якості, психологічного клімату у школі, позитивне сприймання повної інтеграції суспільством, задоволеність батьками можливістю вибору закладу освіти та моделі інклюзивного навчання, задоволеність школами кількістю і якістю допомоги від Центрів підтримки інклюзивного навчання. Разом з тим, окреслюються такі проблеми: труднощі впровадження повної інтеграції (інклюзивного навчання) на рівні всієї системи освіти, оскільки фінансування повної інтеграції вимагає більших вкладень, ніж фінансування спеціальної освіти; різке збільшення кількості дітей з дислексією, батьки яких звертаються з проханням про повну інтеграцію. З метою оцінки якості надання освітніх послуг усім дітям (незалежно від форми навчання) Міністерство освіти Ізраїлю здійснює моніторинг і оцінку якості навчання учнів 2 і 5 класів початкової школи. Критеріями оцінки є рівень знань та емоційний стан дітей (як діти себе почувають у школі, відчуття безпеки у школі, їх зв'язок з учителем).

Критеріями вибору моделі інклюзивного навчання є рівень когнітивного розвитку, соціальні навички, особливі вимоги до освітнього середовища, здатність навчатись за загальноосвітньою програмою. Нижче наводимо діаграму розподілу дітей з особливими освітніми потребами у системі спеціальної та інклюзивної освіти Ізраїлю (рис. 1.7). Так, 52% дітей від загальної кількості дітей з особливими освітніми потребами отримують освітні послуги за моделлю «Інклюзивні години», по 20% дітей від загальної кількості дітей з особливими освітніми потребами навчаються у спеціальних класах та спеціальних школах і лише 8% дітей повністю інтегровані у загальноосвітній простір за моделлю Долнер (повної інтеграції).

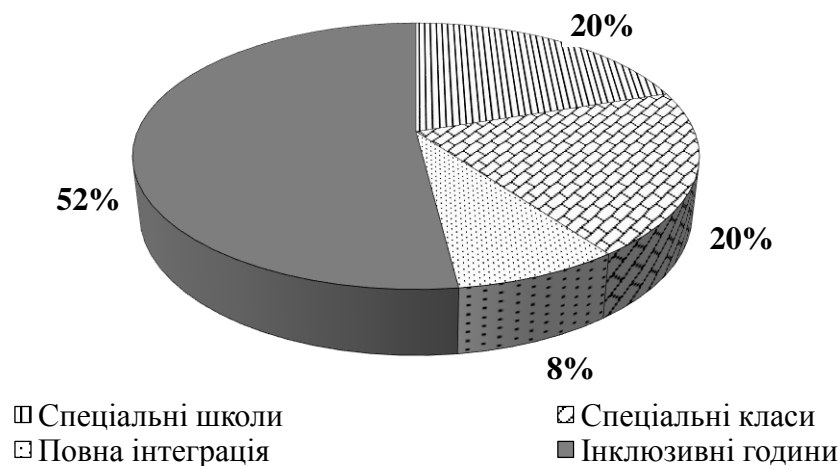


Рис. 1.7. Діаграма розподілу дітей з особливими освітніми потребами у системі спеціальної та інклюзивної освіти

В Ізраїлі функціонують такі типи спеціальних шкіл (класів) для дітей з особливими освітніми потребами (рис. 1.8).

Нижче наводимо статистичні дані за 2016-2017 навчальний рік щодо розподілу дітей за видами порушень, які навчаються в інклюзивних закладах освіти (табл. 1.2).

|  |  |
|--|--|
| <b>Школи (класи) для дітей з особливими освітніми потребами:</b> | для дітей зі значними труднощами у навчанні (Learning disabilities),   |
|  | для дітей з проблемами у поведінці (схильність до насилля, антисоціальна поведінка, відсутність самоконтролю), |
|  | для дітей з порушеннями слуху (глухих і слабчуючих),   |
|  | для дітей з порушеннями зору (сліпих і слабозорих),  |
|  | для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату (ДЦП),   |
|  | для дітей з розладами аутистичного спектра,  |
|  | для дітей з інтелектуальними порушеннями,  |
|  | для дітей з глибоким ступенем порушення інтелектуального розвитку та тяжкою інвалідністю,                      |
| школа при психіатричному стаціонарі.                             |  |

Рис. 1.8. Типи спеціальних шкіл (класів) для дітей з особливими освітніми потребами в Ізраїлі



Таблиця 1.2

**Таблиця розподілу дітей за видами порушень, які навчаються в  
інклюзивних закладах освіти Ізраїлю  
(статистичні дані за 2016- 2017 навчальний рік)**

| <b>Вид порушення</b>  | <b>Всього учнів</b> | <b>Кількість дітей, які навчаються в інклюзивних закладах освіти</b> | <b>Відсоток дітей, які навчаються в інклюзивних закладах освіти</b> |
|---|---------------------|--|---|
| Дислексія   | 100,332             | 67,988   | 67,8  |
| Затримка розвитку   | 18,673              | 11,941   | 63,9  |
| Порушення емоційно-поведінкової сфери   | 18,302              | 7,534  | 46,9  |
| Затримка мовлен. розвитку   | 15,998              | 10,485   | 65,5  |
| Аутизм  | 10,789              | 3,525  | 32,7  |
| Порушення слуху   | 4,971               | 3,296  | 66,3  |
| Психічні розлади  | 3,647               | 1,710  | 46,9  |
| Межовий інтелект  | 3,517               | 1,446  | 41,1  |
| ДЦП   | 3,231               | 1,552  | 47,1  |
| Легкий ступінь порушення інтел. розвитку  | 2,870               | 25   | 0,9   |
| Помірний ступінь порушення інтел. розвитку  | 2,791               | 82   | 2,9   |
| Помірний ступінь порушення інтел. розвитку з іншим порушенням (складне порушення) | 2,564               | 6  | 0,2   |
| Тяжкий ступінь порушення інтел. розвитку  | 1,979               | 3  | 0,2   |
| Тяжкі соматичні захворювання  | 1.188               | 1,187  | 99,9  |
| Порушення зору  | 1,414               | 1,234  | 87,3  |
| Інші  | 576                 | 520  | 90,3  |
| <b>Всього</b>   | <b>192,842</b>      | <b>112,502</b>   | <b>58,3</b>   |

Аналіз даних свідчить, що серед усіх дітей, які мають ті чи інші порушення розвитку, найбільш інтегрованими за кількістю є категорії дітей з дислексією

(специфічним порушенням писемного мовлення), затримкою психічного та мовленнєвого розвитку, порушенням емоційно-поведінкової сфери. Отже, найбільшим контингентом дітей з особливими освітніми потребами, які отримують додаткові корекційно-розвиткові послуги від корекційного педагога у загальноосвітньому просторі Ізраїлю, є діти з вищезазначеними порушеннями розвитку.

Наукова та педагогічна спільнота Ізраїлю визнають, що успішність інклюзивного навчання залежить від якості педагога, критеріями якої є: знання особливостей розвитку і функціонування когнітивної, сенсорної, емоційної та поведінкової сфер; володіння методиками навчання дітей з особливими освітніми потребами; психологічна готовність до інклюзивного навчання (особистість педагога, мотивація, попередній досвід), високий рівень емоційного інтелекту.

Тривалі системні зміни в Ізраїлі щодо включення дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір зумовили зміни у підходах до підготовки фахівців зі спеціальної освіти у цій країні. Відповідно до проголошеної освітньої політики щодо розширення можливостей доступу осіб з порушеннями розвитку до якісної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах було визнано, що вчителі, які мають «регулярну» освіту (тобто, освіту, яка уможлиблює роботу з нормотиповими дітьми), мають право на додаткову підтримку від фахівця зі спеціальної освіти, а вчителі спеціальної освіти потребують спеціалізованої підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Зокрема, було зазначено, що вони мають набути компетенцій підтримки дітей з різними освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі та створення навчального середовища, що забезпечує ефективне впровадження інклюзивного навчання. Зважаючи на те, що фактична кількість учнів у сегрегованих закладах освіти знижується через ширше включення дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивні заклади освіти, в Ізраїлі на державному рівні було прийнято рішення про те, що професійна підготовка фахівців зі спеціальної освіти має бути змінена у напрямі формування їхньої готовності до професійної діяльності в умовах

інклюзивного освітнього простору (зокрема, надання підтримки дітям, батькам та вчителям регулярної освіти), а також рішення про збільшення обсягів підготовки фахівців зі спеціальної освіти, здатних забезпечувати інклюзивне навчання дітей з різними освітніми потребами [440].

Отже, досвід передових країн світу у справі організації та впровадження інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами свідчить про певні кроки державних інституцій на шляху до створення умов для якісного інклюзивного навчання цих дітей. Одним з таких кроків є запровадження підготовки фахівців зі спеціальної освіти для професійної діяльності в інклюзивних закладах освіти та координаторів інклюзивного навчання для забезпечення менеджменту та експертної підтримки інклюзивного освітнього процесу. Здійснений нами аналіз зарубіжного досвіду щодо професійної діяльності таких фахівців у країнах з високим рівнем розвитку освітніх систем дав змогу використати наші наукові розвідки у процесі розроблення компетентнісної моделі спеціального педагога для вітчизняних закладів загальної середньої освіти та концепції його підготовки у закладах вищої освіти України.

### **Висновки до першого розділу**

У розділі представлено цивілізаційні, освітологічні, філософські, науково-теоретичні детермінанти проблеми підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності у вітчизняному інклюзивному освітньому просторі; проаналізовано сучасний стан запровадження інклюзивної освіти в Україні; розглянуто зарубіжний досвід країн з високим рівнем розвитку освітніх систем в аспекті забезпечення якості інклюзивної освіти через відповідну підготовку фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору.

З'ясовано, що інклюзивна освіта є соціальним та освітнім феноменом, зміст якого визначається цінностями, принципами, суб'єктами інклюзивного освітнього

простору, соціальними ресурсами, функціями. Виявлено, що одним з механізмів розвитку інклюзивної освіти як соціального та освітнього феномена є підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Зважаючи на специфіку дослідження проблеми підготовки вищеназваних фахівців, визначено такі методологічні підходи у контексті дослідження: цивілізаційний, синергетичний, освітологічний, системний, соціодинамічний.

Використання цивілізаційного підходу уможливило визначення орієнтирів у підготовці фахівців у галузі спеціальної освіти, враховуючи приналежність України до європейської цивілізації та орієнтуючись на наявні у ній стандарти такої підготовки.

Застосування синергетичного та освітологічного підходів у процесі дослідження дало змогу проаналізувати розвиток інклюзивної освіти в її інституційному становленні з урахуванням взаємовпливів і взаємозв'язків та окреслити її, насамперед, як цінність: державну, суспільну, особистісну; визначити вектори дослідження розвитку інклюзивної освіти у вітчизняному освітньому і науковому просторі; з'ясувати, що впровадження інклюзивної освіти потребує змін у змісті підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти, здатних до ефективної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Послугування системним підходом уможливило розгляд інклюзивної освіти як нової педагогічної системи, розвиток якої можливий за умови розвитку усіх її компонентів, у тому числі й кадрового складу через підготовку фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі.

Застосування соціодинамічного підходу дає змогу розглянути інклюзивну освіту як поступальний рух задля якого потрібне виникнення якісно нових механізмів забезпечення якості інклюзивної освіти та її експертної підтримки – «каталізаторів» прогресивної динаміки руху, якими можуть стати фахівці зі спеціальної освіти, підготовлені до ефективної професійної діяльності в умовах інклюзії.

Здійснено аналіз філософських детермінант виникнення поліпарадигмальності при розробленні підходів до освіти дітей з особливими освітніми потребами у дослідницькій та освітній практиці і відповідно до розроблення оновлених підходів до підготовки фахівців, здатних забезпечувати освіту цих дітей в інклюзивному освітньому просторі. Виокремлені філософські детермінанти – ідеї екзистенціалізму, прагматизму, постмодернізму, феноменології, персоналізму, філософської антропології – дають змогу по-новому розглянути проблему підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти та передбачити потребу у спеціальних педагогах, здатних надавати підтримку дітям з різними особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

Проаналізовано сучасний стан теорії та практики інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в Україні та окреслено їхній вплив на підготовку фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти. З'ясовано визначальну роль Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України у здійсненні державного реформування системи освіти осіб з особливими освітніми потребами та розробленні методології і технології інклюзивного навчання; описано теоретичні та практичні здобутки вітчизняних науковців у контексті підготовки педагогів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Вивчено дослідження, присвячені проблемі підготовки фахівців до роботи в умовах освітньої інклюзії, з'ясовано значний інтерес науковців до підготовки вихователів, вчителів загальної освіти, асистентів вчителів, соціальних педагогів, психологів, проте не виявлено жодного ґрунтовного дослідження з проблеми підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі.

Досліджено наукові розвідки провідних зарубіжних учених у галузі інклюзивної освіти. З'ясовано, що їхні сучасні дослідження орієнтовано на концептуалізацію інклюзивної педагогіки / педагогіки інклюзивної освіти як педагогічного підходу до навчання усіх дітей у загальноосвітньому просторі;

чинником, що сприяв цьому, стала потреба педагогів, котрі впроваджують інклюзивне навчання, у науково-методичній літературі, яка б враховувала їхнє професійне сприймання підходів до впровадження інклюзивної політики у класі. Виявлено, що інклюзивна педагогіка / педагогіка інклюзивної освіти знаходиться на етапі свого активного розвитку; в зарубіжній і вітчизняній науковій літературі накопичено достатню кількість досліджень, що уможливають визнання інклюзивної педагогіки / педагогіки інклюзивної освіти як визначальної наукової детермінанти формування компетентностей педагогів у галузі інклюзивної освіти.

Здійснений нами аналіз професійної діяльності вчителів спеціальної освіти, які надають підтримку дітям з різними особливими освітніми потребами в умовах високорозвинутих освітніх систем Великобританії, Фінляндії та Ізраїлю, дав нам змогу використати ці наукові розвідки у процесі розроблення компетентнісної моделі спеціального педагога закладу освіти з інклюзивним навчання та концепції підготовки таких фахівців в освітньому просторі закладу вищої освіти.

Матеріали розділу висвітлені в таких публікаціях автора: [181; 182; 190; 191; 194; 195; 196; 213; 215; 219; 220; 235; 236].

## РОЗДІЛ 2

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

#### **2.1. Методологічні підходи до фахової підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі**

З метою розроблення системи підготовки майбутніх спеціальних педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти вважаємо за доцільне виокремити методологічні підходи, які лежать в основі професійної підготовки фахівця зі спеціальної освіти.

Відомо, що усвідомлення педагогічної реальності, яке виступає у формі наукового пізнання, має підхід – спосіб певного усвідомлення, що зумовлений як позицією дослідника, так і ситуацією пізнання, і використання тих чи інших підходів безпосередньо впливає на результати пізнавальної діяльності. З цього погляду необхідним вбачається розгляд методологічних підходів, які можуть бути застосовані до дослідження підготовки поліфункціонального і компетентнісно-орієнтованого фахівця у галузі спеціальної та інклюзивної освіти.

На основі аналізу літературних джерел найбільш узагальненим та інтегрованим, на наш погляд, є наступне визначення методологічного підходу як сукупності ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого, принципів, що лежать в основі стратегії дослідницької діяльності, а також способів, прийомів, процедур, що забезпечують реалізацію обраної стратегії у практичній діяльності [117]. Методологічні засади підготовки вчителів-дефектологів розкрито у наукових розвідках Р. Аслаєвої, А. Колупаєвої, М. Малофєєва, С. Миронової, Н. Назарової, В. Синьова, М. Шеремет та ін.

Спробуємо описати методологічний концепт підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до роботи у загальноосвітньому просторі, який відображає взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів щодо навчання студентів в

умовах університетської освіти, а саме: аксіологічного, системно-діяльнісного, особистісно-діяльнісного, інтегративного, студентоцентрованого та компетентнісного.

У практичному плані вияв гуманного ставлення до дитини з особливими освітніми потребами пов'язано з розглядом аксіологічних (ціннісних) аспектів освіти. Вибір *аксіологічного підходу* як методологічного орієнтиру у процесі підготовки фахівця зі спеціальної освіти уможлиблює розгляд освіти як соціального й освітнього феномена, як універсальність і фундаментальність гуманістичних цінностей, єдність цілей і засобів в освіті. Філософія розглядає аксіологію як науку про цінності, зокрема про цінності освіти, у яких представлено систему значень, принципів, норм, канонів, ідеалів, які регулюють взаємодію в освітній сфері і формують компонент відносин у структурі особистості. Аксіологія як методологічна основа педагогіки визначає систему педагогічного розуміння особистості і ствердження цінності людського життя, виховання і навчання, педагогічної діяльності й освіти [21].

В. Андреев визначає пріоритетні цінності педагогічної діяльності: соціальні (значущість праці педагога, відповідальність учителя перед суб'єктами освіти і суспільством); психологічні (співтворчість з колегами і дітьми, самоствердження у педагогічному спілкуванні, любов до дітей, самореалізація, розкриття своєї індивідуальності); професійно-педагогічні (можливість оволодіти новими методиками і технологіями навчання і виховання, можливість професійного росту, педагогічної майстерності). Ці цінності є важливими для спеціального педагога закладу освіти з інклюзивним навчанням, підготовка якого спрямована на взаємодію з фахівцями, дітьми з особливими освітніми потребами та батьками в умовах загальноосвітнього простору, забезпечення індивідуалізації навчання і виховання дитини з особливими освітніми потребами, створення їй умов для розвитку особистості, прийняття дитини як цінності, яку спеціальний педагог має спільно з міждисциплінарною командою ввести у соціум.



Британськими науковцями Тоні Бутом та Мелом Ейнскоу на основі досліджень визначено систему цінностей інклюзивної освіти (структури: рівність, права, участь, спільнота, сталий розвиток; стосунки: повага до різноманітності, ненасильство, довіра, співчуття, чесність, мужність; дух: радість, любов, надія/оптимізм, краса), яка породжує бажання долати виключення і збільшувати участь. «Будь-які кроки в інклюзивному напрямі, коли вони не пов'язані з глибокими внутрішніми переконаннями, насправді є лише свідченням конформізму і слідування в фарватері панівної тенденції або слухняного виконання вказівок вищих інстанцій» [25, с. 21].

На сучасному етапі розвитку суспільства особливо складним є формування емоційно-ціннісного ставлення студентства до педагогічної діяльності. Дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців підкреслюють сутнісну переструктуризацію ціннісних пріоритетів студентства, де домінують матеріальні цінності, успіх, влада, кар'єра, благополуччя. Для значної частини сучасної молоді характерними є рафінований інфантилізм, індивідуалізм. Низька мотивація, необґрунтованість і випадковість вибору університету, небажання пов'язувати своє майбутнє з педагогічною професією – це ті реалії, які не можна не враховувати при взаємодії зі студентами. Особливого значення наразі набуває проблема толерантності і розвитку емоційного інтелекту у зв'язку з розвитком інклюзивної освіти, у межах якої відбувається включення дітей з особливими освітніми потребами в освітній простір і адаптація у ньому.

Відтак, одним з основних завдань, що забезпечуватиме толерантні стосунки в закладі освіти з інклюзивною формою навчання, є розроблення сучасних підходів до розвитку емоційної компетентності у майбутніх педагогів. Залучення дитини до цінностей багатогранного досвіду людства, проблеми її власної самореалізації у процесі оволодіння духовним надбанням людства потребує від педагога високого професіоналізму, а значить підвищення якості фахової підготовки. Відомо, що у діяльності педагога важливу роль відіграє емоційно-ціннісна сфера, тобто вмотивованість, ціннісне ставлення до педагогічної діяльності (Л. Виготський,

О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.); емоційний інтелект (Давоський форум, 2016 р.). Аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми [4; 5; 6; 7; 13, 18; 21; 33; 48; 67; 75; 85; 86; 90; 95; 107; 113; 114; 115; 135; 141; 143; 155; 171; 174; 241; 254; 270; 272; 285; 294; 305; 347; 363; 399; 405; 410; 413] дає змогу дійти висновку, що підготовка майбутнього педагога, готового до впровадження інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами, має спиратися на розвиток студента у декількох напрямках: когнітивному, практичному та емоційно-ціннісному. Ці компоненти тісно переплетені і без їх комплексного розвитку підготовку педагога до впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами не можна вважати вдалою. Отже, аксіологічний підхід займає чільне місце у стратегії фахової підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

З метою всебічного дослідження фахової підготовки використовують *системно-діяльнісний підхід*. У науковій літературі часто цей підхід описують як системний. Оскільки педагогіка є наукою про один з видів діяльності, то вищезазначений підхід, на думку В. Краєвського, правильніше називати системно-діяльнісним. Ключовим поняттям цього підходу є «система – цілісний комплекс елементів, пов'язаних між собою таким чином, що зі зміною одного змінюються й інші» [149, с. 201]. Мінімальним набором характеристик системи, врахуванням яких визначається системний підхід до досліджуваного об'єкту, є склад (сукупність елементів, які до нього входять), структура (зв'язок між ними); функції кожного елементу, його роль і значення у системі. Іншим ключовим поняттям цього підходу є діяльність, яка розглядається з філософських позицій як «специфічно людська форма активного ставлення до довкілля, зміст якої складає його доцільна зміна і перетворення» [149, с. 201]. Окремі види людської діяльності (наукової, педагогічної тощо) можна розглядати як підсистеми більш широкої системи, якою є суспільство. Так поєднуються системний і діяльнісний підходи, складаючи системно-діяльнісний підхід до вивчення тих чи інших видів суспільної діяльності, зокрема наукової і педагогічної [149, с. 201]. Застосування цього наукового підходу

дозволяє виявити багатоманітність зв'язків і відношень досліджуваного об'єкту. Так, процес фахової підготовки фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища як система є, з однієї сторони, елементом загальної системи професійно-педагогічної підготовки (яка має свою структуру, систему зв'язків, певну логіку і взаємозв'язок з іншими елементами освітньої системи), а з іншої, має свої властивості, специфічні характеристики і особливості в організації та реалізації підготовки. Системно-діяльнісний підхід у дослідженні уможливорює обґрунтування процесу підготовки майбутніх спеціальних педагогів закладів освіти з інклюзивним навчанням як складну, багаторівневу педагогічну систему, засновану на інтеграції мотиваційно-ціннісного, загальнотеоретичного та професійно орієнтованого складників змісту навчання фахівця, що вирізняється своїми компонентами, показниками їхніх проявів, функціональними особливостями, динамікою розвитку. Отже, системно-діяльнісний підхід забезпечує вивчення предметів і явищ як системних об'єктів у їхньому розвитку, положення якого застосовані до обґрунтування педагогічних систем (Ю. Бабанський, В. Беспалько, І. Лернер, М. Малофєєв, В. Синьов та ін.) і дає змогу проектувати систему компетентнісної професійно-орієнтованої підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Досліджуючи *особистісно-діяльнісний підхід*, ми орієнтувались на дослідження природи педагогічного знання (В. Краєвський), сутності педагогічної діяльності (В. Сластьонін), дослідження, присвячені різним аспектам роботи вчителя-логопеда, вчителя-дефектолога, корекційного педагога, спеціального психолога з дітьми, котрі мають психофізичні порушення (Віт. Бондар, В. Лубовський, С. Ляпідевський, О. Мастюкова, С. Миронова, Н. Назарова, В. Синьов, Є. Синьова, М. Шеремет, Л. Шипіцина та ін.). Особистісно-діяльнісний підхід дає змогу персоналізувати процес фахової підготовки, виокремити умови взаємодії учасників педагогічного процесу, обрати засоби і методи у дослідженні поставлених цілей. Цей підхід орієнтує на моделювання структури педагогічної

діяльності через вплив на всі сторони особистості у процесі фахової підготовки (Е. Зеєр), виділення провідних характеристик, визначення рівня їх розвитку і підготовки студента до педагогічної діяльності на основі особистісного підходу (А. Вербицький). Основою професійно-орієнтованої підготовки є співдіяльність студента в умовах взаємодії з суб'єктами освіти. У визначенні особистісно-діяльнісного підходу як одного з провідних у фаховій підготовці спеціального педагога закладу освіти з інклюзивним навчанням ми виходили за Р. Аслаєвою з того, що особистість формується і проявляється у діяльності, регулюючи її процес, і саму діяльність неможливо зрозуміти без особистісної участі у ній. Цей підхід орієнтує на підготовку спеціального педагога як суб'єкта професійної діяльності, що дає змогу студентам актуалізувати потенціал фахових компетентностей, що набуваються в освітньому процесі закладу вищої освіти [10]. Особистісно орієнтований підхід передбачає: аналіз стану і розвитку особистісних властивостей майбутніх фахівців зі спеціальної освіти, врахування особистісних потреб, особистісного досвіду, мотивації досягнень, здібностей, активності, індивідуальних психологічних особливостей. Застосування особистісно-орієнтованого підходу уможливить мотивування студентів на оволодіння професійними знаннями та вміннями у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, що сприятиме формуванню практико-орієнтованого складника професійної компетентності.

*Інтегративний підхід* посідає чільне місце серед інших методологічних підходів до фахової підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти і це пов'язане, насамперед, з тим, що сучасний етап розвитку спеціальної педагогіки (дефектологічної науки) характеризується парадигмальністю у підходах до навчання дітей з особливими освітніми потребами. У методології науки парадигма визначається як сукупність цінностей, методів, підходів, які прийняті у науковому співтоваристві у межах наукової традиції, що склалась у певний проміжок часу [131, с. 40]. За Т. Куном, парадигма – це те, що об'єднує членів наукового співтовариства і, навпаки, наукове співтовариство складається з людей, котрі

визнають певну парадигму. Відомо, що парадигма висвітлюється у працях вчених, підручниках і на тривалий час визначає коло проблем і методів їх вирішення у певній науковій галузі, науковій школі. Останнім часом з'явилися праці, у яких розглядають категорію парадигми стосовно педагогіки. Стверджують, що педагоги мають право на своє, власне педагогічне, відмінне від інших наук трактування [149]. Згідно з цим поглядом термін «парадигма» охоплює два поняття. «По-перше, це близьке до класичного кунівського, загальнонаукового розуміння парадигми як наукової діяльності, сукупності норм, критеріїв, стандартів дослідження... по-друге, використовується поняття освітньої (виховної) парадигми, і воно супроводжується термінами, які відображають основну спрямованість освіти, джерело і спосіб постановки педагогічних цілей» [149, с. 207]. У цьому сенсі науковці виділяють парадигми: формувальну, гуманістичну, особистісно-орієнтовану, традиційно-розвивальну, андрагогічну, акмеологічну, інклюзивну тощо. Отже, за твердженнями про парадигмальність педагогічної реальності, зміну парадигми, передусім, стоять уявлення про освітню, а не наукову парадигму [149, с. 207].

Застосування інтегративного підходу у процесі підготовки спеціальних педагогів уможливорює використання наявного у спеціальній педагогіці парадигмального плюралізму у підходах до навчання, виховання і вивчення особистості дитини з особливими освітніми потребами. Коротко зупинимось на описі історичного аспекту розвитку парадигм у спеціальній педагогіці / корекційній педагогіці / дефектології. Так, Т. Кун виокремлює різні етапи у розвитку наукової дисципліни: допарадигмальний, що передує встановленню парадигми; етап панування парадигми (т. зв. «нормальна наука»); криза нормальної науки; етап наукової революції, що полягає у зміні парадигми. Дослідники різних наукових галузей, зазвичай, констатують той факт, що всі стадії науки одночасно можна віднайти на всіх можливих фазах її розвитку [131, с. 39-47]. Аналіз становлення і розвитку дефектології як науки свідчить про те, що наразі наукова галузь «дефектологія», а саме: спеціальна педагогіка, сферою якої є спеціальна

освіта осіб з особливостями психофізичного розвитку, знаходиться на стадії «нормальної науки». Матеріалістична парадигма, яка пояснює специфіку людського буття на основі концепції суспільно-практичної, діяльнісної сутності людини, продовжує залишатися провідною, а конкретно-наукова методологія (сукупність методів, принципів дослідження і процедур, які застосовують у тій чи іншій науковій дисципліні), орієнтована на спостереження, експеримент і гіпотетико-дедуктивний метод, залишається домінуючою у будь-якому науковому дослідженні. Українська спеціальна педагогіка розвивається згідно зі сталими закономірностями і прийнятою академічною наукою системою наукових концепцій і теоретичних положень, сформульованих у руслі діалектико-матеріалістичної філософії. Однак, кардинальні зміни в ідеології, суспільному житті загалом, зокрема в освіті, вплинули на розвиток дефектології / спеціальної педагогіки, яка тривалий час знаходилась на стадії «нормальної науки».

Наприкінці ХХ століття дефектологія переживала методологічну кризу, втрачаючи звичну матеріалістичну методологію і відчуваючи вплив зарубіжної науки, що позначилось навіть на перегляді титульної назви науки. Зараз можна говорити про те, що дефектологія / спеціальна педагогіка знаходиться на стадії «кризи росту», вирішення якої пов'язане з новими методологічними підходами та новим рівнем осмислення людини як цілісної системи. Сучасна наука про освіту дітей з особливими освітніми потребами, орієнтуючись на соціально-економічні, культурні й ціннісні перетворення, які відбуваються у нашому суспільстві, зокрема поширення інтеграційних процесів, починає звертатися до розгляду проблем, пов'язаних з наростаючою тенденцією відмови від розгляду реалій оточуючого світу з моноідеологічних позицій. Нові умови економічного і соціального життя передбачають кардинальну переоцінку багатьох аспектів світоглядного і теоретико-пізнавального розгляду проблеми формування особистості з обмеженими можливостями життєдіяльності, її підготовки до життя у багатовимірному суспільстві. У сучасній спеціальній педагогіці відбуваються складні внутрішньосистемні зміни, пов'язані з визнанням різноманітності якісної

характеристики реальності, що проявляється, насамперед, у різних формах отримання освіти, організації навчання, виховання і розвитку дітей з психофізичними порушеннями. Відмова від монометодологічних настанов у наш час є умовою розвитку педагогічної науки. Необхідність переоцінки вітчизняною спеціальною / корекційною педагогікою власних методологічних і теоретичних основ зумовлена підсилюванням тенденції до входження України в ідеологічно багатовимірний світ розвинених країн.

Втрата методологічної однозначності дефектології / корекційної педагогіки / спеціальної педагогіки сприяла появі нових ідей щодо філософських, феноменологічних засад дослідницьких стратегій, однак це не призвело до наукової революції, і наразі ми спостерігаємо парадигмальний плюралізм у підходах до навчання дитини з особливими освітніми потребами. На думку В. Козлова, оцінка ученими стану конкретної науки, стадії її розвитку залежить від багатьох складників: системи уявлень про науку і науковість, віри, особистісних переконань, контактів з представниками різних парадигм, етнічної ідентичності, соціального походження і «наближеності» до класичних представників науки, ступеню ангажованості системою цінностей парадигми, інтересів. Отже, можна припустити, що сучасний стан вітчизняної спеціальної педагогіки знаходиться на таких стадіях розвитку парадигми, як: «нормальної науки» і «кризи росту», коли паралельно розвиваються різні концепції розвитку, навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами.

У 70-х роках ХХ століття сформувалася концепція нормалізації з нових уявлень, що відкрили широкі перспективи про дитину з особливостями розвитку та ґрунтувалися на вихованні її відповідно до усталених культурних норм суспільства, у якому вона проживала. Саме у цей період, як зазначає А. Колупаєва, окреслився злам у суспільній свідомості стосовно дітей з психофізичними порушеннями і почався процес їхньої інтеграції у загальноосвітній простір. Будь-яка сучасна наукова парадигма, у тому числі й дефектологічна, яка здається повною й універсальною, є «... справедливою при певних обставинах і з відомою долею ймовірності у певній предметній галузі. Цінність будь-якої парадигми відносна...» [131, с. 44]. На думку

науковців, парадигми еволюціонують, адаптуються до нових соціальних та інтелектуальних віянь, розвиваються спільно зі своєю епохою. Інтегративний підхід, коли одночасно розвиваються концептуально різні підходи до навчання, виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами, є принципово новим смисловим простором як для фахівців (учителів-логопедів, учителів-дефектологів, корекційних педагогів, психологів, соціальних педагогів, педагогів), так і для дітей, які потребують освітніх послуг від цих спеціалістів.

Інтегративний підхід до фахової підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти забезпечує вивчення проблем навчання, виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які, по суті, є творчим і багатомірним синтезом концепцій, де висвітлюються різні сторони зазначеної проблеми у теоретико-методологічному і дослідницькому аспектах і реалізуються різні підходи до підготовки фахівців зі спеціальної освіти (за нозологічним підходом – підготовка вчителів для роботи з дітьми певної нозології, за універсальним підходом – підготовка вчителів для роботи з дітьми з різними особливими освітніми потребами). Тому останнім часом у публікаціях українських науковців наголошувалося на тому, що зміни освітньої парадигми (впровадження інклюзивної освіти на теренах України), зумовлюють зміну парадигми підготовки фахівців [63].

У зв'язку з імплементацією Закону України про вищу освіту [313] перед професорсько-викладацьким складом університетів постала низка нових викликів, зокрема впровадження *студентоцентрованого підходу* до фахової підготовки, що є новою парадигмою освітнього процесу.

Підписання Україною Болонської декларації сприяло вивченню європейських тенденцій розвитку освіти та активізації вітчизняних наукових розвідок щодо розроблення шляхів реформування вищої освіти відповідно до стандартів та рекомендацій Європейського простору вищої освіти [537]. Потужним засобом розвитку вищої освіти став проект Тюнінг («Гармонізація освітянських структур в Європі» – Tuning educational structures in Europe, TUNING), ініційований у 2000 році декількома європейськими університетами за активної підтримки Європейської



Комісії, основною метою якого є розроблення принципів підходів до створення, удосконалення, впровадження, оцінювання та підвищення якості програм вищої освіти [538]. Одним з таких підходів було визнано студентоцентрований підхід як нову парадигму вищої освіти, відповідно до якої Національна команда експертів з реформування вищої освіти України радить підходити до процесу удосконалення підготовки фахівців у вітчизняних університетах.

У межах проекту Тьюнінг було сформульовано суть та визначено науково-методологічні засади студентоцентрованого навчання (*student centered approach*). У його основу покладено ідею максимального забезпечення можливості отримання студентами першого місця на ринку праці, підвищення їхньої «вартості» у працедавців, задоволення тим самим актуальних потреб останніх [328, с. 16].

Як зазначає Ю. Рашкевич, у європейському словнику все популярнішим стає термін *employability* (придатність до працевлаштування), який окреслює сукупність знань, умінь, навичок, володіння підходами до вирішення виробничої ситуації, а також здатність і бажання до неперервного удосконалення професійного розвитку. Відповідно до європейського глосарію *придатність до працевлаштування* охоплює такі компетентності: рівень самоорганізації, здатність до роботи у групі, уміння виконувати конкретні завдання, навички комунікації та грамотність, знання інформаційних технологій. Варто зазначити, що всі названі вище компетентності належать не до фахових, а до загальних компетентностей.

У своїй монографії «Болонський процес та нова парадигма вищої освіти» Ю. Рашкевич наводить результати опитування, проведеного серед європейських працедавців, які засвідчили, що шанси отримати належне місце на ринку праці залежать від: навичок, що характеризують придатність до працевлаштування (78%), позитивного ставлення до роботи (72%), відповідного практичного досвіду виробничої практики (54%), напряму здобутої освіти та кваліфікації (41%), рівня успішності у закладі вищої освіти (28%), назви (престижності) закінченого закладу освіти (8%) [328, с. 17].

Також цікавими є результати оцінювання рівня засвоєння навичок, які характеризують придатність до працевлаштування, отримані під час опитування працедавців та студентів окремо. Так, наприклад, компанії оцінюють рівень *володіння інформаційними технологіями* шукачами роботи такими показниками: відмінний – 49%, задовільний – 49%, незадовільний – 2%. Студентський погляд – 85%, 15%, 0%. Оцінювання *здатності до роботи у групах* виглядає наступним чином: 19%, 71%, 10% – компанії та 92%, 8%, 0% – студенти; *рівня самоорганізації*: 14%, 66%, 20% – компанії, 95%, 5%, 0% – студенти; *навичок комунікації та рівня грамотності*: 31%, 56%, 13% – компанії, 93%, 7%, 0% – студенти.

Наведені цифри характеризують відмінності між критеріями оцінювання університетів та ринку праці. Відтак, в усіх дослідженнях і доповідях у межах проекту Тьюнінг та інших окреслюється абсолютна необхідність співпраці між основними гравцями / стейкхолдерами освітнього процесу: академічною спільнотою закладів вищої освіти, працедавцями, випускниками та студентами.

Отже, окреслені вище методологічні підходи (аксіологічний, системно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний, інтегративний, студентоцентрикований) до підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі охоплюють сукупність ідей, які визначають нашу загальну наукову світоглядну позицію і стануть у подальшому основою стратегії нашої дослідницької діяльності з розроблення концепції та системи підготовки спеціальних педагогів закладів освіти з інклюзивним навчанням до фахової діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. До низки цих підходів належить також **компетентнісний** підхід, який є основоположним у підготовці конкурентоспроможних фахівців зі спеціальної освіти на ринку освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами та який презентовано нижче у пункті 2.2.

## **2.2. Компетентнісний підхід до фахової підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі**

Наразі одним з основних підходів до підготовки фахівців у закладах вищої освіти визнано компетентнісний підхід як нову парадигму вищої освіти, відповідно до якої Національна команда експертів із реформування вищої освіти України радить підходити до процесу удосконалення підготовки фахівців у вітчизняних закладах вищої освіти.

Ключовими поняттями нової парадигми навчання є компетентності та результати навчання, які сьогодні є ключовими в європейському освітянському просторі (їх аналізу і проектуванню присвячена значна низка наукових досліджень європейського та вітчизняного простору) [14; 15; 20; 28; 37; 39; 43; 71; 75; 104; 105; 143; 157; 166; 254; 272; 285; 294; 311; 318; 325; 328; 334; 340; 348; 389; 397; 399; 405; 412; 536].

У глосаріях різних загальноєвропейських документів (проект Тюнінг, Довідник ЕКТС, глосарії європейських мета-рамок кваліфікацій тощо) подано дещо відмінні визначення цих ключових понять. Згідно з проектом Тюнінг, *результати навчання* – це формулювання того, що як очікується, повинен знати, розуміти, бути здатним продемонструвати студент після завершення навчання [328, с. 27]. Як зазначає Ю. Рашкевич, член Національної команди експертів із реформування вищої освіти України, результати навчання формулюються у термінах компетентностей.

*Компетентності* – це динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь та здатностей [328, с. 28]. У Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [313]. Розвиток компетентностей є метою освітніх програм.

Компетентності формулюються у різних навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах.

У проекті Тюнінг розглянуто два види компетентностей: фахові (subject specific competences) і загальні компетентності (generic competences, transferable skills). Згідно з означенням фахові компетентності залежать від предметної галузі і визначають профіль освітньої програми та кваліфікацію випускника. Загальні компетентності не прив'язані до предметної галузі, вони мають універсальний характер, до них належать, наприклад: здатність до навчання, володіння іноземними мовами, базовими інформаційними технологіями тощо.

Дослідження загальних компетентностей стало одним із найважливіших завдань проекту Тюнінг [538]. Методика дослідження передбачала анкетування усіх гравців / стейкхолдерів освітнього процесу: працедавців, випускників та викладачів. Для викладачів закладів вищої освіти цікавим є порівняльний аналіз відповідей різних категорій респондентів, зокрема оцінювання базових загальних знань. Викладачі вузів визнали базові загальні знання найважливішою компетентністю, тоді як випускники та працедавці синхронно визнали її достойною лише 20 місця з 20 позицій. З огляду на це, необхідною процедурою при розробленні програми підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання є врахування зведеного рейтингу випускників і працедавців за спаданням важливості таких груп компетентностей: 1) Здатність до аналізу і синтезу. Здатність до навчання. Розв'язання проблем; 2) Здатність застосовувати знання на практиці; 3) Здатність пристосовуватись до нових ситуацій. Турбота про якість; 4) Навички управління інформацією. Здатність працювати самостійно; 5) Робота у групі; 6) Здатність до організації і планування [538].

Концепція компетентностей, розвинута у проекті Тюнінг, визначає, що компетентності містять знання і розуміння (теоретичні знання, а також здатність знати і розуміти), знання, як діяти (практичне застосування знань у певних

ситуаціях), знання, як жити (цінності як інтегральний елемент сприйняття та співіснування з ними у соціальному контексті) [328, с. 32].

На думку С. Сисоєвої, тлумачення змісту поняття «компетентність», що нині використовується при модернізації освітнього процесу у вищій школі України, є недостатньо адекватним відповідно до змісту усталених понять «компетенція» і «компетентність» вітчизняного простору педагогічної науки (англійське слово «competence» перекладається на українську мову як два терміни – компетентність і компетенція). Зважаючи на те, що ці поняття є ключовими у компетентнісно зорієнтованій вищій освіті, розглянемо, як трактуються ці поняття у вітчизняному науковому тезаурусі.

Дослідниця, здійснивши ґрунтовний аналіз трактування цих понять у вітчизняній науковій та довідниковій літературі, дійшла висновку, що найточнішим визначенням поняття «компетенція» є наступне: «Компетенція розуміється як коло питань, щодо яких особистість має бути обізнана, це об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини. Вона відчужена від людини, є наперед заданою соціальною нормою» [348, с. 9]. Результатом набуття компетенцій є «компетентність, яка на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності» [348, с. 9].

Розглядаючи професійні компетенції, більшість дослідників виокремлюють *прості (базові) компетенції*, що формуються на основі знань, умінь, здібностей, що легко фіксуються, виявляються у певних видах діяльності, та *ключові компетенції*, надзвичайно складні для обліку і виміру, що проявляються у всіх видах діяльності, в усіх взаєминах особистості зі світом, характеризують духовний світ особистості та сенс її діяльності.

І. Зимня класифікувала ключові компетенції на основі сформульованих у психології положень стосовно того, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці (Б. Ананьєв); проявляється у системі ставлення до суспільства, інших людей, себе, праці (В. М'ясищев); що компетентність людини має вектор акмеологічного

розвитку (Н. Кузьміна, А. Деркач); що професіоналізм охоплює компетентності (А. Маркова). Відповідно до вищезазначеного І. Зимня виокремила три групи ключових компетенцій: 1) компетенції, які стосуються *особистості* як суб'єкту діяльності та спілкування (здоров'язбережувальні, ціннісно-сміслової орієнтації у світі інтеграції, самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку тощо); 2) компетенції, які стосуються *соціальної взаємодії людини і соціальної сфери* (соціальна взаємодія з суспільством, колективом, друзями, партнерами, соціальна мобільність, компетенції спілкування); 3) компетенції, які стосуються *діяльності людини*, яка проявляється у всіх її видах і формах (пізнавальної, навчальної, ігрової, трудової діяльності, інформаційних технологій) [104].

Рада Європи визначає такі п'ять ключових компетенцій:

1) «... політичні і соціальні компетенції, такі як здатність брати відповідальність, брати участь в ухваленні групових рішень, вирішувати конфлікти ненасильницьким чином, брати участь у підтримці і поліпшенні демократичних інститутів;

2) компетенції, пов'язані з життям у полікультурному суспільстві, що необхідні для того, щоб запобігти проявам і відродженню расизму і ксенофобії, розвитку нетолерантності. Саме тому освіта має сформувати у молодих людей міжкультурні компетенції, такі як сприйняття відмінностей, повага до Інших, здатність жити з людьми Інших культур, мов і релігій;

3) компетенції, що стосуються володіння усною і письмовою комунікацією, особливо важливі для професійної діяльності і соціального життя;

4) компетенції, пов'язані із зростанням інформатизації суспільства;

5) компетенції, що забезпечують здатність навчатися впродовж життя як основи неперервної освіти в особистому, професійному і соціальному житті» [482].

Структуру компетентності складають когнітивні й афективні компоненти, досвід і звички, мотивація (Дж. Равен); мотивація, ціннісно-сміслові уявлення (ставлення), знання, уміння, досвід (Ю. Татур); знання+кваліфікації (уміння)+ставлення = компетентність (О. Акулова, Е. Заір-Бек, С. Пісарєва,

Н. Радіонова, Ю. Рашкевич); здібність до чогось+пізнання+досвід (Г. Трофімова); ціннісно-сміслові орієнтації, знання, уміння, навички, здібності, досвід і діяльність (О. Хуторський).

Попри відсутність єдності у поглядах, сьогодні вже чітко простежується тенденція до уточнення змісту компетенцій, що визнані головними для випускників вищої школи. Ієрархічну залежність понять «компетенція», «компетентність», «компетентний» можна визначити наступним чином: 1) компетенція – це об'єктивно-ідеальна категорія, що може використовуватися для характеристики будь-якої сфери діяльності людини, окреслювати її повноваження, права і обов'язки; 2) компетентність – це суб'єктивно-реальна категорія, що використовується для характеристики діяльності конкретної людини чи групи людей і свідчить про відповідність чи невідповідність означеній компетенції; компетентність є сукупною характеристикою людини щодо відповідності її діяльності визначеним нормам; 3) компетентний – інтегрована риса особистості, що може бути використана при характеристиці діяльності цієї особистості.

С. Сисоєва, проаналізувавши різні підходи до визначення понять «компетенція» і «компетентність», зазначила, що вони мають багатокomпонентну структуру та полісемантичне значення і запропонувала свої варіанти тлумачення цих понять, а саме: «*Компетенція* ... – це визначена норма стосовно неперервної освіти, яка задається освітніми стандартами і використовується для формування вимог до результатів навчання. *Компетентність* – це інтегрована особистісна якість людини (її капітал), що формується на етапі навчання, остаточно оформлюється і розвивається у процесі практичної діяльності та забезпечує компетентний підхід до вирішення професійних завдань.... Компетентності особи є її *особистісним капіталом і результатом* навчання у різних формах ... освіти. Компетентнісний підхід – це підхід, спрямований на формування компетентності особи» [348, с. 11].

Наразі у науково-педагогічних дослідженнях активно розробляються ідеї компетентнісного підходу, які реалізуються на всіх рівнях освіти. Зміст поняття

«підходу» визначається як певна позиція, що зумовлює дослідження, проектування, організацію того чи іншого явища, процесу (у нашому випадку – освіти). Підхід визначається певною ідеєю, концепцією, принципом і центрується на основних для нього однією або двома-трьома категоріями. Для компетентнісного підходу такими категоріями у вітчизняному науковому дискурсі виступають «компетенція» і «компетентність».

Компетентнісний підхід у системі освіти став предметом наукового дослідження В. Баркасі, Г. Беленької, І. Бондаренко, Н. Бібік, С. Вітвицької, Г. Гаврищак, І. Гудзик, Н. Дворнікової, О. Дубасенюк, Я. Кодлюк, О. Локшиної, С. Миронової, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пошетун, І. Родигіна, О. Савченко, О. Садівник, В. Синьова, С. Сисоєвої, О. Ситник, Т. Смагіної, Г. Терещук, С. Трубачевої, М. Шеремет, Н. Фоменко та ін. Провідні українські науковці зазначають, що інтеграція української системи вищої професійної освіти у світовий освітянський простір поставила перед вітчизняною педагогічною наукою завдання погодження традиційного українського наукового апарату із загальноприйнятою в Європі системою педагогічних понять. Тому знаннява парадигма освіти почала переглядатись з позиції компетентнісного підходу, згідно з яким опис якостей особистості випускника закладу вищої освіти і визначення шляхів формування означених якостей має здійснюватися у термінах компетентнісного підходу [334, с. 11-12]. Загальною ідеєю компетентнісного підходу, на думку О. Савченко, є компетентнісно-орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе у різних галузях своєї життєдіяльності [334].

Наразі при розгляді проблеми модернізації освіти та визначенні вимог до випускника закладів вищої освіти широко застосовується термін «професійна компетентність». Так, К. Шапошніков розуміє категорію «професійна компетентність» як готовність і здатність фахівця приймати ефективні рішення при здійсненні професійної діяльності [14, с. 13]. Професійна компетентність, згідно з



її тлумаченням, загалом характеризується сукупністю інтегрованих знань, умінь і досвіду, особистісних якостей, що дають змогу людині ефективно проектувати і здійснювати професійну діяльність у взаємодії з довкіллям. Причому, на думку Е. Зеєра, компетентність передбачає не стільки наявність у фахівця значного обсягу знань і досвіду, скільки вміння актуалізувати накопичені знання та вміння і у потрібний момент використати їх у процесі реалізації своїх професійних функцій / компетенцій.

Отже, професійна компетентність – це система особистісних якостей, знань і умінь, що зумовлюють готовність і здатність фахівця здійснювати професійну діяльність. Професійна компетентність передбачає: сформованість уміння розмірковувати й оцінювати професійні ситуації та проблеми; творчий характер мислення; виявлення ініціативи у виконанні фахових завдань; усвідомлене розуміння особистої відповідальності за результат праці; здатність до керування колективом; прийняття раціональних рішень у вирішенні конкретних завдань та проблем [248, с. 124].

За результатами аналізу різних підходів до визначення поняття «професійна компетентність фахівця» виокремлюють основні критерії, до яких належать: знання, уміння та навички (сукупність психічних утворень, які формують загальний та професійний інтелект, загальнонаукову, особистісну та професійну підготовленість фахівця до відповідної сфери діяльності); професійна позиція фахівця (система сформованих настанов та ціннісних орієнтацій, ставлень і оцінок внутрішнього та навколишнього досвіду, особистісні досягнення фахівця у професійній діяльності); індивідуально-психологічні особливості (стійке поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які зумовлюють індивідуальність та особливість фахівця); акмеологічні інваріанти фахівця (внутрішні чинники, які зумовлюють потребу фахівця у саморозвитку та самовдосконаленні).

У науково-літературних джерелах компетентність певного виду характеризується від 5 до 15 компетенцій. Найважливіші з них: знання, здібності,

вміння, навички, відповідальність [319]. Науковці розглядають компетентність як стан, що змінюється, тому компетентність – поняття функціональне і характеризує здатність фахівця реалізовувати на практиці свої компетенції. Відтак, компетентність базується на певній кількості «компетенцій», і чим їх більше, тим вище рівень компетентності фахівця. Для того, щоб сформувати професійну компетентність, необхідно спочатку вивчити її ідеальну «матрицю» – компетенцію (коло питань, сфери діяльності), перевести її в русло суб'єктивних суспільних відносин і таким чином побудувати систему впливу на особистість, щоб, спираючись на її психофізіологічні особливості, здійснити моральний та інтелектуальний вплив і забезпечити розвиток умінь та якостей, відповідних заданій «матриці» [14, с. 16].

Варто зауважити, що значна частина педагогів-науковців зазначають, що поняття професійної педагогічної компетентності є складнішим за поняття «професійна компетентність». Так, І. Зязюн зазначає, що окрім знань і умінь педагогові «необхідні певні особистісні якості, адже сам педагог є інструментом впливу на учня. Цей інструмент – його душа – має бути чутливим до іншої людини, гуманним у своїх помислах» [302, с. 15]. Ці слова значною мірою стосуються специфіки структури професійної компетентності спеціального педагога закладу освіти з інклюзивним навчанням, яка полягає у тому, що охоплює характеристики особистісних якостей людини, які є більш значущими, ніж знання, вміння і навички педагога. Тому професійну компетентність спеціального педагога можна розглядати як особистісні можливості педагога, що дають змогу йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі освітнього процесу.

На основі вимог, які висуває наразі суспільство до професійної компетентності фахівця зі спеціальної освіти як результату його навчання у закладі вищої освіти, можна дійти висновку, що сучасний фахівець повинен мати високий рівень компетентності, що охоплює професійні знання, вміння та навички, а також здатність орієнтуватися у складній ситуації та приймати оптимальні рішення, високий рівень розвитку професійно необхідних особистісних якостей, серед яких

професійна й громадянська відповідальність відіграють провідну роль. До базових моральних якостей фахівця спеціальної освіти належить здатність до емпатії, співчуття до проблем дитини та її батьків, відповідальність за дитину.

Аналіз наукових джерел з досліджуваної проблеми дав нам можливість визначити *професійну компетентність спеціального педагога у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами* як інтегральну якість особистості, що охоплює: світоглядні позиції педагога як основу розвитку всіх компонентів професіоналізму, глибоку обізнаність і практичні уміння у сфері інклюзивного навчання, розвинені професійно значущі якості; загальну здатність до виконання на високому рівні готовності професійних завдань у сфері організації та впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, здатність нести професійну відповідальність за результати цієї діяльності, постійно підвищувати рівень своєї професійної діяльності.

Компетентність фахівця зі спеціальної освіти у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами – це динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, необхідних для ефективної діяльності як виконавцю, так і організатору та координатору програм інклюзивного навчання, а також способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначають здатність спеціального педагога закладу загальної середньої освіти з інклюзивними класами успішно здійснювати професійну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти: першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях.

Відтак, компетентнісний підхід орієнтований на результат фахової підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. Професійна компетентність спеціального педагога у сфері надання освітніх послуг в умовах інклюзивного навчання розглядається як оцінювальна категорія і характеризує його як суб'єкта діяльності, який володіє професійним універсалізмом, що передбачає здатність орієнтуватися у складних соціокультурних ситуаціях, прогнозувати, планувати і виконувати дії

щодо успішного досягнення поставлених цілей, коригувати і адаптувати професійні знання і особистісні здібності відповідно до динаміки зміни освітнього простору.

Реалізація компетентнісного підходу у сфері фахової підготовки здійснюється, насамперед, у напрямі формування умінь орієнтуватися у різних ситуаціях професійної діяльності, ефективно вирішувати проблеми, які виникають у процесі виконання функціональних обов'язків. Відтак, зміст і технології підготовки фахівців зі спеціальної освіти до роботи в умовах інклюзивної освіти вибудовуються на основі компетентнісного підходу, який визначається як сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу і оцінювання освітніх результатів [280].

З позицій компетентнісного підходу рівень освіченості визначається здатністю вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань. На думку багатьох науковців, компетентнісний підхід не заперечує значення знань, проте він акцентує увагу на здатності використовувати отримані знання. Відтак, основним результатом освітньої діяльності у закладі вищої освіти є формування фахових компетентностей, які визначаються основними видами професійної діяльності фахівця. Це потребує виокремлення основних видів професійної діяльності спеціального педагога в умовах інклюзивного навчання, низки завдань, які вирішуватимуться у межах цих видів діяльності та визначення кола компетенцій, які потрібно формувати у зазначеного фахівця.

Ми поділяємо думку В. Гладкої, яка вважає, що специфіка підготовки / перепідготовки вчителя-дефектолога до діяльності в умовах освітньої інтеграції передбачає формування професійних компетенцій щодо здійснення: *діагностичної, освітньої і корекційної* діяльності стосовно дитини з особливими освітніми потребами, яка вступила до класу з інклюзивною формою навчання; *навчально-методичної діяльності*, яка передбачає розроблення навчально-методичного забезпечення з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку і потенційних можливостей кожного учня з особливими освітніми потребами;

*інформаційно-просвітницької діяльності, яка сприяє підвищенню рівня обізнаності всіх учасників освітнього процесу (педагогів, дітей та їхніх батьків) у питаннях особливостей розвитку та можливостей дітей з порушеннями психофізичного розвитку, організації ефективної соціальної взаємодії між дітьми [39].*

На підставі аналізу професійної діяльності вчителів-логопедів, вчителів-дефектологів, аналізу літературних джерел, зарубіжного досвіду професійної діяльності вчителів, які опікуються особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти [43; 113; 114; 115; 367; 483; 534; 536] нами окреслено зміст основних видів діяльності спеціального педагога в інклюзивному освітньому просторі (рис. 2.1).

|   |   |
|---|---|
| <b>Види діяльності спеціального педагога закладу освіти з інклюзивним навчанням</b> | Оцінка особливих освітніх потреб та розвитку дитини |
|   | Корекційно-розвивальна                              |
|   | Дидактична  |
|   | Виховна   |
|   | Консультативна                                      |
|   | Трансформаційна                                     |
|   | Координаційно-організаторська                       |
| Комунікативна   |   |

Рис. 2.1. Види діяльності спеціального педагога закладу освіти з інклюзивним навчанням

Окреслимо вищезазначені види діяльності спеціального педагога закладу освіти з інклюзивним навчанням.

*Діяльність з оцінки особливих освітніх потреб та розвитку дитини (діагностико-аналітична діяльність)* спеціального педагога спрямована на виявлення особливих освітніх потреб та особливостей розвитку дитини, освітніх досягнень; інтерпретацію їхніх проявів у навчальній діяльності та поведінці дитини з порушеннями розвитку, що стане у нагоді вчителю / асистенту вчителя та іншим учасникам освітнього процесу під час організації навчально-виховної і корекційно-розвивальної роботи в закладі освіти з інклюзивним навчанням. Зважаючи на те,

що сучасна оцінка особливих освітніх потреб та розвитку дитини (діагностика порушень у розвитку) будується на комплексному, міждисциплінарному знанні індивідуальних проблем дитини, передбачається спільна (командна) робота спеціального педагога з різними фахівцями в умовах інклюзивного освітнього середовища, кожен з яких робить свій внесок у розуміння освітніх потреб дитини з особливостями психофізичного розвитку.

*Корекційно-розвивальна діяльність* є важливою складовою професійної діяльності спеціального педагога, оскільки якісний корекційно-педагогічний супровід є найважливішою умовою ефективного впровадження інклюзивного навчання. Корекційно-розвивальна діяльність спеціального педагога спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, задоволення особливих освітніх потреб дитини, послаблення або подолання вторинних і подальших відхилень у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку дитини з особливими освітніми потребами [255]. Відомо, що інклюзивне освітнє середовище, у якому перебуває дитина з особливими освітніми потребами, характеризується наявністю двох компонентів: розвивального і корекційного, реалізація яких є важливим складником фахової діяльності спеціального педагога (окреслення корекційних цілей для інших учасників освітнього процесу, які мають бути реалізовані у процесі навчання, виховання і розвитку дитини з особливими освітніми потребами, проведення корекційно-розвивальних занять, включення спеціальних засобів корекції в освітній процес тощо). Відповідно до Закону України «Про освіту» (ст. 20) особам з особливими освітніми потребами надаються корекційно-розвиткові послуги у порядку, визначеному центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки. Корекційно-розвиткові послуги (допомога) – це комплексна система заходів супроводження особи з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що спрямовані на корекцію порушень шляхом розвитку особистості, її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та мовлення [315]. Отже, корекційно-розвивальна діяльність через надання корекційно-розвиткових послуг має стати важливою сферою діяльності та

відповідальності спеціального педагога закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

*Дидактична діяльність* спеціального педагога в умовах інклюзивного освітнього середовища зумовлена застосуванням як традиційних технологій і методів навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, так і специфічних технологій (технологія універсального дизайну, технологія диференційованого викладання, технологія спільного викладання, технологія оцінки особливих освітніх потреб та розвитку дитини, технологія складання індивідуальної програми розвитку, технологія взаємодії міждисциплінарної команди супроводу, класний менеджмент тощо), характерних для інклюзивної форми навчання. Дидактична діяльність спеціального педагога зумовлена класичним підходом до розвитку дитини з особливими освітніми потребами у процесі навчання, адже навчання є основним шляхом корекції відхилень у розвитку дітей з психофізичними порушеннями і знаходиться у нерозривній єдності з вихованням і розвитком. Дидактична діяльність передбачає визначення SMART-цілей, загальних і специфічних завдань навчання з урахуванням його корекційної спрямованості; врахування в освітньому процесі загальних і специфічних особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами, їхніх вікових та індивідуальних особливостей; керівництво пізнавальною діяльністю цих дітей, спираючись на спеціальні дидактичні принципи.

*Виховна діяльність* спеціального педагога зумовлена тим, що діти з особливими освітніми потребами, маючи особливості психічного розвитку, потребують особливої підтримки і допомоги при засвоєнні ними норм суспільної поведінки, формуванні особистісних якостей. Якщо у навчальній діяльності для дітей з порушеннями психофізичного розвитку передбачено адаптації / модифікації змісту навчального матеріалу (про що зазначено в індивідуальній програмі розвитку дитини), то у сфері засвоєння загальноприйнятих норм, правил поведінки у суспільстві ніяких пільг немає. Специфіка процесу виховання виявляється у впливі на дисгармонійні риси особистості дитини, врахуванні її індивідуально-

психологічних і нейрофізіологічних особливостей, що потребує спеціального виховного впливу, який поєднує загальнопедагогічні і психокорекційні принципи.

**Консультативна діяльність** спеціального педагога в умовах інклюзивної освіти передбачає роботу з батьками, педагогами (вчителем / асистентом вчителя; вчителями-предметниками, соціальним педагогом, вчителем-логопедом, вчителем-сурдопедагогом, вчителем-тифлопедагогом, вчителем-олігофренопедагогом), практичним психологом, адміністрацією та іншими учасниками освітнього процесу, котрі працюють з групою / класом, до яких включена дитина з особливими освітніми потребами. Безперечно, основним напрямом консультативної діяльності є консультування батьків та педагогів. Враховуючи науковий і практичний доробок спеціальної педагогіки, можна виокремити два напрями допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливими потребами: освітньо-просвітницький і психолого-педагогічний супровід сім'ї (В. Ткачова). Метою освітньо-просвітницького напрямку є встановлення гармонійних стосунків між персоналом закладу освіти і родинами дітей з особливими освітніми потребами; підвищення батьківської компетентності у сфері розвитку, навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. У межах консультативної діяльності спеціальний педагог має бути готовим надати інформаційні послуги з питань правового забезпечення в освітній галузі, варіативності освітніх послуг, професійної підтримки фахівців; на основі аналізу розвитку і виявлення порушень основних сфер життєдіяльності сім'ї повинен обрати оптимальний варіант роботи з сім'єю. Також спеціальний педагог має здійснювати педагогічне консультування педагогів з проблем навчання, виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами, пошук ресурсів для забезпечення якісної інклюзивної освіти.

**Трансформаційна діяльність** спеціального педагога в умовах закладу освіти з інклюзивним навчанням спрямована на виявлення можливостей трансформації (адаптацій та модифікацій) змісту навчального матеріалу, методів та оцінювання навчальних досягнень дітей з порушеннями розвитку. Також цей вид діяльності спеціального педагога передбачає визначення особливостей використання



дидактичного матеріалу, навчально-методичного забезпечення, трансформуючи його відповідно до спеціальних дидактичних принципів, пізнавальних і компенсаторних можливостей та психологічних особливостей дітей з різними особливими освітніми потребами; умов освітнього процесу у закладах дошкільної та загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання.

**Координаційно-організаторська діяльність** спеціального педагога, який, на наше переконання, має стати координатором з впровадження інклюзії у закладі загальної середньої освіти, зумовлена тим, що він найкраще розуміється на змісті і технологіях розвитку, навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Цей вид діяльності спеціального педагога спрямований на забезпечення ефективної діяльності міждисциплінарної команди, організацію всіх учасників освітнього процесу для оцінювання особливих освітніх потреб та виконання індивідуальної програми розвитку дитини, прийняття відповідальності за її реалізацію. Координаційно-організаторська діяльність спеціального педагога передбачає володіння і реалізацію педагогічних технологій інклюзивного навчання у частині організації, форм, методів, прийомів роботи у контексті реалізації інклюзивних педагогічних підходів. Це модифікація (зміна, перетворення) та адаптація змісту, методів, прийомів, засобів навчання, форм і способів контролю й оцінювання результатів навчання відповідно до індивідуальних освітніх потреб і можливостей вихованців та учнів. Це і відповідна організація предметно-просторового розвивального інклюзивного освітнього середовища групи / класу закладів дошкільної та загальної середньої освіти.

Відтак, в освітньому закладі, який утілює ідеї інклюзивного навчання, постає необхідність модернізації теоретико-практичної підготовки вчителів у царині засвоєння ними технологій спеціальної та інклюзивної педагогіки, що знаходиться у межах координаційно-організаторської діяльності спеціального педагога цього закладу освіти.

**Комунікативна діяльність** спеціального педагога спрямована на встановлення адекватних ефективних взаємовідносин з усіма учасниками

освітнього процесу: адміністрацією, фахівцями, педагогами, батьками, дітьми з нормотиповим рівнем розвитку та з порушенням, а також з представниками громад, благодійних і громадських організацій. У спілкуванні фахівців в умовах інклюзивного навчання значна увага приділяється командній роботі, професійному співробітництву. Це пов'язано з тим, що співробітництво членів міждисциплінарної команди ґрунтується на спільності поглядів на навчання, виховання та розвиток дитини з особливими освітніми потребами; прийнятті і повазі особистості і прав цієї дитини; умінні розуміти і застосовувати у своїй сфері документацію суб'єктів комплексного медичного, психолого-педагогічного і соціального супроводу дитини з психофізичним порушенням і ефективно будувати професійне спілкування; розуміння ролі і відповідальності кожного з учасників міждисциплінарної команди в оцінці (діагностиці), консультуванні і реалізації індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

Отже, розглянуті вище основні види діяльності спеціального педагога у професійній сфері є основою професійної компетентності майбутнього фахівця зі спеціальної освіти у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

С. Сисоєва вважає, що «у вищому навчальному закладі *формується готовність* до певного виду професійної діяльності, рівень сформованості якої визначається *рівнем сформованості компетенцій* та їх видами. Остаточне формування й розвиток професійної компетентності фахівця відбувається *тільки у процесі професійної діяльності*» [348, с. 10]. Результатом вищої освіти є «... *відповідність компетентності підготовленого фахівця запитам сучасного суспільства*» [348, с. 10].

Ця теза для нас є ключовою у процесі розроблення новітніх підходів та концептуальних засад підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, а компетентнісний підхід – основоположним у процесі розроблення системи підготовки спеціальних педагогів закладів освіти з інклюзивним навчанням.

### **2.3. Підготовка спеціальних педагогів у контексті усталення інклюзивної парадигми в освіті: новітні підходи**

Нові виклики, які сьогодні постали перед українськими закладами вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, вимагають переосмислення попереднього досвіду підготовки фахівців і пошуку нових ідей і підходів до професійної підготовки здобувачів вищої освіти з вищезначеної спеціальності; узгодження змісту, форм, методів викладання з вимогами та потребами сучасності у контексті усталення інклюзивної парадигми в освіті.

Наразі в Україні стартувала реформа, що покликана перетворити українську школу на важіль соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку і конкурентоспроможності України [272, с. 5]. Одним з ключових компонентів Нової української школи визнано орієнтацію на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм [272, с. 7]. Нова українська школа має працювати на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти, що передбачає максимальне врахування прав дитини, її здібностей, потреб, інтересів, вікових особливостей фізичного, психічного і розумового розвитку на практиці, реалізуючи принцип дитиноцентризму. «Є необхідність якомога більше наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини. Це явище я називаю дитиноцентризмом в освіті», – стверджує президент Національної академії педагогічних наук В. Кремень. Результати досліджень свідчать, що суттєво покращують результати навчання такі засоби персоналізації навчального досвіду, як робота за індивідуальними планами, окремими навчальними траєкторіями [272, с. 17].

Новітні підходи до підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти також узгоджуються з переходом України від Міжнародної класифікації хвороб до Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (МКФ-ДП), що уможлиблює долучення нашої держави до європейських та міжнародних стандартів захисту прав людини [268]. Міжнародна

класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності, здоров'я дітей та підлітків (МКФ-ДП) походить від Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ) (ВООЗ, 2001) і призначена для обліку характеристик розвитку дитини та впливу на неї навколишнього середовища.

Відтак, сучасні підходи до визначення характеристик дітей і підлітків, які мають важливе значення для їхнього зростання, здоров'я та розвитку узгоджуються з розробленими нами новітніми підходами до підготовки педагогів у галузі спеціальної освіти, які обізнані з різними особливими освітніми потребами та розуміються на проблемах, які проявляються в дитинстві, включаючи функції та структури організму, обмеження активності та участі, фактори навколишнього середовища, що мають важливе значення для розвитку дитини.

Для нас надзвичайно важливим аспектом у процесі реалізації нашого дослідження стало вивчення європейського досвіду, де вже наявні вищезначені аспекти вітчизняного реформування системи освіти та охорони здоров'я. Здійснений нами аналіз досліджень з вивчення необхідних компетентностей педагога для роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища засвідчив значний інтерес європейського наукового співтовариства до цієї проблеми. Найбільш ґрунтовним і репрезентативним є дослідження, проведене Європейською агенцією з питань спеціальної та інклюзивної освіти у межах проекту «Навчання учителів для інклюзії» / «Teacher Education for Inclusion» (2009-2012 р.р.), з вивчення основних компетентностей педагогів, які потрібні для інклюзивного суспільства у школі ХХІ століття. Діяльність проекту була зосереджена, насамперед, на освіті вчителів загальної освіти і на тому, як вони готові працювати в інклюзивних умовах і задовольняти потреби різних учнів. Огляд і аналіз міжнародної дослідницької літератури у сфері педагогічної освіти для інклюзії, проведений експертами з 18 країн, що брали участь у проекті Європейської агенції з питань спеціальної та інклюзивної освіти, дав змогу критично підійти до розгляду проблеми підготовки спеціального педагога для Нової української школи, для

інклюзивної школи XXI століття. Матеріали проектної діяльності містять інформацію про профіль педагога інклюзивної освіти [536], структуру і зміст програм педагогічної освіти, рекомендації для подальшого розвитку педагогічної освіти для інклюзії, які можуть стати науково-теоретичним підґрунтям для наукових розвідок щодо розроблення програм підготовки (її змістового та технологічного аспектів) спеціальних педагогів до роботи в умовах закладів дошкільної та загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання.

У процесі експериментального дослідження щодо пошуку новітніх підходів до підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти у контексті усталення інклюзивної парадигми в освіті ми поставили перед собою такі завдання:

1) вивчити зарубіжний досвід та визначити основні компетентності, необхідні сучасному спеціальному педагогу для роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища;

2) виділити ключові чинники, що сприяють реалізації компетентностей у сфері інклюзивної освіти у підготовці здобувачів вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта;

3) визначити новітні підходи до підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

З метою реалізації завдання щодо вивчення та визначення компетентностей, необхідних для успішної роботи педагога в умовах інклюзивної освіти, нами проаналізовано матеріали проекту Європейської агенції з питань особливих потреб та інклюзивної освіти «Навчання вчителів для інклюзії» / «Teacher Education for Inclusion» (TE4I). У ході цього проекту досліджували, як вчителі підготовлені до професійної діяльності в школах з інклюзивними класами після їх навчання у закладі вищої освіти. Трирічний проект (2009-2012 р.р.) визначив основні знання і розуміння, навички, ставлення і цінності, необхідні кожному вчителю незалежно від предмета, спеціалізації, віку дітей, яких вони будуть вчити, типу школи, у якій вони будуть викладати. Одним з результатів проекту є розроблений профіль учителів інклюзивної освіти; у його розробленні брали участь 55 експертів з 25

країн Євросоюзу та 400 представників від інших зацікавлених сторін: учителі, керівники шкіл, районів, представники громадських організацій, політики, учні та їхні батьки.

Як зазначено в резюме проекту, основною цільовою аудиторією для профілю є викладачі вузів та особи (керівники), які можуть впливати на політику, приймати рішення і розробляти освітні програми для підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах освітньої інклюзії, а потім ініціювати і здійснювати зміни на практиці. Ці зацікавлені особи є критичною цільовою аудиторією, оскільки ідея проекту полягає в тому, що педагогічна освіта є ключовим важелем впливу на більш широкі системні зміни, необхідні для інклюзивної освіти загалом.

ОЕСД (Організація економічного співробітництва та розвитку) (2005 р.) зазначає, що підвищення якості вчителів – це політична ініціатива, яка призводить до покращення шкільної успішності. У зведеній доповіді за проектом TE4I (2011 р.) цей аргумент підсилюється такою тезою: «... підготовка учителів до різноманіття потреб, з якими вони зіткнуться у сучасних класах, потенційно є політичною ініціативою, що найбільше вплине на розвиток більш інклюзивних громад» [540, с. 9].

Отже, профіль учителів інклюзивної освіти, по суті, створено як засади для розроблення освітніх програм для підготовки здобувачів вищої освіти за педагогічними спеціальностями.

Розглянемо компетентності, які стали основою профілю вчителя інклюзивної освіти:

- повага до різноманіття учнів,
- підтримка всіх учнів,
- спільна робота з іншими,
- постійний особистісний і професійний розвиток [540, с. 10-17].

Відомо, що будь-яка компетентність складається з трьох елементів: ставлення (настанови, цінності), знання і навички [104; 328; 482; 536; 538]. Певне ставлення

(настанова, цінність) вимагає певних знань або рівня розуміння, і надалі навичок для реалізації цих знань у практичній ситуації. У профілі вчителя інклюзивної освіти для кожної компетентності презентовані основні підходи, знання і навички, які лежать у їх основі [536].

Структура кожної компетентності складається з двох сфер, що представлені настановами і цінностями, знаннями і розумінням, уміннями і навичками:

– компетентність «Повага до різноманіття учнів» складається зі сфер: «Концепції інклюзивної освіти» та «Погляди вчителя на різноманіття учнів»;

– компетентність «Підтримка всіх учнів» складається зі сфер «Сприяння академічному, соціальному й емоційному навчанню всіх учнів» та «Ефективні підходи до навчання в гетерогенних класах»;

– компетентність «Спільна робота з іншими» складається зі сфер: «Співпраця з батьками і родинами» та «Співпраця з іншими професіоналами»;

– компетентність «Постійний особистісний і професійний розвиток» складається зі сфер: «Учителі як рефлексуючі практики» та «Педагогічна освіта у вузі як основа для постійного професійного навчання і розвитку» [536].

Представимо в узагальненому вигляді структуру кожної компетентності вчителя інклюзивної освіти (рис. 2.2-2.5).

**I. Повага до різноманіття учнів** – різноманіття учнів розглядається як ресурс і актив освіти.

### Структура компетентності «Повага до різноманіття учнів»





### Погляди вчителя на різноманіття учнів



Рис. 2.2. Структура компетентності «Повага до різноманіття учнів»

**II. Підтримка всіх учнів** – сприяння академічному, соціальному й емоційному розвитку всіх учнів; наявність великих очікувань щодо досягнень усіх учнів.

### Структура компетентності «Підтримка всіх учнів»

Підтримка всіх учнів

Сфери компетентності

Сприяння академічному, соціальному й емоційному навчанню всіх учнів

Ефективні підходи до навчання у гетерогенних класах

#### Сприяння академічному, соціальному й емоційному навчанню всіх учнів

Настанови і цінності

- Навчання - це, насамперед, соціальна діяльність.
- Академічне, практичне, соціальне і емоційне навчання рівноцінно важливо для всіх учнів.
- Очікування вчителів є ключовим фактором успіху учня.
- Родини є важливим ресурсом для навчання учнів.

Знання і розуміння

- Розуміння цінності спільної роботи з батьками.
- Типові і нетипові моделі розвитку дитини, особливо стосовно соціальних і комунікативних навичок.
- Знання про різні моделі навчання і підходи до вивчення учнів.

Уміння і навички

- Бути ефективним вербальним і невербальним комунікатором, який може реагувати на різноманітні комунікативні потреби учнів, батьків та інших фахівців.
- Підтримка розвитку комунікативних навичок і можливостей учнів.
- Сприяння підходу до спільного навчання.
- Використання оцінки для навчальних підходів до соціального, емоційного та академічного навчання.

### Ефективні підходи до навчання у гетерогенних класах

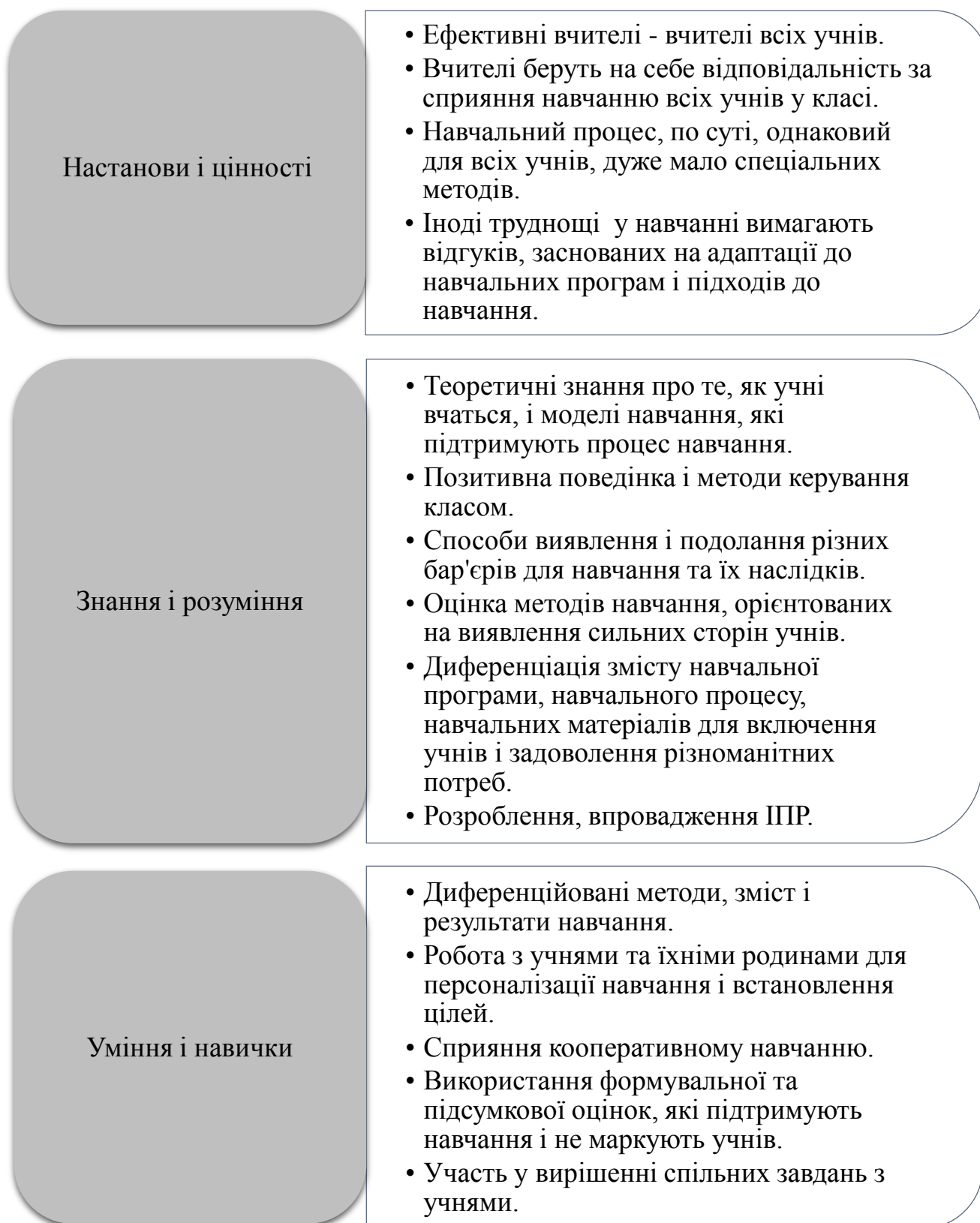
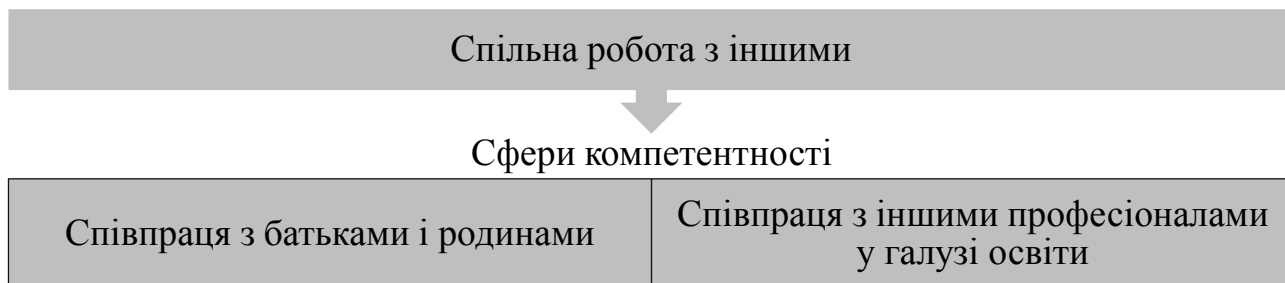


Рис. 2.3. Структура компетентності «Підтримка всіх учнів»

**III. Спільна робота з іншими** – командна робота і партнерство є важливими підходами для всіх вчителів.

### Структура компетентності «Спільна робота з іншими»



#### Співпраця з батьками і родинами

|                      |  |
|----------------------|--|
| Настанови і цінності | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Усвідомлення цінності спільної роботи з батьками і родинами.</li> <li>• Бачення ефективної комунікації і співробітництва із сім'ями як відповідальності вчителя.</li> </ul>                                 |
| Знання і розуміння   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Інклюзивне навчання засноване на спільному робочому підході.</li> <li>• Важливість позитивних міжособистісних стосунків.</li> <li>• Вплив міжособистісних відносин на досягнення цілей навчання.</li> </ul> |
| Уміння і навички     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ефективне залучення батьків і родин до підтримки навчання їхньої дитини.</li> <li>• Ефективне спілкування з родинами різного культурного, етнічного, соціального походження тощо.</li> </ul>                |

## Співпраця з іншими професіоналами у галузі освіти

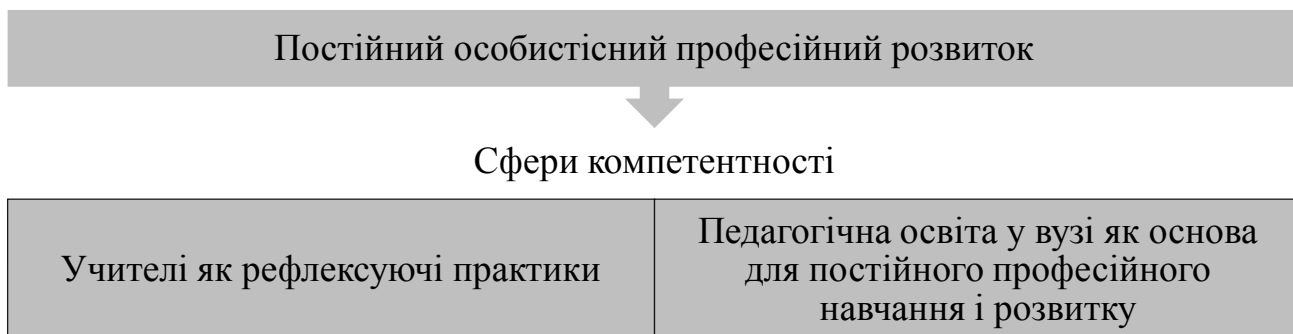


Рис. 2.4. Структура компетентності «Спільна робота з іншими»

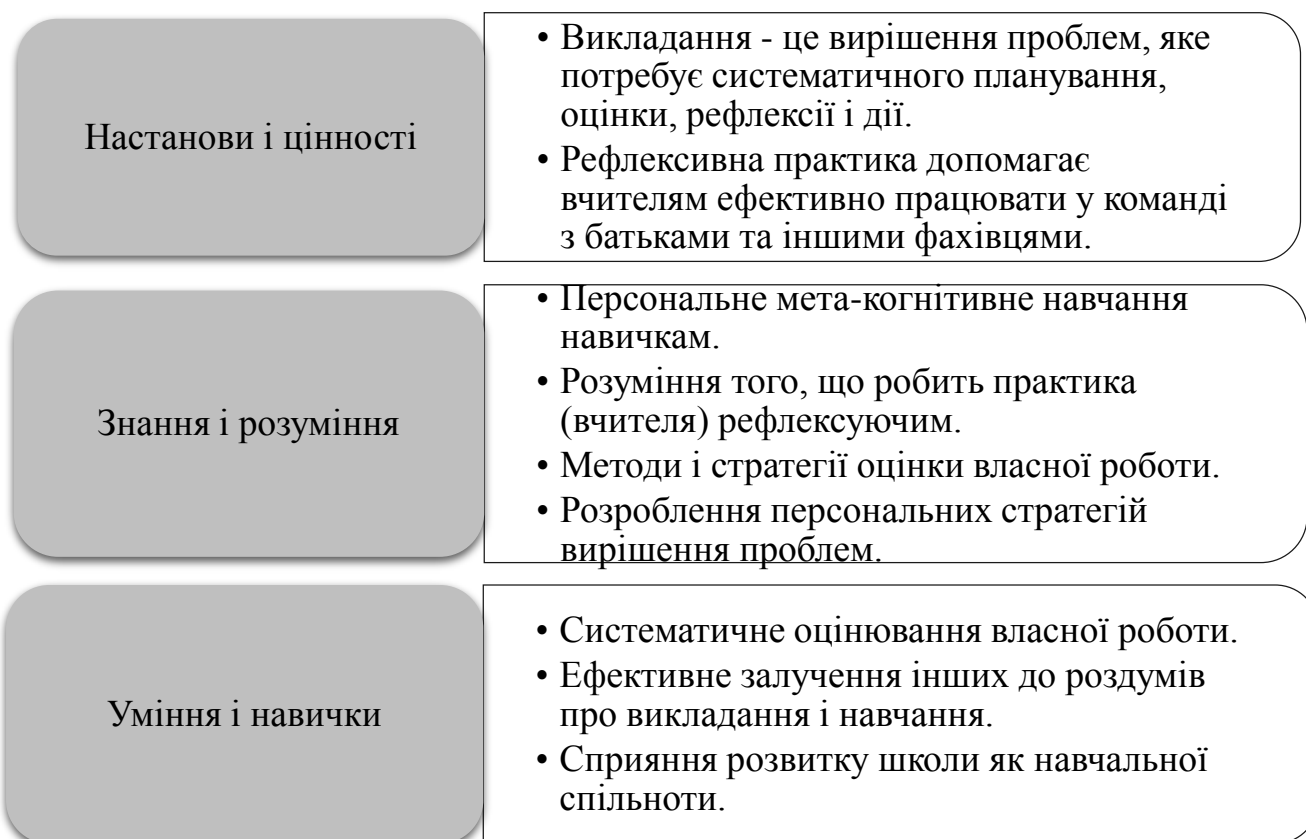
**IV. Постійний особистісний професійний розвиток** – навчання упродовж усієї професійної діяльності, вчителі несуть відповідальність за своє навчання.

### Структура компетентності

#### «Постійний особистісний професійний розвиток»



#### Учителі як рефлексуючі практики



**Педагогічна освіта у вузі  
як основа для постійного професійного навчання і розвитку**



Рис. 2.5. Структура компетентності «Постійний особистісний професійний розвиток»

Вищевказані сфери компетентностей для всіх учителів інклюзивної освіти не суперечать підходам до навчання фахівців зі спеціальної освіти. У профілі вчителя інклюзивної освіти зацентровано увагу на тому, що ці ... «сфери компетентності – основа всієї роботи вчителів – загальних і спеціальних» [536, с. 19]. На основі матеріалів проекту «Навчання вчителів для інклюзії» та власних

наукових розвідок спробуємо окреслити *професійний профіль спеціального педагога закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням*, основу якого складають такі основні компетентності, що необхідні сучасному спеціальному педагогу для роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища Нової української школи (рис. 2.6).

|  |   |
|--|---|
| <b>Компетентності спеціального педагога закладу освіти з інклюзивним навчанням</b> | Повага до різноманіття учнів  |
|  | Планування, організація і реалізація процесу оцінки розвитку та освітніх потреб учнів                       |
|  | Підтримка дітей з різними освітніми потребами   |
|  | Планування, організація і координація індивідуальної допомоги, забезпечення особливих освітніх потреб учнів |
|  | Створення і оцінка інклюзивного освітнього середовища, класний менеджмент                                   |
|  | Командна робота з фахівцями і батьками  |
|  | Постійний особистісний та професійний розвиток  |
|  | Пошук ресурсів для забезпечення освітніх потреб дітей та інформування про них                               |
|  | Педагогічний коучинг зі створення інклюзивного освітнього простору  |

Рис. 2.6. Компетентності спеціального педагога закладу освіти з інклюзивним навчанням, що складають основу його професійного профілю

Окреслимо основні компетентності спеціального педагога у сфері інклюзивного навчання, які необхідні йому для фахової діяльності в інклюзивному освітньому просторі:

1. **Повага до різноманіття учнів**, у основі якої знаходиться сформоване у педагогів глибоке переконання, що всі діти мають право бути залученими до інклюзивних класів, і що це корисно як для самих дітей, так і для суспільства загалом; розуміння цінності різноманіття особистості як однієї з основних умов забезпечення прогресу в розвиткові дитини.



2. **Планування, організація і реалізація процесу оцінки розвитку та освітніх потреб учнів** передбачає знання і розуміння методології оцінки розвитку дитини як динамічного, холістичного, неперервного, комплексного процесу визначення індивідуальних особливостей дитини у різних сферах розвитку, здатності до навчання і визначення актуального і потенційного рівня розвитку [114, 288], уміння здійснювати педагогічне оцінювання з метою визначення наявних навичок до пізнання і потенціалу розвитку.

3. **Підтримка дітей з різними освітніми потребами** передбачає сприяння їхньому академічному, соціальному та емоційному навчанню; володіння уміннями добирати і застосовувати методи, засоби та прийоми роботи для задоволення особливих потреб дітей із різними функціональними порушеннями розвитку. Ми з розумінням ставимось до того, що будь-якому фахівцеві буде об'єктивно важко задовольнити особливі освітні потреби різних категорій дітей, тому цей фахівець має бути високого рівня підготовки і саме такого фахівця потребує наша держава. Україна більшою мірою складається з невеликих населених пунктів, де немає доступу до вузькопрофільних фахівців (вчителя-сурдопедагога, вчителя-тифлопедагога, вчителя-олігофренопедагога, вчителя-ортопедагога, фахівця по роботі з аутичними дітьми), проте повсюди відкриваються інклюзивні класи і ці школи потребують фахівців, компетентних у сфері підтримки дітей з особливими освітніми потребами, які найчастіше зустрічаються серед дитячого населення.

4. **Планування, організація і координація індивідуальної допомоги, забезпечення особливих освітніх потреб учнів** передбачає забезпечення індивідуалізації навчання, прогресу в їхньому розвитку; здійснення контролю досягнень відповідно до цілей, зазначених в Індивідуальній програмі розвитку.

5. **Створення і оцінка інклюзивного освітнього середовища, класний менеджмент** для забезпечення ефективного освітнього процесу в закладі освіти з інклюзивною формою навчання з урахуванням особливих освітніх потреб та можливостей дітей; забезпечення дружньої та безпечної атмосфери, що сприяє

кращому навчанню та функціонуванню дитини з особливими освітніми потребами у школі.

6. **Командна робота з фахівцями і батьками** передбачає знання стратегій командної роботи; технологій спільного прийняття рішень стосовно процесу навчання, виховання і розвитку дитини із вчителями і батьками; встановлення ефективних партнерських стосунків із родинами.

7. **Постійний особистісний і професійний розвиток**, компетентність, без якої неможливо уявити успішного фахівця інклюзивної освіти, передбачає, по-перше, навчання упродовж усієї професійної діяльності, по-друге, акцентує увагу на тому, що вчителі несуть відповідальність за своє навчання.

8. **Пошук ресурсів** у громаді для забезпечення освітніх потреб дітей **та інформування** про ці ресурси адміністрацію і педагогічний колектив закладу освіти, оскільки школа з інклюзивними класами практично не здатна повністю своїми силами забезпечити всі освітні потреби дитини.

9. **Педагогічний коучинг зі створення інклюзивного освітнього простору**, на нашу думку, ключова компетентність спеціального педагога інклюзивного закладу освіти, яка передбачає підтримку вчителя і системний супровід особистісного і фахового розвитку вчителя інклюзивного класу.

Коучинг — це процес, під час якого людина або група людей навчаються й одержують навички, необхідні для їхньої підтримки. Слово коуч має угорське походження і закріпилося в Англії у XVI ст. У той час воно означало віз, карету. Тут проглядається одна з глибоких аналогій терміну – «те, що швидко доставляє до мети і допомагає рухатися». Наразі термін «коучинг» позначає будь-яку діяльність, пов'язану з наставництвом, інструктуванням і консультуванням.

На нашу думку, правомірним є введення до наукового обігу нового поняття «педагогічний інклюзивний коучинг», що означає процес, під час якого людина або група педагогів навчаються й одержують навички, необхідні для їхньої підтримки під час фахової діяльності в інклюзивному освітньому середовищі; системний супровід учителя інклюзивного класу, партнерське комунікативне

співробітництво, вид індивідуальної підтримки вчителя з метою розвитку фахових компетентностей у сфері навчання, виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Цілі педагогічного інклюзивного коучингу: розкриття внутрішнього потенціалу особистості педагога інклюзивної освіти; досягнення високого рівня відповідальності учасників коучингу за результати розвитку дитини з особливими освітніми потребами; створення умов, спрямованих на ефективну організацію процесу пошуку педагогами шляхів досягнення важливих для них цілей; освоєння інноваційних методик і технологій для фахової діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Аналіз матеріалів Європейської агенції з питань спеціальної та інклюзивної освіти, а також результати обговорень із зацікавленими сторонами надали можливість визначити ключові чинники, що сприяють реалізації запропонованих компетентностей у сфері інклюзивної освіти у підготовці здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта: чинники, пов'язані з педагогічною освітою і чинники, пов'язані з політикою навчання та інклюзивною освітою (рис. 2.7).

| <b>Чинники, пов'язані з педагогічною освітою</b>   | <b>Чинники, пов'язані з політикою навчання та інклюзивною освітою</b>  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Освітні програми підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта.</li> <li>• Професійна діяльність викладачів.</li> <li>• Співробітництво між університетами та закладами освіти з інклюзивним навчанням / Інклюзивно-ресурсними центрами.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Системний підхід до навчання і забезпечення особливих освітніх потреб дітей.</li> <li>• Розуміння засадничих понять інклюзивної освіти усіма учасниками освітнього процесу та зацікавленими сторонами.</li> </ul> |

Рис. 2.7. Чинники, які сприяють формуванню компетентностей спеціального педагога закладу освіти з інклюзивним навчанням

## **1. Чинники, пов'язані з педагогічною освітою.**

### *1.1. Освітні програми підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта:*

– удосконалення змісту підготовки фахівців зі спеціальної освіти, що пов'язано з реформою школи (новими підходами до викладання і навчання у межах Нової української школи) та усталенням інклюзивної парадигми в освіті. Не заперечуючи факту необхідності профільних фахівців для корекційно-абілітаційної роботи з дітьми різних нозологій, не можна не помічати реалій сьогодення, які свідчать, що школі потрібен спеціальний педагог нового формату;

– упровадження практики в закладах загальної середньої освіти з інклюзивними класами. Однією з цілей підготовки спеціальних педагогів є набуття власного педагогічного досвіду, і тут важливо не перейти межу формування у студентів такого особистісного досвіду сегрегативного навчання, який унеможливить адекватне, але разом з тим позитивне ставлення до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Тому є необхідність у заходах, які кидають виклик стереотипам і розвивають глибоке розуміння проблем, пов'язаних з різноманітністю, і здатність застосовувати це розуміння в дії. Є нагальна потреба у розвитку у студентів емоційного інтелекту, критичного мислення, аналітичних навичок, що узгоджуються зі знаннями, навичками і цінностями, відображеними у компетентностях педагога закладу освіти з інклюзивною формою навчання;

– застосування «цінностей у дії», де цінності інклюзивної освіти та сфери компетентності педагога інклюзивного закладу освіти демонструються студентами у різних аспектах їхнього навчання (участь у соціальних проектах, волонтерство, надання освітніх послуг дітям місцевої громади в Університетських центрах практичної підготовки тощо).

### *1.2. Професійна діяльність викладачів:*

– застосування у професійній діяльності викладачів університету основних компетентностей, окреслених у профілі вчителів інклюзивної освіти. На думку розробників профілю, викладачі університету повинні моделювати сфери

компетентностей у своїй роботі зі студентами, зокрема демонструвати, як цінувати різноманіття і ефективно підтримувати навчання студентів з використанням різних підходів до навчання й оцінювання. Крім того, запровадження командної роботи зі шкільним персоналом та викладачами інших навчальних дисциплін є необхідною практикою професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти;

– «вчитися протягом життя». Викладачі університету мають бути активними, підтримувати можливість власного неперервного професійного розвитку, що збагачуватиме їхню фахову діяльність у сфері інклюзивного навчання. Безпосередній внесок і досвід роботи в інклюзивній освіті також можуть бути необхідними для того, щоб викладачі мали можливість ефективно повідомляти студентам «що, як і чому викладати учням з різними потребами» [536].

*1.3. Співробітництво між університетами та закладами освіти з інклюзивним навчанням / інклюзивно-ресурсними центрами:*

– командна робота викладачів університету і фахівців закладів освіти з інклюзивним навчанням, інклюзивно-ресурсних центрів з метою забезпечення доступу студентів до: необхідного діапазону практичного досвіду в школі, структур і ресурсів освітніх закладів, можливостей шкільного персоналу для власного професійного розвитку у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

## **2. Чинники, пов'язані з політикою навчання та інклюзивною освітою.**

*2.1. Системний підхід до навчання і забезпечення особливих освітніх потреб дітей:*

– роль учителів у всьому, що стосується інклюзивного навчання у класі, має вирішальне значення. Проте вчитель інклюзивного класу не є єдиним компонентом у розвитку шкіл і його функції є частиною системного підходу, який фокусується на створенні структур підтримки і ресурсів, які будуть сприяти здійсненню прав дитини на всіх рівнях освіти. До структури підтримки, зокрема, належать спеціальні педагоги закладу загальної середньої освіти, які здійснюють декілька ролей у загальноосвітньому просторі: співпраця-консультація (вчитель

загальноосвітньої школи потребує допомоги від фахівця зі спеціальної освіти щодо формування ідеї для вирішення поточної ситуації); команда допомоги вчителям (команда, до складу якої входять спеціальні педагоги, які надають допомогу вчителям загальноосвітньої школи); спільне викладання, де вчителі загальної та спеціальної освіти працюють разом для надання освітніх послуг всім дітям;

- використання наукових досліджень у процесі розроблення політики інклюзивної освіти на національному рівні та під час упровадження цієї політики в освітній простір закладів дошкільної, загальної середньої та вищої освіти;

- інституціональна політика програм підготовки фахівців педагогічної освіти передбачає чітке бачення закладів вищої освіти як інклюзивних освітніх організацій із упровадження інклюзивного підходу в усіх освітніх програмах;

- забезпечення викладачам закладів вищої освіти можливостей для професійного розвитку (наставництво, стажування), які підтримують їхню діяльність як інклюзивних викладачів, котрі моделюють основні цінності і сфери компетентності педагога, викладені у профілі педагога інклюзивної освіти [536].

*2.2. Розуміння засадничих понять інклюзивної освіти усіма учасниками освітнього процесу та зацікавленими сторонами:*

- розуміння загальних визначень і основних компетентностей педагога, необхідних для підтримки і реалізації інклюзивної освіти, адже співробітництво між різними стейкхолдерами в інклюзивній освіті може бути полегшено за рахунок використання концепцій, які є основою цінностей і сфер компетентностей, описаних у профілі вчителів інклюзивної освіти;

- розгляд інклюзивної освіти як підходу для всіх учнів; у центрі уваги усіх педагогів має бути робота з подолання бар'єрів на шляху до навчання для всіх учнів.

Зважаючи на матеріал, викладений вище, ми зробили спробу визначити новітні підходи до підготовки фахівців зі спеціальної освіти в умовах реформування Нової української школи, впровадження МКФ-ДП та у контексті усталення інклюзивної парадигми в освіті (рис. 2.8).

**Новітні підходи  
до підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю  
"Спеціальна освіта"**

- Запровадження підготовки фахівців зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, за освітньо-професійною програмою "Спеціальна та інклюзивна освіта" з професійною кваліфікацією "Спеціальний педагог" на першому (бакалаврському) рівні.
- Запровадження підготовки фахівців зі спеціальності 016 Спеціальна освіта за освітньо-професійною програмою "Спеціальна та інклюзивна освіта" з професійною кваліфікацією "Координатор інклюзивного навчання" на другому (магістерському) рівні.

Рис. 2.8. Новітні підходи до підготовки фахівців у галузі «Спеціальна освіта»

Швидке реагування на сучасні вимоги роботодавців і запити суспільства вимагає певних кроків на шляху удосконалення підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта. Це зумовлено тим, що: по-перше, українська школа потребує сучасних педагогів спеціальної освіти, які разом з учителями закладів загальної середньої освіти працюватимуть за новим Державним стандартом початкової освіти у межах Нової української школи [272]; по-друге, імплементація статті 20 «Інклюзивне навчання» Закону України «Про освіту» (2017 р.) вимагає забезпечення підготовки висококваліфікованих спеціальних педагогів, які зможуть супроводжувати дітей з особливими освітніми потребами у процесі навчання в інклюзивному освітньому середовищі [315].

На сьогодні, система вищої освіти здійснює підготовку вузькопрофільних фахівців спеціальної освіти за нозологіями. Однак українські реалії свідчать про те, що у більшості невеликих населених пунктах України діти не мають доступу до таких фахівців. Відтак, очевидною є потреба шкіл у спеціальних педагогах, які знають і вміють працювати з дітьми з різними особливими освітніми потребами, які найчастіше зустрічаються серед дитячого населення.

Якісне впровадження інклюзивної освіти в Україні неможливе без ефективного менеджменту та експертної оцінки. Відтак, інклюзивні заклади освіти

потребують менеджерів (управлінців) – координаторів з питань організації та впровадження інклюзивного навчання та забезпечення особливих освітніх потреб дітей. У Концепції розвитку педагогічної освіти зазначено, що магістри мають поєднувати власну педагогічну (науково-педагогічну) діяльність на високому професійному рівні з експертною діяльністю та наставництвом. Тому, зважаючи на міжнародний досвід з підготовки фахівців – SENCO (координатора зі спеціальних освітніх потреб), національні законодавчі ініціативи та суспільний запит, вважаємо за потрібне розпочати підготовку у закладах вищої освіти на другому (магістерському) рівні координаторів з організації та впровадження інклюзивного навчання та забезпечення особливих освітніх потреб учнів (менеджерів інклюзивної освіти), які усвідомлюватимуть свою лідерську роль у процесі впровадження інклюзії у закладах освіти та забезпечення її якості, матимуть глибоку теоретичну та практичну підготовку з питань моніторингу й оцінювання якості інклюзивного навчання, керування інклюзивним освітнім процесом.

Відтак, аналіз зарубіжного досвіду з організації, координації та впровадження інклюзивного навчання, сучасного стану інклюзивної практики у вітчизняному освітньому просторі дають змогу дійти висновку про потребу у започаткуванні новітніх підходів до підготовки студентів зі спеціальності 016 Спеціальна освіта.

Згідно з ними, є потреба у запровадженні підготовки фахівців зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, за освітньо-професійною програмою «Спеціальна та інклюзивна освіта» (назва програми орієнтовна) з професійною кваліфікацією «Спеціальний педагог» на першому (бакалаврському) рівні та з професійною кваліфікацією «Координатор інклюзивного навчання» на другому (магістерському) рівні. Поява таких фахівців на вітчизняному ринку освітніх послуг уможливить забезпечення особливих освітніх потреб дітей з порушеннями розвитку, що сприятиме підвищенню якості інклюзивної освіти в Україні.



#### **2.4. Концепція підготовки майбутнього спеціального педагога закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища**

Концепція (лат. *conception* – розуміння, система) як теоретико-методологічний феномен у філософії, лінгвістиці, соціології має різні визначення і трактується як система поглядів на певне явище, процеси та їхнє розуміння; єдиний задум, провідна думка наукової праці [89]; сукупність принципів, що визначають напрям розвитку і способи вирішення поставлених завдань у межах тієї чи іншої діяльності; задум, що визначає стратегію дій при здійсненні реформ, проектів, програм; певний спосіб розуміння, трактування певних явищ, основна точка зору, керівна ідея для їх висвітлення, провідний задум [16]; система доказів певного положення, система поглядів на те чи інше явище; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ; ідейний задум твору [344].

Структурними компонентами концепції прийнято вважати генеральну концептуальну ідею, загальні положення, принципи, методологічні засади і цілісне уявлення про предмет концепції, напрями розвитку і способи вирішення поставлених завдань у межах того чи іншого виду діяльності [344].

Побудова наукової концепції передбачає такі послідовні етапи у побудові концепції, дотримання яких логічно розкриває сутність запропонованих нових підходів до розгляду певного явища: вивчення та фіксація вихідних форм значущих фрагментів об'єктивної реальності у їх історичному розвитку; визначення і узгодження понять, що відображають певні форми розвитку; виявлення протиріч у визначеннях понять і вибір серед них значущих протиріч; фіксація конкретного значущого протиріччя; пошук нової, вищої форми розвитку, у якій зафіксоване протиріччя може бути вирішено [247; 399].

Зважаючи на вищеокреслені структурні компоненти концепції / наукової концепції спробуємо розкрити зміст концепції підготовки майбутнього спеціального педагога закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням згідно з такими компонентами: вихідні значущі фрагменти об'єктивної реальності

у їх історичному розвитку; узгоджені поняття, які стали ключовими при розробленні концепції; виявлене найбільш значуще протиріччя, на вирішення якого спрямована концепція; генеральна ідея концепції; загальні положення концепції; методологічні засади концепції; способи вирішення поставлених завдань у межах реалізації концепції.

***Вихідні значущі фрагменти об'єктивної реальності у їх історичному розвитку***

У контексті нашого дослідження ми вважаємо, що вихідними значущими фрагментами об'єктивної реальності у їх історичному розвитку, які детермінують новітні підходи до підготовки студентів зі спеціальності «Спеціальна освіта», є:

- запровадження соціальної моделі ставлення суспільства до осіб з особливими освітніми потребами;
- усталення інклюзивної парадигми в освіті;
- інституціональний етап розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Сучасний стан розвитку суспільства характеризується поступовою зміною медичної моделі ставлення суспільства до осіб з інвалідністю (у якій інвалідність розглядають як порушення / дефект, що потребує медичного втручання [119, с. 29] на соціальну модель, яка розглядає «... інвалідність» як проблему, створену суспільством, і вважає соціальну дискримінацію найбільш суттєвою» [119, с. 31]. Запровадження соціальної моделі спонукає держави до створення «суспільства для всіх», у якому, зокрема, діти з особливими освітніми потребами матимуть доступ до якісної освіти у загальноосвітньому просторі. Відтак, запровадження соціальної моделі уможливило усталення інклюзивної парадигми в освіті, відповідно до якої навчання має бути сфокусоване на освітню підтримку і адаптацію факторів освітнього середовища. Отже, фокус на потреби дитини (а не на «порушення»), фокус на освітню підтримку вимагають нових підходів до навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами, що сприяє активізації суспільного запиту на інклюзивну педагогіку як науку / педагогічний підхід до навчання усіх дітей в умовах освітньої інклюзії.

Сучасний розвиток інклюзивної педагогіки сприяє впровадженню інклюзивної освіти на основі науково-теоретичних і методичних досліджень з проблеми інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; формуванню розуміння інклюзивної педагогіки як важливого компонента фахової підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі; усвідомленню науковою, педагогічною, батьківською спільнотою, суспільством загалом потреби у формуванні фахової компетентності педагогів загальної і спеціальної освіти у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

### *Узгоджені поняття, які стали ключовими при розробленні концепції*

У процесі визначення і узгодження понять, що стали ключовими при розробленні концепції підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі, які відображають розвиток суспільства, інклюзивної освіти та підготовки фахівців до її впровадження, ми використали українську нормативно-правову базу, результати аналізу наукових літературних джерел та власні наукові розвідки. Ключовими поняттями розробленої нами концепції є такі: «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «інклюзивна педагогіка / педагогіка інклюзивної освіти», «інклюзивний освітній простір», «інклюзивне освітнє середовище», «суб'єкти інклюзивного освітнього простору», «діти з особливими освітніми потребами», «спеціальний педагог», «професійна компетентність у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами», «готовність майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі», «компетентнісна модель майбутнього спеціального педагога інклюзивного закладу освіти», «освітній простір закладу вищої освіти», «освітнє середовище професійної підготовки». Сутність низки ключових понять було розкрито у першому і третьому розділах.

Окреслимо коротко зміст ключових понять концепції підготовки майбутнього спеціального педагога до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти:

*Інклюзивна освіта* – це освітня система, що забезпечує здобуття якісної освіти на всіх рівнях та у всіх освітніх ланках усім дітям без обмежень та винятків, базується на визнанні рівноправності та урахуванні розмаїтості на основі особистісно зорієнтованої освітньої моделі шляхом впровадження інклюзивного навчання (А. Колупаєва).

Інклюзивна освіта – це:

- соціокультурний феномен, що трансформує культуру, політику і практику у всіх освітніх середовищах для врахування відмінних потреб учнів, зобов'язує усувати бар'єри, які перешкоджають такій можливості;
- система різноманітних закладів освіти, які надають освітні послуги для дітей з особливими освітніми потребами;
- соціальний інститут, що впливає на стан свідомості суспільства;
- цінність: державна, суспільна, особистісна.

*Інклюзивне навчання* – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників (Закон України «Про освіту», 2017 р.)

*Інклюзивна педагогіка / педагогіка інклюзивної освіти* – це:

- підхід до викладання, орієнтований на учня, який дає змогу враховувати індивідуальний навчальний стиль, соціально-економічний статус, здібності усіх учнів (Джорджтаунський університет, США);
- педагогічний підхід, який сприяє зменшенню нерівності в освіті шляхом розширення навчальних можливостей для кожного (L. Florian);
- фундаментальний зсув у мисленні педагогів:
  - ✓ від традиційного або індивідуалізованого підходу до багатоманітності учнів, що починається з намагань забезпечити освіту для більшості учнів з одночасним наданням додаткової або іншої підтримки для деяких учнів (зазвичай, для учнів з особливими освітніми потребами);

- ✓ до педагогічного підходу, що починається з навчання кожного учня (Kristine Black-Hawkins).

*Інклюзивний освітній простір* – це педагогічна реальність, у якій подолано бар'єри на шляху забезпечення взаємодії і пізнання усіма дітьми оточуючих їх елементів – носіїв культури (освітнього середовища), що забезпечує розвиток усіх дітей та ефективне використання їхніх потенційних можливостей.

*Інклюзивне освітнє середовище* – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей (Закон України «Про освіту», 2017 р.);

*Суб'єкти інклюзивного освітнього простору:*

1. Здобувачі освіти в закладах освіти з інклюзивним навчанням: діти з особливими освітніми потребами – діти, які потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення їхнього права на освіту (Закон України «Про освіту», 2017 р.); діти з нормотиповим рівнем розвитку.

2. Педагоги, психологи, адміністрація та інші працівники інклюзивних закладів освіти.

3. Інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [315].

Взаємодія суб'єктів інклюзивного освітнього простору (учнів та вчителів) є активною із середовищем, яке розглядають як інформаційний компонент освітнього простору, структурованого так, що воно здійснює активний вплив на інших суб'єктів освітнього простору. Саме це дає змогу розглядати інклюзивне освітнє середовище не як об'єкт, а суб'єкт інклюзивного освітнього простору, який забезпечує його самоорганізацію [407].

*Спеціальний педагог* – це:

- педагог, який має фахову освіту за спеціальністю «Спеціальна освіта»;
- педагог підтримки освітнього процесу в закладі освіти з інклюзивним навчанням;

– педагог, здатний здійснювати педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, які потребують додаткової підтримки у навчанні з метою досягнення свого повного освітнього потенціалу в інклюзивному освітньому середовищі;

– педагог, який допомагає дітям з особливими освітніми потребами отримувати якісну освіту в інклюзивному класі у партнерській взаємодії з іншими членами команди міждисциплінарного супроводу.

*Професійна компетентність спеціального педагога у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами* – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність фахівця успішно здійснювати професійну діяльність в умовах інклюзивного освітнього середовища; інтегроване поняття, що охоплює: світоглядні позиції педагога як основу розвитку всіх компонентів професіоналізму, глибоку обізнаність і практичні уміння у галузі інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, розвинені професійно значущі якості.

*Готовність спеціального педагога до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі* – системна інтегральна якість фахівця, яка визначає спрямованість, поведінкові стратегії і методи професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

*Компетентнісна модель майбутнього спеціального педагога закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням* є «описовою характеристикою випускника закладу вищої освіти у вигляді показників, що відображають ідеальний комплекс компетенцій і особистісних якостей», які визначають його готовність до фахової діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, яка дає змогу «окреслити галузь, коло функцій і професійних завдань, виконання яких знаходиться у сфері його професійно-педагогічної компетентності» [399, с. 119].

*Освітній простір закладу вищої освіти* – цілісний багатofункціональний комплекс можливостей освітньої установи, що породжує безліч відносин і зв'язків,

спрямованих на забезпечення особистісних і професійних потреб майбутніх фахівців. Освітній простір університету виступає простором для проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутнього фахівця, зокрема майбутнього спеціального педагога закладу освіти з інклюзивним навчанням [435].

*Освітнє середовище професійної підготовки* – цілісна педагогічно організована система умов, що забезпечує активну взаємодію суб'єктів освітнього простору закладу вищої освіти з метою особистісного розвитку майбутнього фахівця та формування його готовності до професійної діяльності; можливості освітнього середовища фахової підготовки забезпечуються розвитком освітнього простору закладу вищої освіти і активною, творчою діяльністю та розвитком суб'єктів взаємодії – викладачів і студентів [435].

***Виявлене найбільш значуще протиріччя, на вирішення якого спрямована концепція***

Запропонована в дослідженні концепція підготовки спеціального педагога закладу освіти з інклюзивним навчанням покликана окреслити шляхи вирішення протиріччя між соціальним замовленням суспільства та державних інституцій на забезпечення якості освіти та неготовністю педагогів до ефективної фахової діяльності в інклюзивному освітньому просторі. Нові виклики, які сьогодні постали перед українськими закладами вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, вимагають пошуку нових ідей і підходів до професійної підготовки здобувачів вищої освіти з вищезначеної спеціальності; приведення змісту, форм, методів викладання у відповідність до вимог та потреб сучасності у контексті усталення інклюзивної парадигми в освіті. Наразі новий суспільний феномен – інклюзивна освіта – висуває багато нових вимог до організації освітнього процесу в закладах дошкільної і загальної середньої освіти (створення інклюзивного освітнього середовища, забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії навчання і розвитку, оцінка особливих освітніх потреб дитини, партнерство з батьками, використання технологій спільного викладання, універсального дизайну, диференційованого викладання, командної роботи тощо),

що окреслило потребу в якісно нових фахівцях, які здатні це забезпечувати. На нашу думку, традиційний підхід, що склався у вітчизняній системі вищої дефектологічної освіти до підготовки вчителів-логопедів, вчителів-дефектологів для роботи з дітьми певної нозології (зазвичай, у спеціальних дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах), недостатньо забезпечує якісну підготовку спеціальних педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Реалії сьогодення вимагають фахівця зі спеціальної освіти, здатного надавати психолого-педагогічну підтримку різним категоріям дітей, які найчастіше зустрічаються в загальноосвітньому просторі: дітям з труднощами у навчанні, порушеннями писемного мовлення, незначними сенсорними порушеннями, розладами аутистичного спектра, поведінковими порушеннями тощо.

### ***Генеральна ідея концепції***

Генеральна ідея концепції підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища полягає у розробленні методологічних (наукові засади аксіологічного, системно-діяльнісного, особистісно-діяльнісного, інтегративного, студентоцентрованого, компетентнісного наукових підходів), теоретичних (система вихідних теорій та досліджень у межах проектної діяльності, які покладено в основу компетентнісного змісту підготовки: Гармонізація освітянських структур в Європі» / Tuning educational structures in Europe (TUNING), Навчання учителів для інклюзії» / Teacher Education for Inclusion (TE4I), теорія емоційного та організаційного інтелекту Г. Джорджі, В. Майера, принципи якісної педагогіки ISSA) і практичних (педагогічні умови знаково-контекстного навчання: розроблення освітньо-професійних програм підготовки здобувачів вищої освіти, створення освітнього середовища професійної підготовки; напрями реалізації компетентнісно-контекстної технології в умовах цього середовища) підходів до підготовки спеціального педагога закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням – нової професійної кваліфікації у вітчизняній освітній системі.



### *Загальні положення концепції*

Предметом запропонованої концепції є компетентнісний зміст підготовки майбутніх спеціальних педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, компетентнісна модель майбутнього спеціального педагога закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, модель підготовки фахівців нової професійної кваліфікації та технології забезпечення їхньої підготовки в умовах вищої освіти. Отже, аспектами нашого дослідження є процес і освітні результати фахової підготовки спеціального педагога закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням у закладах вищої освіти та його спрямованість на задоволення соціального замовлення.

Відповідно до Закону України від 01.07.2014 №1556-VII «Про вищу освіту» (із змінами і доповненнями) «результати навчання – знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів» [313, с. 4]. У форматі нашого дослідження до освітнього результату, який визначає ефективність фахової педагогічної діяльності спеціального педагога в умовах інклюзивного освітнього простору, належить сформована професійна компетентність у сфері інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами.

Структурна і змістова складність підготовки фахівців зі спеціальної освіти до організації та впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, актуальність завдання забезпечення якості підготовки таких фахівців зумовлює зосередження уваги на розробленні механізмів формування компетентності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти у сфері інклюзивного навчання в освітньому просторі закладу вищої освіти; створенні освітнього середовища професійної підготовки студентів із забезпеченням ефективної практико-орієнтованої складової цього процесу.

### ***Методологічні засади концепції***

Методологічною основою підготовки фахівців зі спеціальної освіти до організації та впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами виступає студентоцентрований та компетентнісний підходи як платформа у визначенні змісту освіти, організації освітнього процесу, вимог до результатів навчання. Саме ці підходи забезпечують зміщення акцентів з традиційних університетських форм навчання (лекції, семінарські та практичні заняття), які, зазвичай, забезпечують когнітивну складову підготовки фахівців, на практико-орієнтовану складову освітнього процесу, яка уможлиблює розвиток особистісно значущих фахових якостей (тренінгові і практичні заняття у Центрах практичної підготовки майбутніх фахівців). Готовність до фахової діяльності є результатом підготовки майбутнього фахівця у закладі вищої освіти. Забезпечення відповідності підготовки майбутнього фахівця компетентнісній моделі спеціального педагога закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням є завданням університетської освіти, відтак, сформованість компетенцій виступає як показник сформованості готовності.

### ***Способи вирішення поставлених завдань у межах реалізації концепції***

Теоретичними і технологічними засадами реалізації студентоцентрованого і компетентнісного підходів є знаково-контекстне навчання – форма активного навчання у вищій школі, орієнтована на професійну підготовку студентів у процесі поетапного переходу від навчальної діяльності академічного типу до квазіпрофесійної діяльності в Центрах практичної підготовки (Центр інклюзивної освіти, Логопедичний центр «Логотренажер») і до навчально-професійної діяльності в реальному інклюзивному освітньому середовищі під час різних видів педагогічної практики.

Процесуальний (технологічний) рівень передбачає визначення комплексу форм, методів і педагогічних засобів навчання, що забезпечують цілеспрямоване формування готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; розроблення критеріальних

комплексів оцінки процесу формування готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами і рівня її сформованості в освітньому просторі закладу вищої освіти; визначення змісту і напрямів роботи щодо створення освітнього середовища професійної підготовки та використання компетентнісно-контекстної технології в освітньому процесі.

Вирішення завдань процесуального рівня забезпечується використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах спеціально створеного освітнього середовища професійної підготовки, метою якої є формування готовності майбутніх спеціальних педагогів закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Процесуальний рівень передбачає:

- розроблення критеріально-діагностичного інструментарію, який уможливорює вивчення стану і розвитку готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі;

- розроблення, впровадження і науково-методичне забезпечення навчальних дисциплін: «Тренінг формування цінностей інклюзивної освіти», «Тренінг формування емоційної культури», «Освітня інтеграція в сучасному світі», «Інклюзивна педагогіка»; блоку дисциплін спеціалізації «Інклюзивна освіта»; «Менеджмент інклюзивної освіти» (для здобувачів другого магістерського рівня);

- розроблення і впровадження практико-орієнтованої складової навчання в Центрах практичної підготовки студентів: Центрі інклюзивної освіти та Логопедичному центрі «Логотренажер» та безпосередньо в інклюзивному освітньому середовищі закладів дошкільної та загальної середньої освіти, що є базовими для проходження різних видів педагогічної практики студентами спеціальності «Спеціальна освіта»;

- розроблення та використання в електронному навчальному середовищі університету електронних навчальних курсів, зокрема: «Освітня інтеграція в сучасному світі», «Інклюзивна педагогіка»;
- розроблення і використання методики створення інклюзивного case-study, спрямованого на вирішення конкретних проблемних завдань і ситуацій;
- розроблення і реалізація навчання, заснованого на дослідженнях проблем інклюзивної освіти;
- проведення моніторингу формування готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі; аналіз результатів і здійснення коригувальних заходів.

Отже, передбачаємо, що реалізація розробленої нами концепції формування готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі уможливить підготовку якісно нових педагогів для інклюзивної освіти, здатних забезпечити її ефективність у вітчизняному освітньому просторі.

### **Висновки до другого розділу**

У розділі розкрито методологічний концепт підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, який відображає взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів щодо навчання студентів в умовах університетської освіти, а саме: аксіологічного, системно-діяльнісного, особистісно-діяльнісного, інтегративного, студентоцентрованого та компетентнісного. З'ясовано, що новою парадигмою освітнього процесу, відповідно до якої Національна команда експертів з реформування вищої освіти України радить підходити до процесу удосконалення підготовки фахівців у вітчизняних університетах, є студентоцентрований та компетентнісний підходи.

На основі аналізу наукових джерел з досліджуваної проблеми та власних наукових розвідок визначено професійну компетентність спеціального педагога у

сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як інтегральну якість особистості, що охоплює: світоглядні позиції педагога як основу розвитку всіх компонентів професіоналізму, розвинені професійно-значущі якості; глибоку обізнаність і практичні уміння у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; загальну здатність до виконання на високому рівні професійних завдань у сфері організації та впровадження інклюзивного навчання цих дітей; здатність нести професійну відповідальність за результати цієї діяльності, постійно підвищувати рівень своєї професійної діяльності.

Описано основні види діяльності спеціального педагога закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням: оцінка особливих освітніх потреб та розвитку дитини, корекційно-розвивальна, дидактична, виховна, консультативна, трансформаційна, координаційно-організаторська та комунікативна, на підставі яких сформульовано компетентності спеціального педагога, що уможливають його професійну діяльність в умовах інклюзивного освітнього середовища Нової української школи: повага до різноманіття учнів, планування, організація і реалізація процесу оцінки розвитку та освітніх потреб учнів, підтримка дітей з різними освітніми потребами, планування, організація і координація індивідуальної допомоги і забезпечення особливих освітніх потреб учнів, створення і оцінка інклюзивного освітнього середовища, класний менеджмент, командна робота з фахівцями і батьками, постійний особистісний та професійний розвиток, пошук ресурсів для забезпечення освітніх потреб дітей та інформування про них, педагогічний коучинг зі створення інклюзивного освітнього простору.

Визначено ключові чинники, що сприяють реалізації запропонованих компетентностей у підготовці здобувачів вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, зокрема: чинники, пов'язані з педагогічною освітою (освітні програми підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, професійна діяльність викладачів, співробітництво між університетами та закладами освіти / інклюзивно-ресурсними центрами) і чинники, пов'язані з політикою навчання та інклюзивною освітою (системний підхід до навчання і

забезпечення особливих освітніх потреб дітей, розуміння засадничих понять інклюзивної освіти усіма учасниками освітнього процесу та зацікавленими сторонами).

На підґрунті узагальнення теоретико-методологічних засад професійної підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі нами окреслено новітні підходи до їхньої підготовки у контексті усталення інклюзивної парадигми в освіті: запровадження підготовки фахівців зі спеціальності 016 Спеціальна освіта за освітньо-професійною програмою «Спеціальна та інклюзивна освіта» з професійною кваліфікацією «Спеціальний педагог» на першому (бакалаврському) рівні та «Координатор інклюзивного навчання» на другому (магістерському) рівні.

Розроблено концепцію підготовки майбутнього спеціального педагога закладу загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за такими компонентами: вихідні значущі фрагменти об'єктивної реальності у їх історичному розвитку; узгоджені поняття, які стали ключовими при розробленні концепції; виявлене найбільш значуще протиріччя, на вирішення якого спрямована концепція; генеральна ідея концепції; загальні положення концепції; методологічні засади концепції; способи вирішення поставлених завдань у межах реалізації концепції, яка стала основою для моделювання системи підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

У контексті нашого дослідження з'ясовано, що *вихідними значущими фрагментами об'єктивної реальності у їх історичному розвитку*, які детермінують новітні підходи до підготовки студентів зі спеціальності «Спеціальна освіта» є: розвиток соціальної моделі ставлення суспільства до осіб з особливими освітніми потребами; усталення інклюзивної парадигми в освіті; інституціональний період розвитку інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі.

У процесі визначення і узгодження понять, що стали ключовими при розробленні концепції підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі, окреслено зміст понять: «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «інклюзивна педагогіка / педагогіка інклюзивної освіти», «інклюзивний освітній простір», «суб'єкти інклюзивного освітнього простору», «діти з особливими освітніми потребами», «інклюзивне освітнє середовище», «спеціальний педагог», «професійна компетентність у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами», «готовність майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі», «компетентісна модель спеціального педагога закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням», «освітній простір закладу вищої освіти», «освітнє середовище професійної підготовки».

Сформовано *генеральну ідею* концепції підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, яка полягає у розробленні методологічних, теоретичних і практичних підходів до підготовки спеціального педагога закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням – нової професійної кваліфікації у вітчизняній освітній системі.

Висвітлено *загальні положення концепції*: 1) предметом запропонованої концепції є компетентісний зміст підготовки майбутніх спеціальних педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, компетентісна модель майбутнього спеціального педагога закладу освіти з інклюзивним навчанням та модель його підготовки, технології забезпечення підготовки спеціального педагога в умовах вищої освіти, розроблення яких постає як предмет та засіб формування педагогічного експерименту; 2) до освітнього результату, що визначатиме ефективність фахової педагогічної діяльності спеціального педагога в умовах інклюзивного освітнього простору, належить сформована професійна компетентність у сфері інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами.

Обґрунтовано *методологічні засади концепції*: опертя на студентоцентрований та компетентнісний підходи, що забезпечують зміщення акцентів з традиційних університетських форм навчання (лекції, семінарські та практичні заняття), які, зазвичай, забезпечують когнітивну складову підготовки фахівців, на практико-орієнтовану складову освітнього процесу, яка уможлиблює розвиток особистісно значущих фахових якостей (тренінгові і практичні заняття у Центрах практичної підготовки майбутніх фахівців).

Окреслено *способи вирішення поставлених завдань у межах реалізації концепції*: застосування знаково-контекстного навчання, компетентнісно-контекстної технології в умовах спеціально створеного освітнього середовища професійної підготовки з метою формування готовності майбутніх спеціальних педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного освіти.

Матеріали розділу висвітлені в таких публікаціях автора: [187; 197; 198; 199; 200; 213; 221; 222; 223; 224; 225; 238].



## РОЗДІЛ 3

### ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

#### **3.1. Обґрунтування та визначення компонентів, критеріїв, показників готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі**

У другому розділі нами здійснено обґрунтування потреби у нових фахівцях зі спеціальної освіти для вітчизняного інклюзивного освітнього простору, визначено види діяльності спеціального педагога закладу освіти з інклюзивним навчанням та відповідно окреслено фахові компетентності, якими має володіти цей фахівець для здійснення ефективної професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Враховуючи окреслені вище компетентності фахівця зі спеціальної освіти та концептуальні засади їх формування, ми поставили собі за мету визначити наявний рівень готовності студентів IV курсу першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів зі спеціальності «Спеціальна освіта (логопедія)» до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі, щоб з'ясувати чи відповідає сучасний стан їхньої підготовки за нозологічним принципом визначеним нами компетентностям спеціального педагога закладу освіти з інклюзивним навчанням (які представлено у параграфі 2.3).

Відомо, що категорія готовності майбутнього фахівця до певного виду професійної діяльності є системною якістю особистості, яка формується у процесі фахової підготовки у закладі вищої освіти [348].

### *3.1.1. Готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності як психолого-педагогічний феномен*

Як психолого-педагогічний феномен готовність є предметом численних досліджень. Феномен готовності розглядається як самостійний предмет дослідження, як компонент (спонукальний) діяльності або особистості, а також як складник професійної компетентності. Загалом, у наукових дослідженнях феномену готовності виокремлюють два підходи: функціональний (готовність розглядається як стан психологічної функції, що зумовлює якісне виконання певної активності) та особистісний (готовність розглядають як цілісне особистісне утворення та досліджують у контексті професійної підготовки). Відтак, на основі аналізу наукових розвідок можна дійти висновку про те, що поняття «готовність» розглядають як: 1) результат спеціальної підготовки, 2) передумову до професійної діяльності, що забезпечує її ефективність, 3) інтегроване особистісне утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного здійснення діяльності тощо. Аналіз літературних джерел (психологічних і педагогічних) з проблеми вивчення феномена готовності уможливорює формулювання висновку про існування певних розбіжностей між підходами педагогів та психологів до вивчення цього явища. Так, психологи, передусім, досліджують особливості і характер зв'язків між станом готовності та ефективною діяльністю, тоді як педагоги – умови, засоби і методи, що зумовлюють становлення і професійний розвиток майбутнього фахівця. Науковці (М. Дьяченко, Л. Кадченко, Л. Кандибович, Н. Кузьміна, А. Линенко, В. Пономаренко, С. Сисоєва та ін.) вважають, що найпоширенішими компонентами, за допомогою яких визначають готовність до професійної педагогічної діяльності, є такі: мотиваційний (ставлення до діяльності, мотиви), змістовий / когнітивний (знання про предмет, способи діяльності), операційний (уміння та навички продуктивної діяльності); а розбіжності у визначенні поняття «готовність до діяльності» зумовлені тими поняттями, через які воно визначається.

Останнім часом з'явилась низка досліджень, присвячена вивченню стану готовності педагогів загальної освіти до професійної діяльності в умовах

інклюзивного освітнього середовища, відтак науковий тезаурус професійної освіти поповнився поняттям, яке характеризує готовність педагогів до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Так, В. Хитрюк, досліджуючи готовність педагогів загальної освіти до роботи в умовах інклюзії, визначає «інклюзивну готовність» як системну характеристику особистості суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, що охоплює соціальну настанову педагога на роботу в умовах інклюзивної освіти і готовність діяти певним чином, що впливає на професійно-педагогічну поведінку і досвід інклюзивної освітньої діяльності, зміст якої визначають освітніми результатами (комплексом академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій) [399, с. 90]. Ми повністю погоджуємось з тезою В. Хитрюк щодо готовності педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти, яка охоплює педагогічну готовність (дидактичну, методичну), психологічну готовність (емоційне прийняття дітей з ООП, мотиваційні настанови, моральні принципи, ціннісно-сміслові настанови сприйняття «Іншого», що визначають ставлення до ідеї інклюзії, ..., внутрішня детермінація активності педагога [4]); соціальну готовність (бажання і уміння спілкуватись і взаємодіяти з усіма суб'єктами освітнього процесу).

І. Демченко визначає сутність поняття «готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти» як складне багатоаспектне, багаторівневе утворення, «що забезпечує успішне виконання учителем розширеного спектра функцій щодо вдосконалення змісту й організації різних форм інклюзивної освіти та активне використання специфічних методів і технологій ефективного навчання, виховання і корекції розвитку молодших школярів із особливими освітніми потребами та без них в умовах інклюзивної освіти початкової школи» [71, с. 161-162].

Отже, феномен готовності фахівця до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі, з однієї сторони, є інтегральною якістю особистості, а з іншої – складником професійно-педагогічної готовності, що має компонентну структуру,

і виокремлення компонентів зумовлено змістом професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, а також загальними підходами структурування готовності як психолого-педагогічного феномена.

Аналіз літературних джерел свідчить про відсутність єдності поглядів у дослідженнях, присвячених визначенню структурних компонентів готовності майбутніх педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, її критеріїв і показників.

У таблиці 3.1 представлено результати аналізу вітчизняних та зарубіжних досліджень із зазначеної проблеми.

Таблиця 3.1

**Структурні компоненти феномену готовності  
майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти**

| Автор                                       | Вид готовності   | Структурні компоненти  | Критерії                | Показники   |
|---|--|--|-------------------------|---|
| <i>Демченко<br/>Ірина<br/>Іванівна</i> [75] | Готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти | <i>Місіонерський</i> (наявність покликання до обраного фаху) | Фахово-ідентифікаційний | — Доцільність вибору інклюзивно-педагогічного фаху;<br>— адекватність ототожнення зі взірцем фахівця з інклюзії;<br>— самовідданість служінню ідеалам інклюзивної освіти          |
|   |  |  | Мотиваційно-ціннісний   | — Стійкість мотивації до діяльності в умовах інклюзивної освіти;<br>— справжність професійної спрямованості на інклюзію;<br>— абсолютність прийняття цінностей інклюзивної освіти |
|   |  |  | Морально-особистісний   | — Альтруїзм толерантності у взаєминах із суб'єктами інклюзивної освіти;   |

| Автор | Вид готовності | Структурні компоненти  | Критерії                    | Показники  |
|-------|----------------|--|-----------------------------|--|
|       |                |  |                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>— гуманізм ставлення до дітей з ООП та без них;</li> <li>— відповідальність за результати діяльності в умовах інклюзивної освіти</li> </ul>   |
|       |                | <i>Компетентнісний</i><br>(високий рівень здатності виконувати функції професійної діяльності) | Перцептивно-інтелектуальний | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Чіткість усвідомлення себе суб'єктом інклюзивної освіти;</li> <li>— адекватність сприйняття умов та учасників інклюзивно-освітнього процесу;</li> <li>— глибина розуміння змісту і реалій інклюзивної освіти</li> </ul> |
|       |                |  | Інформаційно-когнітивний    | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Обізнаність з інклюзивно-освітньою термінологією;</li> <li>— системність знань із методології інклюзивної педагогіки;</li> <li>— інформаційна мобільність у галузі інклюзивної освіти</li> </ul>                        |
|       |                |  | Змістово-процесуальний      | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Продуктивність інклюзивно-освітніх умінь;</li> <li>— здатність забезпечити технологічність інклюзивної освіти;</li> <li>— гуманність способів розв'язання педагогічних ситуацій</li> </ul>                              |
|       |                | <i>Саморегулятивний</i><br>(володіння потужним ресурсом самоорганізації у процесі професійної  | Копінг-стратегічний         | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Адаптивність поведінки в інклюзивно-освітній діяльності;</li> </ul>   |

| Автор                               | Вид готовності   | Структурні компоненти   | Критерії                    | Показники   |
|-------------------------------------|--|---|-----------------------------|---|
|                                     |  | підготовки та у реальній діяльності в умовах інклюзивної освіти)  |                             | — реактивність на стресові ситуації в інклюзивно-освітній діяльності;<br>— рішучість у подоланні труднощів в інклюзивно-освітній діяльності   |
|                                     |  |   | Рефлексивно-оцінний         | — Контрольованість дій в інклюзивно-освітній діяльності;<br>— адекватність оцінки бажаного і дійсного в інклюзивно-освітній діяльності;<br>— самокоригованість недоліків і помилок в інклюзивно-освітній діяльності |
|                                     |  |   | Результативно-прогностичний | — Передбачуваність траєкторії інклюзивної самоосвіти;<br>— всеохоплююча творча самореалізація в інклюзивній роботі;<br>— перспективність фахового саморозвитку у царині інклюзії                                    |
| <i>Хитрюк Віра Валеріївна</i> [399] | Інклюзивна готовність майбутніх педагогів дошкільної і початкової освіти | <i>Когнітивний</i> (наміри й здатність педагога сприймати та усвідомлювати інклюзивну освіту як об'єкт настанови, її концептуальну ідею, сутність, чинники, що зумовлюють її ефективність, а також знання щодо характеристики «особливих» дітей, особливості їхньої | Когнітивний                 | — Об'єм (повнота, системність);<br>— якість (точність, ступінь володіння, адекватність);<br>— намір брати участь у вирішенні завдань соціалізації, навчання і виховання дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти     |

| Автор | Вид готовності | Структурні компоненти  | Критерії   | Показники   |
|-------|----------------|--|------------|---|
|       |                | навчальної діяльності, уявлення про організацію й зміст освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти, ролі суб'єктів освітнього інклюзивного середовища у створенні комфортного адаптивного середовища для кожної дитини)  |            |   |
|       |                | <i>Емоційний</i> (намір і здатність педагога прийняти (надати позитивну емоційну оцінку) умови інклюзивної освіти, особливості освітнього процесу, учнів з особливими освітніми потребами та інших учасників інклюзивного освітнього простору)   | Емоційний  | — Об'єм (повнота, системність);<br>— якість (точність, ступінь володіння, адекватність);<br>— намір брати участь у вирішенні завдань соціалізації, навчання і виховання дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти |
|       |                | <i>Конативний</i> (безпосередні прояви настанови у професійній поведінці (мотиви, усвідомлення доцільності й прийняття цінностей інклюзивної освіти, наміри самореалізації в освітній інклюзії); ціннісному ставленні до особистості кожного учня; педагогічній діяльності в умовах інклюзивної освіти; планах, задумах, | Конативний | — Об'єм (повнота, системність);<br>— якість (точність, ступінь володіння, адекватність);<br>— намір брати участь у вирішенні завдань соціалізації, навчання і виховання дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти |

| Автор                                      | Вид готовності                          | Структурні компоненти  | Критерії  | Показники   |
|--|---|--|---|---|
|  |   | діях, виявах компетентності)   |   |   |
|  |   | <i>Рефлексивний</i> (наміри здійснювати аналіз педагогічної діяльності, об'єктами якого виступають: процес взаємодії й спілкування суб'єктів інклюзивного освітнього простору (учнів, їхніх батьків, учасників групи супроводу дітей з особливими освітніми потребами); освітні результати (знання і компетенції); власна педагогічна діяльність, її компоненти й результати; навчальна діяльність учнів, її компоненти та етапи тощо) | Рефлексивний  | — Об'єм (повнота, системність);<br>— якість (точність, ступінь володіння, адекватність);<br>— намір брати участь у вирішенні завдань соціалізації, навчання і виховання дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти |
|  |   | <i>Комунікативний</i> (наміри й здатність педагога організувати взаємодію та спілкування з учасниками інклюзивного освітнього простору, знаходити й використовувати адекватні засоби і техніки комунікації та проектувати її)  | Комунікативний  | — Об'єм (повнота, системність);<br>— якість (точність, ступінь володіння, адекватність);<br>— намір брати участь у вирішенні завдань соціалізації, навчання і виховання дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти |
| <i>Альохіна Світлана Володимирівна</i> [5] | Готовність педагогів до роботи в умовах | Професійний  | — Інформаційна готовність;<br>— володіння педагогічними технологіями; | -   |



| Автор                                     | Вид готовності  | Структурні компоненти | Критерії   | Показники |
|---|---|-----------------------|--|-----------|
|   | інклюзивної освіти  |                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>— знання основ психології і корекційної педагогіки;</li> <li>— знання індивідуальних відмінностей дітей;</li> <li>— готовність педагогів моделювати урок і використовувати варіативність у процесі навчання;</li> <li>— знання індивідуальних особливостей дітей з різними порушеннями у розвитку;</li> <li>готовність до професійної взаємодії і навчання</li> </ul> |           |
|   |   | Психологічний         | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку (прийняття-відторгнення);</li> <li>— готовність включати дітей з різними типами порушень у діяльність на уроці (включення-ізоляція);</li> <li>задоволеність власною педагогічною діяльністю</li> </ul>  | -         |
| <b>Оралканова Індіра Адилканова</b> [287] | Готовність учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти | Психологічний         | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Ціннісна орієнтація особистості;</li> <li>— мотивація;</li> <li>— толерантність;</li> <li>— емпатія;</li> <li>— педагогічний оптимізм</li> </ul>  | -         |

| Автор  | Вид готовності | Структурні компоненти | Критерії   | Показники  |
|--|----------------|-----------------------|--|--|
|  |                | Професійний           | Дидактичні знання  | — Знання особливостей побудови процесу навчання і виховання дітей та комунікативних зв'язків із суб'єктами інклюзивної освіти  |
|  |                |                       | Методичні уміння   | — Уміння й навички налагодження комунікативних зв'язків з дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми батьками;<br>— уміння й навички конструювання навчально-виховного процесу в умовах спільного навчання дітей з різними можливостями;<br>— уміння й навички працювати в «команді» фахівців |
| <i>Шуміловська Юлія Валеріївна</i><br>[4255] |                | Мотиваційний          | — Сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти;<br>— спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання і виховання;<br>— визнання кожної дитини суб'єктом навчально-виховної діяльності,<br>— формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з особливостями психофізичного розвитку |  |

| Автор                                 | Вид готовності  | Структурні компоненти   | Критерії  | Показники  |
|---------------------------------------|---|---|---|--|
|                                       |   | Когнітивний   | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Система знань і уявлень про проблему інвалідності;</li> <li>— система знань і уявлень про особливості психофізичного розвитку осіб з обмеженими можливостями здоров'я;</li> <li>— система знань і уявлень про особливості побудови освітнього процесу;</li> <li>— знання з питань попередження кризових, екстремальних ситуацій та формування сприятливого психологічного клімату життя суб'єктів педагогічного процесу</li> </ul> |  |
|                                       |   | Креативний  | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Творча активність;</li> <li>— особистісні якості педагога</li> </ul>   |  |
|                                       |   | Діяльнісний   | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Способи і прийоми реалізації професійно-педагогічних знань у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами</li> </ul>   |  |
| <b>Першко Галина Олексіївна</b> [305] | Готовність майбутніх соціальних педагогів до інтеграції дітей з | Мотиваційний (спрямований на формування позитивного ставлення до інтеграції дітей у | Емоційно-мотиваційний   | — Бажання працювати з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку; |

| Автор                                | Вид готовності  | Структурні компоненти   | Критерії  | Показники   |
|--------------------------------------|---|---|---|---|
|                                      | особливостями психофізичного розвитку в середовище загальноосвітнього навчального закладу | загальноосвітнє середовище)   |   | — емпатійне ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку;<br>— позитивне ставлення до інтеграції дітей у загальноосвітній навчальний заклад   |
|                                      |   | Теоретичний (сукупність педагогічних, психолого-медичних та інших знань, необхідних соціальному педагогу для роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку) | Когнітивний   | — Знання сутності та специфіки професійної діяльності в інтегрованому середовищі загальноосвітнього навчального закладу;<br>— знання характерологічних особливостей дітей, які мають порушення розвитку;<br>— знання способів адаптації дітей до умов інтегрованого середовища загальноосвітнього навчального закладу |
|                                      |   | Операційний (комплекс умінь та навичок, набутих студентами під час опанування фахових дисциплін, у процесі самостійної роботи, під час педагогічних практик)          | Діяльнісно-практичний   | — Володіння уміньми для роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку;<br>— Застосування доцільних форм, методів роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку в загальноосвітньому навчальному закладі   |
| <b>Гноєвська Оксана Юрїєвна</b> [43] | Готовність вчителя початкових класів масової школи до навчання дітей                      | Когнітивний   | Обсяг та повнота основ теоретико-методичних знань з проблем корекційно-розвивального навчання дітей з |   |

| Автор        | Вид готовності   | Структурні компоненти  | Критерії                   | Показники |
|--------------|--|--|----------------------------|-----------|
|              | з порушеннями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього навчального закладу (зміст, форми, методи, засоби формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітньої школи з інтегрованою та (або) інклюзивною формою навчання) |  | психофізичними порушеннями |           |
| Мотиваційний |  | Усвідомлення цінності та значущості інноваційних технологій освіти та інтересу до їх впровадження в умовах спільного навчання дітей різних категорій   |                            |           |
| Рефлексивний |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Оцінка власних дій;</li> <li>— здійснення контролю над своїм професійним розвитком;</li> <li>— адекватна оцінка суджень слухачів;</li> <li>— здатність самореалізуватися, саморозвиватися в корекційно-педагогічній діяльності</li> </ul>   |                            |           |
| Операційний  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Володіння основними способами організації навчального процесу на засадах диференціально-діагностичних, прогностичних та навчально-корекційних завдань;</li> <li>— раціональне застосування їх у процесі спільного навчання учнів з різними пізнавальними можливостями для вдосконалення корекційно-педагогічної діяльності</li> </ul> |                            |           |

Аналіз літературних джерел засвідчив, що структуру готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти більшість дослідників традиційно відзначають в аспекті мотиваційної, когнітивної та діяльнісної сфер особистості.

Реформування системи освіти в Україні загалом та освіти дітей з особливими освітніми потребами зокрема висуває нові вимоги до якості підготовки педагога закладу освіти з інклюзивною формою навчання. Згідно зі сучасними науковими підходами до ролі вчителя в інклюзивному освітньому просторі, враховуючи ключові навички, які потрібні особистості для успішної кар'єри у 2020 році [1], можна стверджувати, що спеціальний педагог закладу освіти з інклюзивним навчанням повинен бути конкурентоспроможним фахівцем і успішною особистістю, яка відповідає сучасним вимогам працедавців (соціальна відповідальність, адекватне сприймання і реагування на нові чинники, самостійність і оперативність у прийнятті рішень, готовність до демократичного спілкування, до соціально активних дій, здатність швидко адаптуватись до нових умов праці, орієнтуватись на високий результат, когнітивна гнучкість та емоційна компетентність тощо). Все вищезазначене спонукає до переосмислення критеріїв та показників визначення якості підготовки спеціальних педагогів у межах традиційної структури готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності.

У сучасних дослідженнях удосконалення освітньої діяльності у сфері надання послуг дітям з особливими освітніми потребами тісно пов'язують зі змістовою та технологічною складовою підготовки і значно менше уваги звертають на професійно-особистісну готовність педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Разом з тим у спеціальній педагогіці та психології визнаною є пряма залежність результативності корекційно-педагогічної роботи від ступеню професіоналізму та особистісних якостей педагогів, їх індивідуально-типологічних особливостей, що проявляються у фаховій діяльності [429].

Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел свідчить, що професійно-особистісна готовність охоплює професійно-особистісні якості, що визначають позицію та спрямованість фахівця як особистості, індивіда та суб'єкта діяльності

[166, с. 54]. На думку багатьох науковців, поняття «професійно-особистісна готовність» виступає стрижневим компонентом фахової діяльності, що забезпечує її якість та результативність.

### ***3.1.2. Професійно-особистісний компонент у структурі готовності майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі***

Окреслені вище позиції дають підстави для виокремлення професійно-особистісного компонента у структурі готовності майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору. Є різні підходи до виділення критеріїв і показників професійно-особистісної готовності педагогів до роботи з дітьми у різних закладах освіти.

Базовою складовою професійно-особистісної готовності педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є професійно-гуманістична спрямованість його особистості, що проявляється в усвідомленні ним гуманістичних цінностей фахової діяльності, задоволеності нею, цілеспрямованості в оволодінні фаховою майстерністю, дієвості та активності особистості задля досягнення гуманістичних цілей і завдань виховання і навчання дітей [267; 429].

І. Яковлева виокремлює такі критерії професійно-особистісної готовності педагога, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами: готовність до надання допомоги, милосердя, що охоплює емпатію, толерантність, педагогічний оптимізм (віру в успіх), відповідальність за обрані пріоритети у роботі та за отриманий результат, уміння контролювати себе у стресових ситуаціях, швидке і впевнене реагування на зміну обставин і уміння прийняти рішення, емоційна стійкість.

Ю. Герасименко трактує поняття професійно-особистісна готовність педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти з позиції компетентнісного підходу і розглядає

його «... як інтегральне особистісне утворення, що охоплює мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оціночний компоненти» [37, с. 147].

На думку Ю. Герасименко, основу професійно-особистісної готовності складає інтерес до професії вчителя, що виражається у позитивному емоційному ставленні до суб'єктів освіти, педагогічної діяльності загалом, у прагненні до професійного удосконалення і саморозвитку багатьох фахово значущих якостей, які характеризують професійно-педагогічну спрямованість (індивідуальні смислові і ціннісні орієнтації, настанови, очікування і мотивація суб'єкта, його Я-концепція) [37, с. 147].

Дослідження, проведене Європейською агенцією з питань спеціальної та інклюзивної освіти у межах проекту «Навчання учителів для інклюзії» / «Teacher Education for Inclusion» (2009-2012 р.р.), з'ясувало основні знання і розуміння, навички, ставлення і цінності, необхідні кожному вчителю і презентувало для педагогічної та наукової спільноти профіль вчителя інклюзивної освіти. Основою профілю вчителя інклюзивної освіти стали: *повага до різноманіття учнів, підтримка всіх учнів, спільна робота з іншими, постійний особистісний і професійний розвиток* [536, с. 10-17]. Кожна із запропонованих компетентностей складається з трьох елементів: ставлення (настанови, цінності), знання і розуміння та навички, адже відомо, що певне ставлення (настанова, цінність) вимагає певних знань або рівня розуміння, і надалі навичок для реалізації цих знань у практичній ситуації [536; 537]. Аналіз профілю вчителя інклюзивної освіти дає можливість виокремити такі важливі складники професійно-особистісної готовності педагога до інклюзивної освіти, як: володіння стратегіями подолання труднощів, які спонукають учителів кидати виклик безпринципному ставленню; чутливість до різноманітних потреб учнів; повага до різноманіття учнів; розуміння цінності спільної роботи з батьками; володіння ефективними вербальними і невербальними засобами комунікації, що дає змогу реагувати на різноманітні комунікативні потреби учнів, батьків та інших фахівців; відповідальність за сприяння вивченню всіх учнів у класі; розуміння



важливості позитивних міжособистісних стосунків; розуміння впливу міжособистісних відносин на досягнення цілей навчання; ефективне спілкування з родинами різного культурного, етнічного, соціального походження; розуміння важливості працювати у команді.

Усі вищезазначені складники корелюють з ключовими навичками, які знадобляться особистості для успішної кар'єри у 2020 році, що були презентовані на Всесвітньому економічному форумі (Швейцарія, Давос, 2016 р.) [1] (рис.3.1).

П'ять з десяти навичок у рейтингу стосуються спілкування з людьми, уміння управляти, розуміти і домовлятися. У представленому списку вперше з'явився емоційний інтелект, якого у списку навичок, актуальних для успішної кар'єри у 2015 році, не було.

|  |                                       |
|--|---------------------------------------|
| <b>Ключові навички особистості для успішної кар'єри у 2020 році:</b> | комплексне розв'язання проблем,       |
|  | мислення,                             |
|  | креативність,                         |
|  | управління людьми,                    |
|  | координація дій з іншими,             |
|  | емоційний інтелект,                   |
|  | складання суджень і ухвалення рішень, |
|  | сервіс-орієнтування,                  |
|  | взаємодія,                            |
|  | ведення перемовин,                    |
| когнітивна гнучкість   |                                       |

Рис. 3.1. Ключові навички особистості для успішної кар'єри у 2020 році

Зважаючи на те, що професійна діяльність спеціального педагога в інклюзивному освітньому просторі відбувається в умовах ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, узгодженої роботи міждисциплінарної команди фахівців, вважаємо за необхідне розглядати професійно-особистісну готовність спеціального педагога до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі як інтегральне особистісне утворення, що уможлиблює

здатність фахівця здійснювати успішну професійну діяльність у складі міждисциплінарної команди фахівців закладу освіти. Відтак, нові вимоги до успішного фахівця 2020 року, до якості спеціального педагога у зв'язку з реформуванням системи освіти та активним впровадженням інклюзивного навчання у межах Нової української школи зумовлюють потребу у розробленні нових критеріїв та показників професійно-особистісної готовності фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Суспільство і держава здійснюють активні дії щодо зміни системи освіти (впровадження інклюзивної форми навчання), у той час, як свідомість, ставлення та цінності педагогів, зазвичай, залишаються незмінними. Згідно зі сучасними науковими підходами до ролі вчителя в освітньому просторі, можна стверджувати, що педагог повинен з джерела знань перетворитися на фасилітатора, творця такого простору (інклюзивного освітнього середовища), у якому дитина може сформувати і виявити позитивні особистісні якості, компетентності та життєві навички. Дослідники, які опікуються проблемами інклюзивної освіти, зазначають, що спочатку потрібно створити простір довіри та емоційної безпеки, сформувати культуру спілкування, яка сприяє емпатії, співробітництву, ґрунтується на загальнолюдських цінностях, повазі до честі та гідності кожного учасника освітнього процесу. І лише після цього можна покращувати якість навчання в академічному аспекті, робити акцент на знаннях. Відтак, можна говорити про те, що успішність упровадження інклюзивної освіти залежить від підготовки вчителя, зокрема від його власної емоційної компетентності, яка пов'язана з емоційним інтелектом і ґрунтується на ньому.

Аналіз науково-методичної літератури показує, що серед дослідників емоційної компетентності (І. Андрєєва, І. Аршава, О. Власова, Д. Гоулман, С. Дерев'янка, Н. Коврига, Дж. Мейер, Е. Носенко М. Райнольдс, К. Саарні, П. Селовой та ін.) немає однозначної думки щодо визначення цього поняття, його змісту, структури, а також чинників, що визначають її розвиток. Наприклад, Д. Гоулман визначає емоційну компетентність як здатність усвідомлювати і визнавати власні почуття, а також

почуття інших для самомотивації, управління власними емоціями і в стосунках з іншими; К. Саарні розглядає її у вигляді набору з восьми видів здібностей чи вмінь: усвідомлення власних емоційних станів; здатність розрізняти емоції інших; здатність використовувати словник емоцій та форми їх вираження, характерні для даної культури; здібність включення у переживання інших людей; здібність розуміти, що внутрішній емоційний стан не обов'язково відповідає зовнішньому прояву як у самого індивіда, так і у інших людей; здібність справлятися зі своїми негативними переживаннями; усвідомлення того, що структура та характер взаємовідносин певною мірою визначається тим, як емоції виражаються у взаємовідносинах; здібність бути емоційно адекватним, тобто приймати власні емоції; Ф. Іскандерова окреслює емоційну компетентність як уміння людини усвідомлювати і оцінювати себе (свої сильні і слабкі сторони, свої почуття і поведінку, причини їх виникнення і наслідки, до яких вони призводять), складати план особистого розвитку; уміння керувати собою (своїми настановами, поведінкою, приймати рішення, бути наполегливим, гнучким, справлятися зі стресовими і конфліктними ситуаціями, керувати своїми емоціями); уміння мотивувати себе (визначати чіткі напрями руху, досягати результатів, мати позитивний настрій, робити цікавими своє життя і роботу); уміння розуміти людей, їхні емоції, почуття, бути терпимими; уміння будувати взаємини з людьми (будувати стосунки довіри, поваги, вміти домовлятися); енциклопедичне визначення емоційної компетентності сформульовано як поінформованість в емоційній сфері особистості, як обізнаність в емоційному світі власному та інших; також емоційну компетентність розуміють як здатність діяти із внутрішнім світом своїх почуттів та бажань або як здібність особистості здійснювати оптимальну координацію між емоціями та цілеспрямованою поведінкою [160].

Теоретичний аналіз змісту поняття емоційної компетентності, на наш погляд, неможливий без огляду історії питання, що дозволить глибше дослідити сутність цього феномену. Емоційний інтелект (а пізніше й емоційна компетентність) став предметом психологічного дослідження порівняно недавно завдяки працям зарубіжних дослідників.

У психології на перших етапах вивчення інтелекту як психологічного конструкту увага, передусім, була зосереджена на когнітивних аспектах, але незабаром було з'ясовано, що некогнітивні аспекти є не менш важливими. Їх важливість була осмислена на початку двадцятих років минулого століття (Торндайк, 1920), а кількома роками пізніше з'явилося визначення поняття «соціальний інтелект» (Торндайк і Стерн, 1937). Пізніше Говард Гарднер (1983) розробив теорію множинного інтелекту, спрямувавши увагу наукової психології на вивчення і подальший розвиток цього конструкту [36]. Теорія Гарднера окрім класичних типів інтелекту (вербального, логіко-математичного, просторового) включала «особистісний інтелект», який охоплював «внутрішньоособистісні» і «міжособистісні» вміння. Перші мають відношення до доступу у власне емоційне життя, до почуттів та емоцій і показують можливість розуміти свої емоційні стани, класифікувати їх і керувати ними. Другі спрямовані до зовнішнього світу і пов'язані з можливістю розуміти інших людей, розрізняти їхні душевні стани, темпераменти, мотивації та наміри.

У психології перше вживання терміну «емоційний інтелект» відноситься до 1983 року, коли Рувен Бар-Он у своїй дисертації вжив термін «коефіцієнт емоційності» (Бар-Он, 1988). Джон Мейер і Пітер Селовей (1990) надалі ввели конструкт «емоційний інтелект» у сферу міжнародних досліджень. Ці два дослідники описали емоційний інтелект як форму соціального інтелекту, яка пов'язана з умінням спостерігати за своїми і чужими емоціями і почуттями, диференціювати їх і використовувати цю інформацію для керування мисленням і діяльністю. У даний час існує безліч наукових робіт з емоційного інтелекту. Велика їх частина з'явилась після виходу книги Деніела Гоулмана [48], де він ясно показав важливість розпізнавання здібностей і якостей людини, які найкращим чином можуть спрогнозувати успішність людського життя по відношенню до традиційного IQ. Книга викликала великий інтерес і сприяла поширенню і використанню цього конструкту у сфері трудових відносин, де знайшло велике схвалення. Надалі визначення конструкту «емоційний інтелект» ґрунтувалось на виділенні п'яти ключових внутрішніх здібностей (саморозуміння, саморегуляція, мотивація, емпатія, соціальні навички) і на

припущенні наявності одночасно технічних здібностей і емоційних навичок при оцінюванні успішності роботи, як окремих людей, так і організацій (Д. Гоулман, 1998).

Науковці зазначають (Л. Бурлачук, Д. Ушаков та ін.), що незважаючи на декілька десятиліть досліджень у цій царині, емоційний інтелект все ще залишається «нечіткою» концепцією щодо складності і відображення фактів дійсності. Проте у психології сформувався підхід, за якого перевага надавалась дослідженню навички емоційної «компетенції», що охоплює такі основні емоційні, особисті та соціальні навички, як ефективне і успішне протистояння вимогам навколишнього середовища (Бар-Он, 2002). Зрештою, відбулося зближення концепцій емоційного інтелекту і соціального інтелекту: ці складові є двома сторонами однієї медалі (Бар-Он, 2006; Д. Гоулман, 2006) [80].

Для нашого дослідження надзвичайно цікавим і плідним виявився підхід італійських дослідників Габріеле Джорджі і Віченцо Майера до вивчення емоційного інтелекту, заснований на моделях емоційного інтелекту, сформульованих Бар-Оном (2002) і Д. Гоулманом (1998). Вищезазначені науковці розробили, на думку Л. Бурлачука, оригінальну та інноваційну теоретичну основу, яка була використана для розробки Тесту для діагностики організаційного емоційного інтелекту (Org-EIQ «Оцінювання емоційного інтелекту», 2014). Цей метод дослідження емоційного інтелекту надає особливого значення «можливій ефективності»: визначення емоційних / соціальних характеристик на робочому місці, які прогнозують більш високу ефективність і відмінну роботу [80].

В основі концепції емоційного інтелекту у розумінні авторів (Г. Джорджі, В. Майер) лежить теорія ефективності: максимальна ефективність досягається тоді, коли психологічні навички / характеристики людини відповідають вимогам робочої обстановки / оточення, а не вимогам більш загального середовища проживання (загалом довкілля), безпосередньо не пов'язаних із робочою діяльністю. На думку дослідників, авторів тесту, існує особливий «емоційний інтелект на робочому місці», який піддається опису. Автори дотримуються думки, згідно з якою

емоційний інтелект у своїх проявах повністю зумовлений контекстом і повинен, таким чином, вимірюватися і проявлятися у специфічному навколишньому середовищі, тобто підкреслюється важливість довкілля. Одні й ті самі особи можуть проявляти високий рівень емоційного інтелекту в одних сферах життя (таких як сім'я, дружні групи і колективи), але не виявляти в інших (наприклад, на робочому місці). Тому вибір даного конструкту має бути закріплено виключно за робочим оточенням. Ще однією особливістю теоретичної основи тесту (окрім важливості довкілля), яку зазначили Г. Джорджі і В. Майер у своїх дослідженнях (2007), є спрямованість на емоційний інтелект як на конструкт, що є важливою складовою успіху організації. Відтак, ми передбачаємо, що у процесі нашого дослідження інклюзивне освітнє середовище може вбачатися як довкілля, а заклад освіти з інклюзивним навчанням – як організація.

Теоретична основа, на якій ґрунтуються дослідження Г. Джорджі і В. Майера, доводить, що організаційний інтелект пов'язаний більше з емоційною компетентністю осіб, які складають колектив певної організації, ніж з когнітивними здібностями окремих працівників щодо отримання інформації, впровадження нових ідей і вміння ефективно діяти, спираючись на накопичені знання. Науковці доводять, що організаційний інтелект представлений не IQ керівників, а соціальними і емоційними складниками окремих членів колективу, які формують і вибудовують атмосферу і культуру цієї організації (у нашому дослідженні – культуру закладу освіти з інклюзивним навчанням) [22].

Отже, організаційний інтелект структурно пов'язаний з індивідуальним емоційним інтелектом через «груповий механізм»: емоційний інтелект накопичується у певному оточенні, де він стає організаційним інтелектом. Тому, так само, як володарі емоційного інтелекту працюють більш ефективно, ніж інші працівники, таким самим чином організації (у тому числі й заклади освіти з інклюзивною формою навчання), емоційний інтелект яких на груповому рівні високий, демонструють кращу ефективність порівняно з організаціями з нижчими емоційними компетентностями. Це дає нам підстави припустити, що емоційний

інтелект є важливим складником готовності фахівця до успішної діяльності в умовах інклюзивного закладу освіти.

Організаційний інтелект – це життєво важливий елемент у всіх організаціях / колективах, зокрема, стрижень міждисциплінарної команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному закладі освіти. Незважаючи на те, що концепція про організаційний інтелект як життєво важливий елемент у всіх організаціях недостатньо документально підтверджена і обґрунтована у спеціалізованій літературі, все ж існують теоретичні моделі та емпіричні результати, що підтверджують її значущість (Л. Бурлачук) [80].

Ці припущення узгоджуються з останніми дослідженнями, представленими у літературі про кращу практику ділових відносин, які подолали теорію про результативність та ефективність окремих працівників. Наразі наукові розвідки спрямовані на дослідження якості колективу організації, одним з критеріїв якої виступає організаційний інтелект (Л. Бурлачук). Це припущення для нашого дослідження є надзвичайно важливим, що дає нам підстави говорити про те, що якість роботи інклюзивного закладу освіти як організації залежить від ефективної діяльності міждисциплінарної команди, яку складають фахівці з розвинутим емоційним інтелектом [80].

У дослідженні організаційної поведінки існують дві течії, які вивчають емоції. З одного боку, це «емоційне зараження», у якому багато дослідників помітили тісний зв'язок між колективним настроєм робочої групи і індивідуальним душевним станом (наприклад, Фішер, 2000); з іншого боку, це «емоційний розлад», у якому придушення почуттів, особливо негативних емоцій (наприклад, розчарування, обурення, стрес) однієї людини може призвести до синдрому емоційного колапсу і неврастенії, які можуть чинити негативний вплив навіть на організацію загалом [80].

Зважаючи на те, що емоційний інтелект є одним із ключових чинників робочої ефективності міждисциплінарної команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі освіти з інклюзивним навчанням, нами для визначення критеріїв та показників професійно-особистісного компонента готовності майбутніх

спеціальних педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища взято за основу матеріали європейських досліджень організаційного емоційного інтелекту.

З метою вивчення емоційного інтелекту студентів у межах дослідження професійно-особистісної готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі використано методика Org-EIQ «Оцінювання емоційного інтелекту» [80], розробники: Г. Джорджі, В. Майер (2014), адаптація для України здійснена компанією «ОС Україна» / Giunti Psychometrics Ukraine (В. Климчук, В. Горбунова). Це перша в Україні методика (Тест Org-EIQ), яка досліджує емоційний інтелект стосовно професійних ситуацій. Опис методики надано в офісі ООО «ОС Україна» / Giunti Psychometrics Ukraine (м. Київ).

Відмінною рисою цього тесту від численних опитувальників емоційного інтелекту є використання пунктів, які мають відношення до професійної діяльності. Застосування Org-EIQ розширило можливості вимірювання емоційного інтелекту, необхідного для професійної діяльності у колективі. Розробники тесту зазначають, що Org-EIQ може бути використаний у процесі оцінки потенціалу для командної роботи у колективі, коучингу, діагностики організаційних навичок для професій типу «людина-людина» [80].

Org-EIQ є комплексним тестом для вимірювання емоційного інтелекту, в основі якого лежать найактуальніші теоретичні засади та емпірична перевірка (за допомогою якісних і кількісних методик дослідження). Розробники підкреслюють, що всі чинники, закладені в опитувальнику, узгоджуються з логічною точкою зору, враховуючи теоретично доведені моделі. Твердження (позиції), використані в опитувальнику, стосуються: критеріїв сприйняття; відповідної корпоративної поведінки; критеріїв, що описують стандартну професійну діяльність; емоційні і організаційні вміння.

Відтак, ми вважаємо за доцільне використання цієї валідної європейської методики, адаптованої в Україні компанією «ОС Україна» / Giunti Psychometrics Ukraine, яка розробляє та адаптує інструменти для психологічної оцінки,



забезпечуючи високу якість, наукові стандарти та адаптацію до конкретної країни під наглядом власників авторських прав. На нашу думку, тест організаційного емоційного інтелекту, який вимірює емоційний інтелект у контексті професійної діяльності, дасть змогу визначити, наскільки фахівець здатний працювати у команді, успішно взаємодіяти з колективом і справлятися з конфліктами. Крім цього, використання сучасних валідних методик дослідження емоційного інтелекту, на нашу думку, уможливить достовірність отриманих даних про стан професійно-особистісної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, успішність якої зумовлена сформованими вміннями взаємодіяти і працювати у складі міждисциплінарної команди фахівців.

Звіт за результатами дослідження складається з наступних розділів:

1. Загальний профіль – отримані у результаті тестування показники Org-EIQ, зображені у цифровому і графічному вигляді.
2. Самопрезентація – дає уявлення про стиль самопрезентації особистості, відображає будь-яку спробу спотворити дані і, зрештою, показує рівень достовірності звіту.
3. Профіль емоційного інтелекту – на додаток до графічного зображення забезпечує докладний опис характеристик емоційного інтелекту людини на кожному етапі тестування.
4. Співвідношення організаційного та емоційного інтелекту – містить опис за деякими критеріями характеристик людини, пов'язаних з конструкцією її емоційного інтелекту.

Org-EIQ забезпечує повний і докладний опис емоційних і організаційних навичок у робочих умовах. Org-EIQ розділений на 16 шкал, заснованих на результатах численних національних і міжнародних досліджень, відтак, вважаємо за можливе виокремити такі основні критерії і показники професійно-особистісної готовності майбутніх спеціальних педагогів до інклюзивного навчання:

1. самоусвідомлення та самооцінка: самосвідомість, впевненість у собі, внутрішньо-особистісні вміння;

2. самокерування: емоційний контроль, наполегливість, адаптивність;
3. соціальна компетентність: емпатія, орієнтованість на всіх учасників освітнього процесу, організаційна обізнаність;
4. керування взаємовідносинами: робота у команді, лідерство, каталізатор змін.

У графічному вигляді вони представлені на рис. 3.2.

Окрім вищезазначених критеріїв ми виокремили як критерій мотиваційні орієнтації студентів. Відомо, що мотивація займає провідне місце у структурі поведінки особистості і є одним з основних понять, яке використовують для пояснення діяльності загалом. З погляду психології, мотивація – це «спонукання, що викликають активність організму і визначають її спрямованість» [277]; сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості; до них належать мотиви, потреби, стимули, ситуативні фактори, які детермінують поведінку людини [99].

Професійна діяльність людини спонукається не одним, а багатьма мотивами, з яких одні відіграють провідну роль, а інші підпорядковані їм. Сукупність мотивів діяльності утворює складну динамічну систему: це означає, що, будучи відносно стійкою у кожної людини, система мотивів може змінюватися залежно від тих змін, які відбуваються у внутрішній структурі особистості, а також у зовнішніх умовах її життєдіяльності [322]. Зважаючи на вищезазначене, науковці визнають, що «... єдиним способом вирішити завдання організації через керування співробітниками є формування мотивованості співробітників» [428, с. 5].

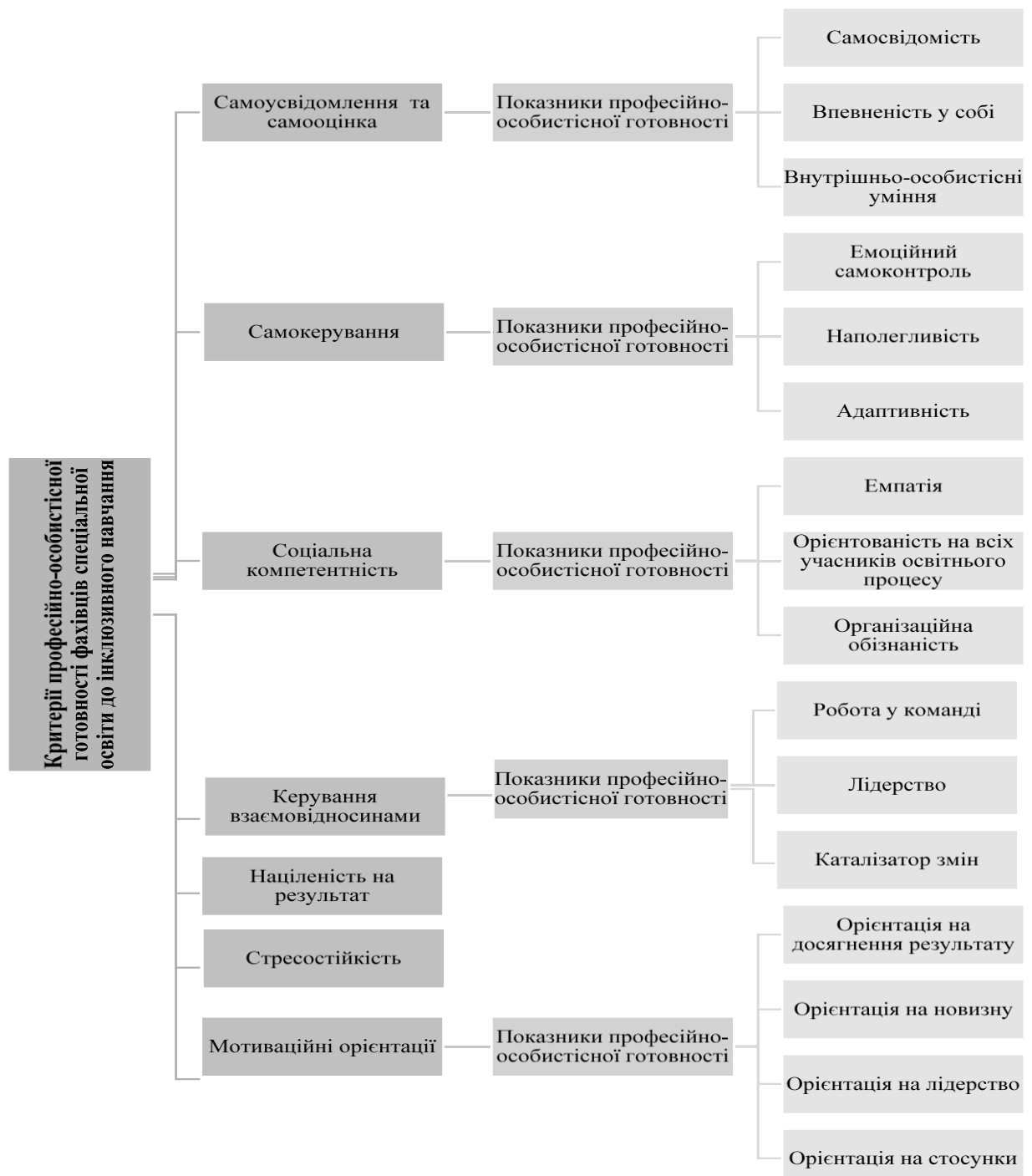


Рис. 3.2. Критерії та показники професійно-особистісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі

Отже, можна передбачити, що одним із чинників, який уможливує успішність закладу освіти з інклюзивним навчанням як організації, покликаної забезпечити якісне життя дитини з особливими освітніми потребами, є наявність мотивованих педагогів. Не зважаючи на очевидність важливості цієї теми, на

велику кількість опублікованих праць з мотивації, на, здавалось би, детально розроблені підходи до формування мотиваційної сфери педагога, це питання, на жаль, ще до кінця не розв'язано. Дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених (В. Гладкова, І. Підласий, Г. Сазоненко, С. Сагайдак, А. Божович, Н. Кузьміна, Я. Єгошин, Е. Ільїн, П. Якобсон та ін.) довели, що мотивація є рушійною силою людської діяльності для досягнення конкретної мети, а в освітній сфері – для забезпечення її якості, а також виокремили органічний взаємозв'язок між мотивацією і рівнем професійної компетентності педагогічних кадрів.

Шлях до ефективної організації процесу формування компетентності спеціального педагога у сфері інклюзивного навчання лежить через розуміння мотивів його діяльності. Тільки розуміючи, що рухає вчителем, що стимулює його, які мотиви лежать в основі його дій, можна націлитися на розроблення ефективної системи впливу на процес формування та удосконалення професійної компетентності спеціального педагога у сфері інклюзивного навчання.

Нами для вивчення мотиваційних орієнтацій студентів у межах дослідження професійно-особистісної готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до інклюзивного навчання використано методикау ТОМ – Тест мотиваційних орієнтацій: опитувальник, розроблений з метою вимірювання мотивів, які спрямовують поведінку у професійних умовах. Авторами Тесту мотиваційних орієнтацій є Лаура Борджоні, Лаура Петіта, Клаудіо Барбаранеллі, адаптацію для України здійснили Л. Бурлачук і Х. Рахубовська. Опис тесту надано в офісі ООО «ОС Україна» / Giunti Psychometrics Ukraine. Опитувальник дає змогу створити профіль досліджуваного, який охоплює чотири мотиваційні орієнтації (орієнтацію на досягнення; орієнтацію на новизну; орієнтацію на лідерство; орієнтацію на стосунки), виокремлює превалюючу над іншими орієнтацію у характеристиці ставлення до роботи певного індивідуума, визначає те, що людина схильна вибирати, чому віддає перевагу, що їй подобається робити і що спрямовує її поведінку [22].

Відтак, вважаємо за можливе виокремити мотиваційні орієнтації як критерій професійно-особистісного компонента готовності майбутніх фахівців до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами та його показники: орієнтацію на досягнення; орієнтацію на новизну; орієнтацію на лідерство; орієнтацію на стосунки. У графічному вигляді їх репрезентовано на рис. 3.2.

Розглянемо більш детально критерії та показники професійно-особистісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

### *Характеристика критерію «Самоусвідомлення і самооцінка»*

*Самоусвідомлення і самооцінка* означають усвідомлення себе, самопізнання, розуміння свого життя (зокрема професійного), особливо тих почуттів, які воно викликає. Цей критерій є надзвичайно важливим для успішної професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, оскільки він припускає здатність розпізнавати свої емоції, називаючи їх, розуміти свої почуття і переваги у будь-який визначений проміжок часу і використовувати ці вміння для керування процесом прийняття рішення під час здійснення навчально-виховної і корекційно-розвивальної роботи. По-друге, самоусвідомлення веде до точної самооцінки внутрішніх ресурсів (що дуже важливо у складних і непередбачуваних умовах інклюзивного освітнього середовища), і, таким чином, призводить як до розуміння власної цінності і можливостей, так і до здорової впевненості у собі.

Критерій «Самоусвідомлення і самооцінка» складається з трьох показників: самосвідомість, впевненість у собі, внутрішньоособистісний чинник.

*Самосвідомість.* Цей показник являє собою розуміння емоцій та їхнього впливу на власну поведінку, а також розуміння того, як емоції впливають на ефективність і здатність приймати рішення. Респонденти з найбільшою кількістю балів за цією шкалою розуміють себе і керують своїми емоціями. Респонденти, які не володіють цією здатністю, не здатні справлятися зі своїми почуттями або розуміти настрій оточуючих. У людей, які володіють такою якістю, добре

розвинені розуміння емоцій, які вони відчують; розуміння того, який вплив мають на людей, з якими вони працюють, їхня поведінка і емоції; розуміння зв'язку між емоціями і діями; розуміння впливу, який чинять емоції на ефективність їхньої роботи.

*Впевненість у собі.* Цей показник проявляється у чіткому розумінні своїх здібностей, власної цінності, що є підставою для успішної професійної діяльності. Респонденти, які набрали найбільшу кількість балів за цим показником, врівноважені і самовмотивовані на успіх, що є результатом впевненості у своїх здібностях і переконаності у незмінності цінностей, якими вони керуються. Респонденти, які не володіють цією здатністю, відчують невпевненість щодо своїх можливостей вирішити проблеми, з якими можуть зіткнутися при виконанні своїх службових обов'язків і мають низьку самооцінку. Це тягне низьку самовмотивованість і небезпеку того, що проблеми для них виявляться складнішими, ніж вони є насправді, що може згубно вплинути на ефективність роботи. Люди, які володіють такою якістю, проявляють упевненість у собі; мають високу самооцінку власних здібностей справлятися і вирішувати проблеми, пов'язані з роботою; вони врівноважені і здатні добре виконувати роботу, навіть у ситуації невизначеності і тиску.

*Внутрішньоособистісні вміння.* Цей показник виражається у здатності регулювати вираження своїх почуттів і приймати рішення, що стосуються роботи. Респонденти, які набрали високі бали, здатні висловлювати свої вимоги іншим і брати на себе відповідальність у ситуації, коли потрібно акцентувати увагу на своїй позиції і взяти на себе керівництво процесом прийняття рішень. Вони незалежні і мають лідерські якості при прийнятті рішень. Ті ж, хто набрав низькі бали за цим показником, відчують свою залежність від інших і очікують, що ними будуть керувати. Вони радше воліють виконувати рішення інших, ніж керувати. У них не вистачає переконаності і / або вони мають труднощі щодо вираження своїх почуттів людям, з якими вони працюють. У людей, які володіють цією якістю, добре розвинені вміння висловлювати свої

погляди і думки інших; вони самостійні, виявляють незалежність і лідерські якості при прийнятті рішень.

### *Характеристика критерію «Самокерування»*

В інклюзивному освітньому середовищі фахівець часто потрапляє у ситуації, які характеризуються невизначеністю, непередбачуваністю, тому педагог повинен уміти контролювати свої емоції для того, щоб цілеспрямовано виконувати свою справу. *Самокерування* – це здатність контролювати імпульси, можливість керувати настроями і почуттями таким чином, щоб це не впливало на якість виконання роботи; це також здатність долати нервозність і зберігати спокій, захищаючи себе від занепокоєння і швидко реагуючи на негативні думки. Ця якість допускає можливість доречного самовиправдання, тобто здатність бути старанним і наполегливим у досягненні мети, не опускаючи рук і не падаючи духом, навіть якщо щось йде не «так, як треба» (часто спостерігається в умовах інклюзивного середовища, про що зазначають фахівці закладів освіти з інклюзивним навчанням).

Цей критерій передбачає дух інновацій і адаптованість. Зважаючи на те, що інклюзивна освіта є інноваційною освітньою стратегією, вона вимагає фахівців, здатних бути відкритими для нових ідей і нових підходів, вивчення та оцінювання оригінальних рішень, залучення нових перспектив. Цей критерій також дає змогу виявляти гнучкість у відповідь на необхідність змін, викликаних новими обставинами, коригуючи відповідні реакції і стратегії. Володіння собою також означає вміння розпізнавати потреби інших і ініціювати зміни або керувати ними. Критерій «самокерування» складається з трьох показників: емоційний самоконтроль, наполегливість, адаптивність.

*Емоційний самоконтроль.* Цей показник виявляє здатність ефективно справлятися з негативними емоціями і імпульсами, залишаючись незворушним у стресових ситуаціях і керуючи взаєминами з терплячістю і душевною рівновагою; це означає, що навіть під тиском людина здатна ефективно справлятися з роботою, усуваючи реакції, продиктовані панікою, гнівом або страхом. Респонденти, які набрали високі бали, вміють володіти собою, брати на себе відповідальність,

виконувати свої зобов'язання і приділяти належну увагу поставленому завданню. Що стосується ефективності, такі люди здатні працювати з необхідним спокоєм і душевною рівновагою навіть у складних ситуаціях, при цьому якість виконаної роботи залишається незмінно високою. У їхній поведінці більше розсудливості і шанобливості, ніж у інших. Респонденти, які набрали низькі бали, схильні до імпульсивних дій, їм складно керувати власними почуттями. Люди, у яких добре розвинена ця риса, здатні виконувати свої службові обов'язки з належним спокоєм і душевною рівновагою; керувати своїми імпульсивними почуттями і негативними емоціями; співпереживати і проявляти повагу до інших.

*Наполегливість.* Цей показник оцінює здатність до ретельності і наполегливості у досягненні своїх цілей, вміння тримати себе у руках, зіткнувшись із перешкодами і труднощами. Респонденти, які набрали високі бали, мають мужність приймати непопулярні рішення, якщо вважають, що вони правильні, і виконувати їх. Респонденти, які набрали низькі бали за цією шкалою, схильні брати на себе обмежені зобов'язання для досягнення своїх цілей, їх легко ослаблюють як перешкоди, що можуть з'явитися у близькій перспективі, так і неясність і невизначеність у довготривалій перспективі. Ті, хто не володіє наполегливістю, не схильні ставити собі амбітних цілей, їх залучення до колективної діяльності обмежене, що проявляється відсутністю зобов'язань. Вони схильні приймати більш легкі рішення, навіть якщо не впевнені, що такі рішення правильні. Люди, у яких добре розвинена ця риса, здатні відмовитись від своїх інтересів заради досягнення мети; їх не бентежать перешкоди і труднощі, які виникають при виконанні роботи; вони наполегливі і не звикли відступати.

*Адаптивність.* Цей показник означає відкритість новим ідеям і підходам, прояв гнучкості у відповідь на зміни. Респонденти, які набрали високі бали, здатні справлятися зі змінами. Вони ефективно вирішують повсякденні проблеми і виявляють гнучкість. Ці люди відкриті до сприйняття і впровадження нової інформації, схильні відійти від старих методів і внести необхідні корективи у свою роботу в ситуації, що змінилася. Тим же, у кого відсутня ця здатність, складно



змінити свою стратегію, щоб адаптуватися до нової робочої ситуації. У таких людей новизна асоціюється з почуттям тривоги, вони неналаштовані ризикувати, виконуючи завдання неперевіраним способом. Люди, які набрали високі бали за цим показником, діють спокійно, навіть стикаючись з численними вимогами і пріоритетами, маючи справу з ситуаціями у процесі розвитку і швидкими змінами; пристосовують свої відповідні реакції і тактику дії до нестабільних обставин; адаптують різні погляди залежно від потреб і змін.

### ***Характеристика критерію «Соціальна компетентність»***

***Соціальна компетентність*** належить до сфери міжособистісних відносин, це здатність керувати емоціями у стосунках і розуміти, як правильно інтерпретувати обставини і соціальні зв'язки. В інклюзивному освітньому середовищі бути емпатичним означає розуміти почуття інших людей як свої власні. Бути емпатичним означає не тільки розділяти почуття інших, а й оцінювати їх по заслугі, що проявляється у вірі у дітей з особливими освітніми потребами, у бажанні зміцнювати їхні вміння і визнавати їх незалежність, використовуючи відмінності як сприятливу можливість. Критерій «соціальна компетентність» складається з таких показників: емпатія, орієнтованість на клієнта (учасника освітнього процесу: дитину або її батьків), організаційна обізнаність.

***Емпатія.*** Люди, яким властива емпатія, розуміють почуття і погляди інших, виявляють щире зацікавлення у людях. Вони здатні сприймати різні погляди, відмінні від їх власних, і генерують емоційну впевненість; емоційно налаштовані на сприйняття людей з різними поглядами; уважно слухають і знають, що стоїть за словами співрозмовника. Респонденти, які володіють цією якістю, можуть приймати складні рішення. Респонденти з недостатньо розвиненою емпатією не вміють активно слухати і вважаються менш комунікабельними та доступними; їм складно розуміти почуття інших. Люди, у яких ця якість добре розвинена, уважні до емоційних індикаторів і вміють слухати співрозмовника; розуміють почуття і погляди інших; швидко пристосовуються; їх легко приймають у суспільстві.

*Орієнтованість на клієнта (учасників освітнього процесу: дітей, батьків, інших фахівців).* Цей показник означає вміння передбачати, розпізнавати і задовольняти запити клієнта. У респондентів, які набрали високі бали за цим показником, складаються хороші взаємини з клієнтами, вони готові пожертвувати своїм вільним часом, щоб захистити і зберегти ці взаємини, навіть у критичній ситуації. Навпаки, низькі бали мають респонденти, які вважають, що клієнтом можна керувати, не можуть знайти спільних поглядів з ним і вести конструктивний діалог. Цей показник також оцінює готовність надавати допомогу іншим і зміцнювати взаємоповагу і теплі відносини. Респонденти, які набрали високі бали, доступні, ввічливі і терпимі, вони успішні на роботі і демонструють це колегам; добровільно пропонують свою допомогу і проявляють щирий інтерес до людей, які працюють разом з ними; ввічливі і є хорошими слухачами, колеги відчують себе з ними невимушено і впевнено. Для респондентів, які набрали низькі бали, набагато важливіше захищати своє трудове життя і тримати дистанцію з іншими працівниками. Вони схильні триматися відокремлено від інших колег. Люди, у яких ця якість добре розвинена, шукають будь-які можливості, щоб задовольнити запити клієнта; з готовністю пропонують необхідну допомогу; завжди готові надати послугу клієнтові; з легкістю допомагають іншим; виявляють інтерес і повагу до людей; сприйнятливі до проблем інших.

*Організаційна обізнаність.* Цей показник показує здатність розуміти соціальні рушійні сили. Респонденти, які володіють цією якістю, тонко відчують неформальну структуру організації і її неформальні центри влади. Особи, у яких здатність до аналізу розвинена меншою мірою, часто роблять помилки, намагаючись схилити інших на свій бік, бо їхні спроби вплинути на інших погано керовані і неефективні. Люди, у яких ця якість оптимально розвинена, знають, як безпомилково тлумачити основні владні відносини; визначають найважливіші соціальні мережі; знають, як безпомилково тлумачити ситуацію і об'єктивну реальність в організації.

### *Характеристика критерію «Керування взаємовідносинами»*

**Керування взаємовідносинами.** Цей критерій передбачає здатність ефективно керувати емоціями інших людей і органічно взаємодіяти з ними, здатність до співпраці та командної роботи. Особи, здатні відмінно виконувати роботу, вміють посилати емоційні знаки, що робить їх впливовими комунікаторами і лідерами у професійній діяльності. Успішне керування взаємовідносинами у міждисциплінарній команді закладу освіти з інклюзивним навчанням є необхідною умовою ефективного впровадження інклюзивної освіти. Критерій «керування взаємовідносинами» складається з таких показників: робота у команді, лідерство, каталізатор змін.

**Робота у команді.** Цей показник означає вміння співпрацювати і взаємодіяти з людьми для досягнення загальних цілей. Це здатність людей працювати спільно і стимулювати інших допомагати один одному. Такі люди є сполучною ланкою колективу, вони створюють атмосферу емпатії і заохочують відкритість і доброзичливість у членів колективу. Вони здатні захопити колег досягненням спільних цілей, цілеспрямованістю і загальним почуттям обов'язку. Особи, які не володіють цим умінням, прагнуть до влади, яка ґрунтується головним чином на власній перевазі, і турбуються тільки про свої власні інтереси, іншими словами, про досягнення особистої мети. Вони можуть бути настільки захоплені досягненням власних цілей, що від цього можуть страждати робочі взаємини. Вони не схильні ділитися своїми заслугами і беруть участь у роботі і колективній діяльності з певною часткою відстороненості. Люди, у яких ця якість добре розвинена, співпрацюють, діляться проектами, інформацією і ресурсами; сприяють налагодженню дружніх відносин і підтримують клімат співробітництва; залучають всіх членів колективу до активної спільної діяльності.

**Лідерство.** Цей показник показує вміння керувати людьми або групами. Респонденти, які набрали високі бали за цим показником, настільки інтенсивно висловлюють свій ентузіазм і енергію, що цим підштовхують інших людей або цілі групи до певних дій. Успішні лідери мають великий заряд позитивної енергії, яка

поширюється на всю організацію. Ця здатність передавати емоційну енергію дозволяє їм керувати організацією, встановлюючи свій курс і напрямок, надихаючи і створюючи стимули для оточуючих. Ті, у кого не розвинена ця риса, практично не здатні впливати на людей або групи, їм складно управляти іншими. Люди, у яких ця риса розвинена, наслідують приклад лідера; висловлюють і пробуджують інтерес для слідування ідеалам і загальним завданням; надихають і створюють стимули для групи.

*Каталізатор змін.* Люди, які володіють такою здатністю, можуть ініціювати або керувати змінами. Респонденти, які набрали високі бали за цим показником, гнучкі, легко адаптуються і схильні до нововведень. Респондентам, які набрали низькі бали, важко справлятися з новими ситуаціями, їм не вистачає душевної рівноваги, щоб швидко приймати зміни. Вони схильні проявляти більше консерватизму і вважають за краще діяти у безпечному оточенні, яке вони можуть тримати під контролем. Люди, у яких ця якість добре розвинена, визнають необхідність змін; приймають зміни; стимулюють інших до змін.

#### ***Характеристика критерію «Націленість на результат»***

Цей критерій оцінює бажання покращувати норми і відповідати вимогам вищих стандартів. Респонденти, у яких добре розвинута ця якість, зазвичай приймають своєчасні рішення, вони спрямовані на конкретні результати, уміють вирішувати проблеми і водночас старанно виконують свою роботу. Респонденти, які менш схильні до досягнень і успіхів, приділяють мало уваги якості своєї роботи і / або їм складно швидко знаходити правильне рішення проблеми і приймати самостійні рішення. Люди, які отримали високі бали за цим показником, орієнтовані на результат і докладають величезних зусиль, щоб досягти своїх цілей і відповідати своїм власним вимогам, які, зазвичай, дуже високі; встановлюють пріоритети у роботі і приймають рішення своєчасно; постійно вчаться удосконалювати свою роботу.

#### ***Характеристика критерію «Стресостійкість»***

Цей критерій виявляє здатність справлятися зі стресом, пов'язаним з виконанням фахових завдань. Він визначає ту межу, до якої кожен може успішно

справлятися з виконанням своєї соціальної ролі, дорученими йому обов'язками і поставленими завданнями. Високі бали вказують на те, що респондент уміє управляти стресом, пов'язаним з цією професією і робочою діяльністю, у той час як низькі бали вказують на нездатність тримати стрес під контролем. Люди з високими балами за цим критерієм уміють справлятися з організаційним стресом; здатні керувати своєю власною кар'єрою; контролюють все, що відбувається на роботі.

### *Характеристика критерію «Мотиваційні орієнтації»*

*Мотиваційні орієнтації.* Цей критерій оцінює орієнтації респондента у його ставленні до роботи; те, що людина схильна вибирати, чому віддає перевагу, що їй подобається робити і що спрямовує її поведінку. Критерій «мотиваційні орієнтації» складається з таких показників: орієнтація на досягнення, орієнтація на новизну, орієнтація на лідерство, орієнтація на стосунки.

*Орієнтація на досягнення.* Особистість, яка має високі показники за цією шкалою, працює найкраще, якщо може виміряти свої можливості за допомогою завдань, складність яких поступово зростає, випробувати себе і отримати зворотний зв'язок щодо якості своєї роботи. Таку людину приваблює важка і відповідальна діяльність, а також можливість максимально проявити свій потенціал. Шкала складається з тверджень типу: «У своїй роботі я шукаю будь-яку можливість, щоб випробувати себе».

*Орієнтація на новизну.* Особистість, яка має високі показники за цією шкалою, працює найкраще, якщо має можливість постійно займатися абсолютно новими справами, бути у незнайомих ситуаціях і виконувати кілька завдань одночасно. Така людина, зазвичай, не показує високі результати, якщо їй доводиться займатися однією і тією ж справою. Крім того, їй подобається змінювати прийняті рішення, змінюватися самій, мислити творчо і відмінно від інших людей. Шкала складається з тверджень типу: «Мені найбільше подобаються незвичайні ситуації, ідеї і люди».

*Орієнтація на лідерство.* Особистість, яка має високі показники за цією шкалою, працює найкраще, коли займає впливову і контролюючу позицію,

керуючи іншими і розподіляючи завдання і обов'язки між членами групи. Така людина прагне бути в центрі уваги, приймати рішення, нав'язувати свої рішення іншим, а також залучати інших до участі у своїх починаннях. Шкала складається з тверджень типу: «Мені подобається керувати групою».

*Орієнтація на стосунки.* Особистість, яка має високі показники за цією шкалою, діє найкраще, коли має можливість працювати у групі і у сприятливому соціально-психологічному кліматі, з колегами, які є її друзями, а також якщо отримує емоційну підтримку від інших. Така людина прагне співпрацювати, уникати будь-яких конфліктів і підтримувати своїх колег. Шкала складається з тверджень типу: «Мені подобається працювати з іншими».

Отже, визначені критерії і показники професійно-особистісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі зумовлені сучасними вимогами до успішної особистості 2020 року та результатами досліджень, презентованими у проекті «Навчання вчителів для інклюзії».

### ***3.1.3. Теоретико-когнітивний і практико-діяльнісний компоненти у структурі готовності майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі***

Важливу роль у формуванні готовності фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору мають компоненти, які характеризуються *знаннями* про об'єкт, стосовно якого планується здійснення діяльності (когнітивний, теоретичний, інформаційний) та *уміннями*, які уможливають якісну, успішну фахову діяльність в інклюзивному освітньому середовищі (практичний, діяльнісний).

Науковці, які досліджували проблему інклюзивної готовності педагогів, розглядали теоретико-когнітивний компонент як такий, що визначає наміри, «задум, бажання, припущення зробити, здійснити що-небудь» [75, с. 342] і здатність (володіння необхідним для вирішення завдання «способом») педагога

сприймати і усвідомлювати інклюзивну освіту як суспільне явище, її концептуальну ідею, сутність, чинники, що визначають її ефективність, а також знання, що характеризують особистість «особливих» дітей, особливості їхньої навчальної діяльності, уявлення про організацію і зміст освітнього процесу в умовах закладу освіти з інклюзивним навчанням, ролі суб'єктів інклюзивного освітнього простору у створенні комфортного адаптивного освітнього середовища для кожної дитини [399, с. 102].

Практико-діяльнісний компонент у структурі готовності фахівця до роботи в умовах інклюзивної освіти відображає здатність продемонструвати сформовані компетенції у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами: адаптації, модифікації змісту, методів викладання та оцінювання досягнень дитини; планування і побудови освітнього процесу, проектування інклюзивного освітнього середовища, організації спільної діяльності та спілкування дітей з нормотиповим рівнем розвитку та дітей з особливими освітніми потребами тощо [399, с. 101].

Аналіз професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору, суб'єктно-функціональний аналіз позицій учасників інклюзивного освітнього простору уможлиблює окреслення компетентнісного наповнення структурних компонентів готовності майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, зокрема теоретико-когнітивного та практико-діялісного компонентів.

У процесі визначення змісту цих компонентів ми орієнтувались на дослідницькі матеріали ISSA – членської асоціації, що об'єднує фахівців і організації, які працюють у сфері розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку більше ніж у 35 країнах світу, насамперед у країнах Центральної та Східної Європи, Центральної Азії і через свої програми просуває і пропагує досвід інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами [143; 312; 389].

Глобальна мета діяльності ISSA полягає у тому, щоб надавати підтримку професійним співтовариствам, які прагнуть забезпечувати високоякісні послуги з

інклюзивного навчання і виховання дітям дошкільного і молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. В основу розроблення діагностичних методик визначення готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ми поклали принципи якісної педагогіки ISSA, які ґрунтуються на останніх дослідженнях у сфері якісної педагогіки і відповідають міжнародним тенденціям у сфері надання освітніх послуг дітям від 3 до 10 років [143]. Ліана Гент, виконавчий директор ISSA, на регіональній конференції Міністрів освіти (Стамбул, 12 грудня, 2013 р.) зазначила, що стимулом для розроблення принципів ISSA стали наступні документи і наукові дослідження: ECERS (шкала оцінювання довкілля у ранньому дитинстві); принципи DECET, програми, стандарти, акредитація і критерії у сфері раннього дитинства NAEYC; CLASS (система оцінювання груп дошкільних закладів і класів шкіл); ACEI (основні принципи навчання і виховання дітей молодшого віку в 21 столітті); попередні ресурси і досвід ISSA; останні результати досліджень з розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку; міжнародні документи: Конвенція ООН про права дитини, основні компетенції для навчання протягом життя – Європейська система рекомендацій. Принципи якісної педагогіки висвітлено у документі ISSA «Компетентний педагог XXI-го століття: принципи якісної педагогіки», розробники якого (вчені провідних європейських університетів) сподіваються, що він стане основою для професійних обговорень з метою покращення практичної роботи з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку як у країнах мережі ISSA, так і за її межами [143].

Результатом упровадження принципів ISSA (які перекладено на 30 мов) стало розроблення професійних стандартів для педагогів, які працюють у сфері надання освітніх послуг дітям дошкільного і молодшого шкільного віку; навчальних програм для підготовки педагогів і підвищення кваліфікації педагогів на рівні країн.

Підхід ISSA до якісного навчання і розвитку дітей ґрунтується на принципах, проголошених у Конвенції ООН про права дитини. В основі роботи з дітьми лежить



чотири основних принципи: право на життя, виживання і розвиток; право на недискримінацію; у всіх діях стосовно дітей першочергова увага приділяється забезпеченню інтересів дитини; повага до поглядів та думок дитини. Комітет з прав дитини у поясненні щодо того, як варто інтерпретувати цю Конвенцію стосовно дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, зазначає: «у цьому документі стверджується, що мета освіти полягає у тому, щоб розширити сили і можливості дитини, розвиваючи її навички, навчання та інші здібності, її людську гідність і впевненість у собі, і що досягати цього слід способами, орієнтованими на дитину, дружніми до неї і такими, що відображають гідність дитини. Ось чому такою важливою є роль педагога, і необхідно надавати всіляке сприяння професійній підготовці майбутніх педагогів у навчальному закладі та їх безперервному професійному розвитку у подальшому» [143, с. 12].

Педагогічні стандарти ISSA, на основі яких надалі були сформульовані принципи якості ISSA, вперше опубліковано у 2001 році як інструмент визначення якості у практиці навчання і якості середовища закладу освіти. Педагогічні стандарти ISSA створено фахівцями у сфері розвитку і навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку з організацій-членів ISSA за участю експертів з усього світу [143, с. 12]. Стандарти сприяли утвердженню і розумінню того, що процеси (тобто те, як організована робота і взаємовідносини у закладах освіти) є такими ж важливими, як і результати, що у процесі «підготовки майбутніх педагогів у навчальному закладі і в їхньому професійному розвитку необхідно краще поєднувати теорію і практику, і що політичні стратегії слід розробляти так, щоб вони сприяли самостійності педагогів при прийнятті рішень у професійних питаннях і педагоги могли повною мірою брати до уваги потреби дітей, сімей і місцевих спільнот» [143, с. 12-13]. Упровадження «Стандартів» у практику педагогічної роботи сприяли розповсюдженню нового способу професійного розвитку. Крім того, напрацьовані матеріали з розвитку розуміння щодо підтримки якості процесу навчання і виховання дітей, зокрема дітей з особливими освітніми потребами, знайшли своє відображення у «Дослідженні впровадження

«Педагогічних стандартів ISSA» та їх впливу на політику і практику роботи у сфері розвитку і навчання дітей молодшого віку у регіоні мережі ISSA і за її межами (2001-2008 р.р.)», де презентовано значний обсяг матеріалу про те, як можна сприяти змінам в освіті у різних контекстах. З 2002 року, коли було опубліковано перший варіант «Стандартів», з'явилась низка досліджень у галузі розвитку і навчання дітей, розвитку головного мозку та інших галузях, включаючи дослідження, у яких визначається якісна педагогіка. У 2006 році, беручи до уваги нові наукові розвідки і власний практичний досвід, ISSA розпочала оновлення «Стандартів», намагаючись покращити можливості їх використання як інструменту професійного розвитку. Оновленням «Стандартів» займалась група провідних експертів з якості, яка складалась з представників ISSA, котрі консультувались з іншими експертами у сфері розвитку і навчання дітей молодшого віку у всьому світі, спираючись на підтримку Програмного комітету ISSA та Консультативного комітету ISSA.

«Педагогічні стандарти ISSA» включали шість галузей: «Індивідуалізація», «Навчальне середовище», «Методи викладання, які забезпечують навчання, що має сенс», «Планування і оцінювання», «Професійний розвиток», ґрунтувались на ключових цінностях ISSA і були спрямовані на галузі, які потребували найсуттєвіших змін у практичній діяльності педагога. У 2005 році було додано ще одну галузь: стандарт із соціальної інклюзії, щоб підкреслити повагу до багатоманітності як невід'ємного складника якісної педагогіки і демократичного суспільства. «Стандарт соціальної інклюзії націлював педагогів на рефлексію стосовно їхніх власних переконань і практики їхньої повсякденної роботи, а також на допомогу дітям у розумінні і повазі багатоманітності» [143, с. 15].

А. Туна зазначає, що документ «Компетентний педагог ХХІ-го століття» ґрунтується на таких цінностях:

– підхід до освіти на основі прав, який має на увазі, що педагоги відповідальні за здійснення більш інклюзивної практики роботи;

- дитина є суб'єктом, який бере участь у власному розвитку, тому важливо сприяти автономності дітей, розвитку у них ініціативи, відчуття індивідуальності та їхнього особистого «я», при цьому підтримуючи і визнаючи розвиток у дитини ідентифікації з різними групами;
- маленька дитина є громадянином уже зараз і тому має голос, права і обов'язки; роль педагога полягає у тому, щоб підтримати її як відповідального члена суспільства, розвивати у неї почуття емпатії (співчуття і співпереживання) і турботи про інших, відкритість і повагу до багатоманітності, допомогти дитині набути навички формувати, виражати і обґрунтовувати свої думки, з повагою і терпимістю вислуховувати думки інших, а також вирішувати конфлікти;
- розвиток у дитини навичок учитися протягом життя, включаючи міжособистісні і громадянські компетенції тощо.

Оновлена версія «Педагогічних стандартів ISSA», принципи якісної педагогіки містять сім цільових галузей (взаємодія; сім'я і місцева громада; інклюзія, багатоманітність і цінності демократії; оцінювання і планування; методи навчання; розвивальне середовище; професійний розвиток), які відображають основні переконання ISSA стосовно якісної педагогіки і визначають шляхи до досягнення професійної майстерності (див. рис. 3.3). На думку членів ISSA (А. Туна, Д. Тенкерслей, С. Брайкович та ін.), саме ці галузі є надзвичайно важливими, щоб забезпечити високу якість підтримки розвитку дітей та їхнього навчання.

Зважаючи на те, що міжнародна група науковців – розробників принципів якісної педагогіки звернулась до викладачів вищої школи, які готують майбутніх педагогів, використовувати цей документ як «... ресурс для вивчення «анатомії змін» у підході до розвитку і навчання дітей....» [143, с. 17], ми вважаємо за доцільне обрання цих семи цільових галузей як критеріїв теоретико-когнітивного і практико-діяльнісного компонентів, орієнтуючись на те, що вони сприяють практиці роботи, в основі якої знаходиться потреба у відповідності навчання рівню розвитку дітей, індивідуалізованому підході і розумінні того, що навчання

відбувається у процесі взаємодії і є діалогом між дітьми і дорослими, між самими дітьми, і тому має характеризуватись повагою один до одного, стимуляцією дітей і наданням їм самостійності, а також виходити з того, що діти є компетентними і повноправними громадянами, хоча і потребують підтримки дорослих.

|   |  |
|---|--|
| <b>Цільові галузі забезпечення якості підтримки розвитку та навчання усіх дітей</b> | Взаємодія  |
|   | Сім'я і місцева громада                          |
|   | Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії |
|   | Оцінювання і планування                          |
|   | Методи навчання                                  |
|   | Розвивальне середовище                           |
|   | Професійний розвиток                             |

Рис. 3.3. Цільові галузі забезпечення якості підтримки розвитку та навчання усіх дітей

Нижче наводимо характеристику критеріїв дослідження.

**Характеристика критерію «Взаємодія».** Ми обрали як критерій взаємодію (між дорослими і дітьми, між однолітками), яка має велике значення для надання підтримки фізичному, соціальному, емоційному та когнітивному розвитку дітей, сприяння неперервному навчанню дітей, допомагаючи обміну знаннями, досвідом, почуттями і думками. Як зазначають експерти ISSA, через взаємодію у дітей розвивається відчуття власного «я», відчуття приналежності до певної спільноти, здобуваються знання про світ, і роль педагога полягає у тому, щоб надавати дітям можливості включатися у взаємодію і брати участь у процесах спільної побудови знань і смислів. Відповідно до міжнародних стандартів якісної педагогіки, педагог має турботливо підтримувати розвиток і навчання дітей, моделювати (демонструвати на власному прикладі) доброзичливі взаємовідносини між усіма дорослими, котрі мають відношення до життя дітей, адже взаємодія, що дає змогу встановлювати значущі і шанобливі стосунки між усіма учасниками процесу, сприяє тому, щоб у дітей розвивалась повага до себе, і вони ставали продуктивними і турботливими членами суспільства [143, с. 22].

*Характеристика критерію «Сім'я і місцева громада».* Ми обрали як критерій сім'ю та громаду, оскільки партнерські стосунки між педагогами і сім'ями та іншими членами місцевої громади необхідні для успішного навчання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Усвідомлюючи роль дому та сім'ї як середовища, де починається навчання і соціальний розвиток дитини, фахівець зі спеціальної освіти повинен вибудовувати мости між закладом дошкільної освіти / школою та родиною / місцевою громадою і сприяти постійному двосторонньому спілкуванню. Щоб підтримувати навчання і розвиток дітей з особливими освітніми потребами, необхідно брати до уваги різний склад, походження, образ життя і характеристики сімей дітей та тих місцевих спільнот, де вони живуть. Відповідно до міжнародних стандартів якісної педагогіки, педагог має враховувати особливості сімей і цінувати те, що родини по-різному можуть сприяти навчанню своїх дітей і робити внесок у життя групи / класу закладу дошкільної освіти / школи [143, с. 24].

*Характеристика критерію «Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії».* Ми обрали як критерій інклюзію, багатоманітність і цінності демократії, оскільки сучасна педагогіка, у тому числі й інклюзивна, передбачає, що педагоги сприяють реалізації права кожної дитини і кожної сім'ї на те, щоб вони могли стати частиною суспільства і брати участь у його житті, щоб кожна дитина могла повною мірою реалізувати свій потенціал. Педагог має служити моделлю, сприяючи визнанню багатоманітності потреб, повазі особливих інтересів і потреб дітей з порушеннями розвитку, виявляти турботу про те, щоб діти на своєму повсякденному досвіді вчилися цінувати багатоманітність [143, с. 26].

*Характеристика критерію «Оцінювання і планування».* Ми обрали як критерій оцінювання і планування, тому що для здійснення успішного інклюзивного навчання необхідні такі оцінювання й планування, які дають змогу досягти успіху кожній дитині. На думку експертів ISSA, педагог поєднує у деяке логічне ціле очікування відповідно до віку і рівня розвитку дітей, вимоги національної програми, свободу творчості і досліджень, інтереси і потреби окремих дітей, спираючись на

природну допитливість дітей, раніше засвоєні ними знання і навички, їхній життєвий досвід. Педагоги повинні розробляти короткострокові і довгострокові плани / цілі навчання, враховуючи інтереси і потреби окремих дітей і груп, надаючи учням як підтримку, так і виклики (труднощі) для того, щоб забезпечити їм розвиток самооцінки, навичок і бажання вчитися протягом життя, успіх у майбутньому. Відповідно до принципів ISSA, у планах враховується багатоманітність стилів навчання, сприймання матеріалу, здібності і потреби окремих дітей; включення до процесу оцінювання і планування дітей, сімей та фахівців [143, с. 28].

*Характеристика критерію «Методи навчання».* Ми обрали як критерій методи навчання, тому що обов'язковою умовою успішного навчання дитини з особливими освітніми потребами є її залучення до життя групи / класу. Принципи ISSA свідчать, що «... кінцева мета педагогічного процесу полягає у тому, щоб встановити високі, але досяжні очікування для кожної дитини, сприяти допитливості, дослідженню, критичному мисленню і співробітництву – щоб у кожної дитини розвивалися навички і бажання вчитися протягом усього життя» [143, с. 32]. Для цього педагоги повинні використовувати методи, які сприяють як когнітивному розвитку і досягненню академічних результатів (забезпечуючи корекційно-компенсаторну складову освітнього процесу), так і соціально-емоційному розвитку. Відповідно до сучасних наукових досліджень (Д. Гоулман), емоційний інтелект відіграє набагато більшу роль, ніж когнітивний інтелект, у житті успішної людини, тому використовувані методи повинні розвивати у дітей почуття емпатії (співчуття і співпереживання), уміння виявляти турботу про інших, здатність бути відкритим і поважати багатоманітність, здатність виражати і обґрунтовувати свої думки, робити вибір і приймати осмислені рішення, досягати консенсусу. Отже, відповідно до принципів ISSA та вітчизняних підходів до організації навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, педагог відповідає за «... вибір методів навчання, щоб найкращим чином допомогти кожній

дитині успішно вчитися і досягати як результатів, встановлених національною програмою, так і особистих цілей розвитку» [143, с. 32].

**Характеристика критерію «Розвивальне середовище».** Ми обрали як критерій розвивальне середовище, тому що середовище має величезний вплив на когнітивний, соціальний, емоційний і фізичний розвиток дітей. Створюючи безпечне інклюзивне освітнє середовище, «педагог сприяє навчанню дітей через самостійне і групове дослідження, гру, різноманітні ресурси і взаємодію з іншими дітьми і дорослими. ... виховує у дітей повагу до кожної окремої людини, допомагає дітям зрозуміти, що кожна дитина і його сім'я є важливою частиною співтовариства групи або класу... » [143, с. 36]. Фахівець зі спеціальної освіти (спеціальний педагог закладу освіти з інклюзивним навчанням) має володіти знаннями і навичками щодо створення і модифікації безпечного середовища з урахуванням конкретних навчальних потреб дитини з особливими освітніми потребами, у якому створено умови для взаємодії як у навчальному процесі, так і в повсякденних ситуаціях. Крім цього, спеціальний педагог має усвідомлювати, що ресурси громади також є цінним складником розвивального інклюзивного освітнього середовища [143, с. 36].

**Характеристика критерію «Професійний розвиток».** Ми обрали як критерій професійний розвиток, тому що якісну навчально-виховну та корекційно-компенсаторну роботу здійснюють ті педагоги, які постійно займаються своїм професійним та особистісним розвитком, аналізують свою діяльність, взаємодіють з іншими фахівцями та власним прикладом демонструють задоволення від процесу навчання упродовж життя і необхідні для цього навички. Принципи ISSA стверджують, що «через активну участь, критичну рефлексію і роботу у партнерстві з іншими, педагог покращує якість своєї професійної роботи, піднімає статус своєї професії, а також покращує свою здатність пропагувати якісну освіту для всіх дітей» [143, с. 38]. Окреслені вище позиції дають підстави для виокремлення у структурі готовності майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі теоретико-

когнітивного компонента, критерії, показники та індикатори (доступні для спостереження і виміру характеристики об'єкта, що досліджується) якого репрезентовано у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Критерії, показники та індикатори дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі**

| <i>Критерії</i> | <i>Показники</i>   | <i>Індикатори</i>   |
|-----------------|--|---|
| 1. Взаємодія    | <p>1.1. Обізнаність про те, як побудувати процес взаємодії з дітьми доброзичливо і шанобливо, підтримуючи цим розвиток кожної дитини і сприяючи побудові її «я»/ ідентичності</p> <p>1.2. Обізнаність про те, як побудувати процес взаємодії для сприяння розвитку колективу закладу освіти, у якому кожна дитина з ООП відчуває свою приналежність до цієї громади, отримує підтримку для реалізації свого потенціалу</p> | <p>1. Фахівець знає, як у процесі взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) продемонструвати, що цінує дітей і отримує задоволення від спілкування з ними.</p> <p>2. Фахівець знає, як зробити так, щоб його взаємодія з дітьми та очікування стосовно дітей відповідали процесу їхнього розвитку і навчання.</p> <p>3. Фахівець знає, як взаємодіяти з дітьми з ООП, спираючись на їхні сильні сторони, стимулюючи навчання і розвиток кожної такої дитини.</p> <p>4. Фахівець знає про те, як взаємодіяти з дітьми, враховуючи сильні сторони і потреби кожної дитини з ООП в емоційній, соціальній, фізичній і когнітивній сферах.</p> <p>5. Фахівець знає, як дітям з ООП надавати можливість зробити вибір (заняття, теми, матеріалів, робочого місця, з ким працювати тощо) відповідно до віку і здібностей дітей і як подбати про те, щоб цей вибір був реалізований і шанувався іншими.</p> <p>6. Фахівець знає, як під час взаємодії з дітьми з ООП сприяти розвитку у них ініціативи, самодостатності і лідерства.</p> <p>1. Фахівець знає, як підтримувати взаємодію дітей з ООП, щоб сприяти їхньому соціальному розвитку, створенню загальних уявлень і понять, розвитку навичок взаємної підтримки і почуття громади.</p> <p>2. Фахівець знає, як пропонувати дітям з ООП такі форми активності, які допомагатимуть їм розпізнавати і</p> |



| <i><b>Критерії</b></i>            | <i><b>Показники</b></i>   | <i><b>Індикатори</b></i>  |
|-----------------------------------|---|---|
|                                   | <p>1.3. Обізнаність про те, як цілеспрямовано взаємодіяти з іншими фахівцями закладу освіти з інклюзивним навчанням для забезпечення розвитку і навчання дітей з ООП</p>  | <p>розрізняти почуття у себе і своїх однолітків та висловлювати їх.</p> <p>3. Фахівець знає, як пропагувати демократичні цінності, спонукаючи кожну дитину висловлювати свою думку прийнятним способом і брати участь у прийнятті рішень.</p> <p>4. Фахівець знає, як розвивати мовлення і спілкування дітей з ООП різними способами протягом усього дня.</p> <p>1. Фахівець знає, як підтримувати шанобливу взаємодію з сім'єю дитини з ООП, іншими співробітниками закладу освіти і членами місцевої громади, а також як сприяти таким взаємодіям і моделювати їх.</p> <p>2. Фахівець знає, як співпрацювати з іншими фахівцями в інклюзивному освітньому середовищі, щоб сприяти розвитку і навчанню дітей з ООП.</p>  |
| <p>2. Сім'я і місцева громада</p> | <p>2.1. Обізнаність про те, як сприяти партнерству з родинами і надавати різноманітні можливості для того, щоб сім'ї і місцева громада брали участь у розвитку і навчанні дітей з ООП</p> <p>2.2. Обізнаність про те, як використовувати формальні і неформальні можливості для спілкування і обміну інформацією з сім'ями дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі</p> | <p>1. Фахівець знає, як залучати членів родин дітей з ООП, застосовуючи різні способи, в освітній процес і життя дитячого колективу.</p> <p>2. Фахівець знає, як залучати членів сімей у процес спільного прийняття рішень стосовно навчання і розвитку дітей з ООП і соціального життя у групі / класі з інклюзивною формою навчання.</p> <p>3. Фахівець знає, як залучати батьків та інших членів сімей до прийняття рішень стосовно середовища розвитку і навчання дітей з ООП.</p> <p>1. Фахівець розуміє, що потрібно регулярно спілкуватися з сім'ями, обговорюючи розвиток і навчання дітей з ООП, вимоги навчальної програми, а також заходи, що проводяться у групі / класі.</p> <p>2. Фахівець розуміє, що потрібно регулярно спілкуватися з сім'ями, щоб знати життя кожної дитини з ООП і краще розуміти її сильні сторони, інтереси і потреби.</p> <p>3. Фахівець знає, як створювати можливості, щоб сім'ї обмінювались досвідом, учились одна в одній і надавали одна одній підтримку.</p> |

| <i><b>Критерії</b></i>                              | <i><b>Показники</b></i>  | <i><b>Індикатори</b></i>  |
|---|--|---|
|   | 2.3. Обізнаність про те, як використовувати ресурси місцевої громади і культуру сімей для того, щоб збагатити розвиток і навчання дітей з ООП  | <p>4. Фахівець знає, як забезпечувати конфіденційність інформації про сім'ї і дітей з ООП.</p> <p>1. Фахівець знає, як вводити дітей до місцевої громади і запрошувати членів місцевої громади до закладу освіти, щоб сприяти розвитку, навчанню, соціалізації дітей з ООП.</p> <p>2. Фахівець знає, як допомогти сім'ям отримати інформацію, ресурси і послуги, необхідні для того, щоб сприяти навчанню і розвитку дітей з ООП.</p> <p>3. Фахівець знає, як пропонувати інформацію та ідеї батькам / членам сімей для створення домашнього середовища, що стимулює розвиток і навчання дитини з ООП і дає змогу зміцнити батьківську компетентність.</p>  |
| 3. Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії | <p>3.1. Обізнаність про те, як надати рівні можливості кожній дитині і кожній сім'ї для навчання і участі у житті групи / класу, незалежно від статі, раси, етнічного походження, культури, рідної мови, релігії, структури сім'ї, соціально-економічного статусу, віку або особливих потреб</p> <p>3.2. Обізнаність про те, як допомогти дітям розуміти, приймати і цінувати різноманіття</p> | <p>1. Фахівець усвідомлює свої власні переконання, установки і життєвий досвід та розуміє, як усе це впливає на його спілкування з дітьми й сім'ями та на його педагогічну діяльність.</p> <p>2. Фахівець знає, як надати рівні можливості усім дітям брати участь у житті школи.</p> <p>3. Фахівець усвідомлює, що потрібно ставитись до кожної родини з повагою і розумінням, знаходячи способи залучати родину до процесу розвитку і навчання їх дитини з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.</p> <p>4. Фахівець знає, як адаптувати середовище, форми і методи роботи так, щоб діти з різними здібностями і освітніми потребами, а також різного соціального походження могли брати участь у більшості занять і отримували необхідну підтримку.</p> <p>1. Фахівець знає, як враховувати в освітньому процесі те різноманіття, яке існує серед дітей, сімей і у місцевій громаді.</p> <p>2. Фахівець знає, як використати можливості привернути увагу дітей до різноманіття, яке існує за стінами школи, визнаючи його існування і поважаючи його.</p> |

| <i><b>Критерії</b></i> | <i><b>Показники</b></i>   | <i><b>Індикатори</b></i>   |
|------------------------|---|--|
|                        | 3.3. Обізнаність про те, як розвивати у дітей розуміння цінностей громадянського суспільства і ті навички, які потрібні для участі у ньому  | <p>1. Фахівець знає, як сприяти тому, щоб діти цінували і поважали різні переваги і погляди, а також допомагати дітям з ООП розвинути навички виражати свої думки, бажання прийнятним чином.</p> <p>2. Фахівець знає, як допомагати дітям зрозуміти, як стереотипи і упередження можуть впливати на їхнє ставлення і поведінку.</p> <p>3. Фахівець знає, як спонукати дітей будувати взаємовідносини з іншими на основі рівноправ'я, справедливості, поваги і гідності особи та чекати того ж від інших.</p>   |
| 4. Оцінка і планування | <p>4.1. Обізнаність про те, як побудувати процес відслідковування прогресу і досягнень кожної дитини</p> <p>4.2. Обізнаність про те, як планувати навчання дітей з ООП на основі інформації про дітей і вимог навчальної програми</p> | <p>1. Фахівець знає, як використовувати систематичні спостереження й інші різноманітні інструменти поточного оцінювання відповідно до рівня розвитку дитини з ООП, які відображають процес і результати розвитку і навчання.</p> <p>2. Фахівець знає, як оцінювати рівень залучення дітей і вносити належні зміни, щоб кожна дитина з ООП могла активно і усвідомлено брати активну участь в освітньому процесі.</p> <p>3. Фахівець знає, як у процесі оцінки враховувати сильні сторони кожної дитини з ООП, її індивідуальні потреби та інтереси.</p> <p>1. Фахівець знає, як планувати заняття / діяльність, ґрунтуючись на рівні розвитку дітей з ООП та їхніх інтересах, щоб надати їм можливості набути необхідних компетентностей.</p> <p>2. Фахівець знає, як надавати підтримку дітям з ООП, враховуючи їхні індивідуальні стилі навчання і сприйняття, їх індивідуальний темп навчання.</p> <p>3. Фахівець знає, як використовувати цілісний підхід до планування, щоб забезпечити рівновагу між індивідуальними, підгруповими (малою групою) і груповими (усією групою/класом) формами роботи.</p> <p>4. Фахівець знає, як планувати для дітей з ООП досить різноманітні види діяльності, щоб забезпечити їх залучення і нові можливості та виклики.</p> <p>5. Фахівець знає, що його плани і дії повинні бути досить гнучкі, враховувати</p> |

| <i><b>Критерії</b></i> | <i><b>Показники</b></i>   | <i><b>Індикатори</b></i>   |
|------------------------|---|--|
|                        | 4.3. Усвідомлення того, що у процес оцінювання і планування потрібно включати дітей, сім'ї і необхідних фахівців  | <p>умови, що змінюються, а також потреби та інтереси дітей з ООП.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Фахівець знає, як допомогти дітям з ООП опанувати навички самооцінки і ухвалення рішень стосовно свого навчання і поведінки на основі зрозумілих і послідовних критеріїв.</li> <li>2. Фахівець знає, як допомогти дітям з ООП опанувати навички оцінювання поведінки і діяльності інших.</li> <li>3. Фахівець знає технологію визначення короткострокових і довгострокових індивідуальних цілей для дитини з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.</li> <li>4. Фахівець усвідомлює, що необхідно включати до процесу оцінювання і планування релевантних фахівців.</li> </ol>  |
| 5. Методи навчання     | <p>5.1. Обізнаність про те, як застосовувати методи навчання, які активно залучають дітей у процес створення знань і розвитку навичок відповідно до вимог національної програми, індивідуальної програми розвитку дитини, закладаючи тим самим основу для навчання упродовж усього життя</p> <p>5.2. Обізнаність про методи навчання, що сприяють емоційному і соціальному розвитку дітей з ООП</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Фахівець знає, як використовувати різноманітні методи активного навчання, холистичним чином зважаючи на усі сфери розвитку дітей.</li> <li>2. Фахівець знає, як пропонувати види діяльності, які спонукають дітей до самостійного дослідження, експериментування, творчості, відкриття нових ідей.</li> <li>3. Фахівець знає, як використовувати методи, які сприяють розвитку навичок мислення більш високого порядку і навичок вирішення проблем.</li> <li>4. Фахівець знає, як обговорювати з дітьми цілі навчання і спонукати дітей роздумувати про процес і результати навчання.</li> <li>5. Фахівець знає, як використовувати сучасні технічні засоби відповідно до рівня розвитку дітей з ООП, щоб сприяти їхньому навчанню і розвивати у них навички, які дадуть змогу їм бути активними учасниками сучасного інформаційного суспільства.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Фахівець знає, як пропонувати види діяльності, що розвивають у дітей з ООП почуття індивідуальності та ідентичності.</li> <li>2. Фахівець знає методи, які розвивають у дітей самостійність та ініціативу.</li> <li>3. Фахівець знає методи, які дають змогу дітям з ООП вибудовувати позитивні взаємини та співробітництво з іншими дітьми.</li> </ol> |

| <i><b>Критерії</b></i>    | <i><b>Показники</b></i>  | <i><b>Індикатори</b></i>  |
|---------------------------|--|---|
|                           | <p>5.3. Обізнаність про те, як у процесі вибору видів діяльності брати до уваги життєвий досвід і компетентності дітей з ООП, щоб сприяти їхньому подальшому розвитку і навчанню</p> <p>5.4. Обізнаність про методи, які сприяють упровадженню принципів демократії у практику повсякденного життя</p> | <p>4. Фахівець знає, як розвивати у дітей вміння і навички вирішувати конфлікти.</p> <p>1. Фахівець знає, як пов'язувати нові поняття і навички зі знаннями і життєвим досвідом, який діти з ООП вже мають.</p> <p>2. Фахівець знає, як надавати дітям з ООП ефективну підтримку у достатньому обсязі відповідно до їхніх потреб і особливостей розвитку.</p> <p>3. Фахівець знає, як спонукати дітей визначати цілі і очікування відносно їхньої власної діяльності, а також аналізувати результати навчання.</p> <p>4. Фахівець знає, як використовувати інтегративний підхід до навчальної діяльності, щоб діти з ООП могли бачити взаємозв'язок між поняттями, що вивчаються, та повсякденним досвідом, і могли застосовувати нові знання у реальних ситуаціях.</p> <p>1. Фахівець знає, як застосовувати на практиці підходи, що сприяють осмисленій співпраці і взаємній підтримці серед дітей.</p> <p>2. Фахівець знає, як використовувати методи, що сприяють участі дітей у житті групи / класу і розумінню ними відповідальності та її наслідків.</p> <p>3. Фахівець знає, як використовувати методи, які допомагають дітям з ООП дізнатися про правила і межі допустимого й навчитися поважати права інших у демократичному суспільстві.</p> |
| 6. Розвивальне середовище | 6.1. Обізнаність про те, як створити інклюзивне освітнє середовище, яке сприяє благополуччю кожної дитини  | <p>1. Фахівець знає, як створити середовище, де кожна дитина відчуває свою належність до громади групи / класу і відчуває комфорт.</p> <p>2. Фахівець знає, як проявляти повагу до дітей з ООП, цікавлячись їхніми почуттями, ідеями та їхнім життям.</p> <p>3. Фахівець знає, як створити атмосферу, де діти з ООП можуть вільно виражати себе.</p> <p>4. Фахівець знає, як створити середовище, яке стимулює дітей розширювати межі пізнання і дій та йти на прийнятні ризики для їхнього розвитку і навчання.</p> <p>5. Фахівець усвідомлює, що у стосунках з кожною дитиною потрібно сприяти</p>  |

| <i><b>Критерії</b></i>  | <i><b>Показники</b></i>   | <i><b>Індикатори</b></i>  |
|-------------------------|---|---|
|                         | <p>6.2. Обізнаність про те, як створити фізичне середовище, яке є привабливим, безпечним, здоровим, інклюзивним і стимулювальним, яке спонукає дітей досліджувати, вчитися і бути самостійними</p> <p>6.3. Обізнаність про те, як створити середовище, яке сприяє розвитку у дітей з ООП почуття громади і їх участі у створенні культури групи / класу</p> | <p>розвитку почуття довіри, прихильності й індивідуальних взаємовідносин.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Фахівець знає, як піклуватися про те, щоб середовище було фізично безпечним і легко контролювалося.</li> <li>2. Фахівець знає, як потрібно піклуватися про те, щоб навколишній простір був привабливим та комфортним для різноманітної діяльності дітей з ООП.</li> <li>3. Фахівець знає, як організувати простір так, щоб у ньому логічно розташовувалися і розмежовувалися центри діяльності, які сприяють активності, навчанню і розвитку.</li> <li>4. Фахівець знає, як використовувати багато різноманітних, доступних, стимулюючих розвиток дітей матеріалів, які спонукають дітей досліджувати, грати і вчитися.</li> <li>5. Фахівець знає, як спонукати дітей з ООП брати участь у плануванні, організації і підтримці інклюзивного освітнього середовища.</li> <li>6. Фахівець знає, як адаптувати фізичне середовище, щоб воно відповідало потребам окремих дітей / груп дітей з ООП.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Фахівець знає, як потрібно виражати свої очікування до поведінки дітей з ООП у соціумі і залучати їх до розроблення правил групи / класу.</li> <li>2. Фахівець знає, як створити середовище, яке ґрунтується на демократичних цінностях і сприяє участі дітей у житті групи / класу.</li> <li>3. Фахівець знає, як використовувати повсякденні дії і заняття для того, щоб розвивати саморегуляцію і самостійність дітей з ООП.</li> </ol> |
| 7. Професійний розвиток | 7.1 Я усвідомлюю, що мені потрібно постійно покращувати свої навички, щоб досягти якості і підтримувати її на високому рівні у своїй професійній діяльності – відповідно до вимог сучасного світу, що змінюється  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Фахівець усвідомлює важливість навчання упродовж усього життя і використовує різні можливості (у тому числі і за власні кошти) для особистого і професійного розвитку.</li> <li>2. Фахівець усвідомлює важливість співпраці з іншими фахівцями, щоб поліпшити якість як своєї практичної роботи, так і рівень професіоналізму у галузі розвитку дітей з ООП.</li> </ol>   |

| <i>Критерії</i> | <i>Показники</i> | <i>Індикатори</i>   |
|-----------------|------------------|---|
|                 |                  | <p>3. Фахівець усвідомлює, що у своїй професійній діяльності здатен / здатна приймати рішення, ґрунтуючись на своїх знаннях і навичках, у тому числі на навичках критичного мислення.</p> <p>4. Фахівець знає, як ефективно брати участь у заходах місцевої громади з метою пропагування важливості якісної доступної освіти для кожної дитини і поваги до професії педагога.</p> |

Критерії, показники та індикатори практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі репрезентовано у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Критерії, показники та індикатори дослідження практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі**

| <i>Критерії</i> | <i>Показники</i>  | <i>Індикатори</i>  |
|-----------------|---|--|
| 1. Взаємодія    | 1.1. Уміння взаємодіяти з дітьми доброзичливо і шанобливо, підтримуючи цим розвиток кожної дитини і сприяючи побудові її «я» / ідентичності | <p>1. Фахівець уміє взаємодіяти з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), демонструючи їм, що він цінує їх і отримує задоволення від спілкування з ними.</p> <p>2. Фахівець уміє зробити так, щоб його взаємодія з дітьми та очікування стосовно дітей відповідали процесу їхнього розвитку і навчання.</p> <p>3. Фахівець уміє взаємодіяти з дітьми з ООП, спираючись на їхні сильні сторони, стимулюючи навчання і розвиток кожної такої дитини.</p> <p>4. Фахівець уміє взаємодіяти з дітьми, враховуючи сильні сторони і потреби кожної дитини з ООП в емоційній, соціальній, фізичній і когнітивній сферах.</p> <p>5. Фахівець може надати дітям з ООП можливість зробити вибір (заняття, теми, матеріалів, робочого місця, з ким працювати тощо) відповідно до віку і здібностей дітей і подбати про те, щоб цей вибір був реалізований і шанувався іншими.</p> |

| <i><b>Критерії</b></i>     | <i><b>Показники</b></i>  | <i><b>Індикатори</b></i>   |
|----------------------------|--|--|
|                            | <p>1.2 Володіння способами взаємодії, які сприяють розвитку колективу закладу освіти, де кожна дитина з ООП відчуває свою приналежність до цієї громади, отримує підтримку для реалізації свого потенціалу</p> <p>1.3. Готовність до співпраці з іншими фахівцями закладу освіти з інклюзивним навчанням, щоб підтримати розвиток і навчання дітей з ООП</p> | <p>6. Фахівець уміє під час взаємодії з дітьми з ООП сприяти розвитку у них ініціативи, самодостатності і лідерства.</p> <p>1. Фахівець уміє підтримувати взаємодію дітей з ООП, щоб сприяти їхньому соціальному розвитку, створенню загальних уявлень і понять, розвитку навичок взаємної підтримки і почуття громади.</p> <p>2. Фахівець уміє пропонувати дітям з ООП такі форми активності, які допомагатимуть їм розпізнавати і розрізняти почуття у себе і своїх однолітків та висловлювати їх.</p> <p>3. Фахівець уміє пропагувати демократичні цінності, спонукаючи кожную дитину висловлювати свою думку прийнятним способом і брати участь у прийнятті рішень.</p> <p>4. Фахівець уміє розвивати мовлення і спілкування дітей з ООП різними способами протягом усього дня.</p> <p>1. Фахівець уміє підтримувати шанобливу взаємодію з сім'єю дитини з ООП, іншими співробітниками закладу освіти і членами місцевої громади, а також може сприяти таким взаємодіям і моделювати їх.</p> <p>2. Фахівець уміє співпрацювати з іншими фахівцями в інклюзивному освітньому середовищі, щоб сприяти розвитку і навчанню дітей з ООП.</p> |
| 2. Сім'я і місцева громада | 2.1. Готовність до сприяння партнерства з родинами і надання різноманітних можливостей для того, щоб сім'ї і місцева громада брали участь у розвитку і навчанні дітей з ООП  | <p>1. Фахівець здатен залучати членів родин дітей з ООП, застосовуючи різні способи, в освітній процес і життя дитячого колективу.</p> <p>2. Фахівець здатен залучати членів сімей у процес спільного прийняття рішень стосовно навчання і розвитку дітей з ООП і соціального життя у групі / класі з інклюзивною формою навчання.</p> <p>3. Фахівець здатен залучати батьків та інших членів сімей до прийняття рішень стосовно середовища розвитку і навчання дітей з ООП.</p>   |



| <i><b>Критерії</b></i>                              | <i><b>Показники</b></i>  | <i><b>Індикатори</b></i>   |
|---|--|--|
|   | <p>2.2. Готовність до використання формальних і неформальних можливостей для спілкування і обміну інформацією з сім'ями дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі</p> <p>2.3. Готовність до використання ресурсів місцевої громади і культури сімей для того, щоб збагатити розвиток і навчання дітей з ООП</p> | <p>1. Фахівець має наміри регулярно спілкуватися з сім'ями, обговорюючи розвиток і навчання дітей з ООП, вимоги навчальної програми, а також заходи, що проводяться у групі / класі.</p> <p>2. Фахівець має наміри регулярно спілкуватися з сім'ями, щоб знати життя кожної дитини з ООП і краще розуміти її сильні сторони, інтереси і потреби.</p> <p>3. Фахівець здатен створювати можливості, щоб сім'ї обмінювались досвідом, учились одна в одній і надавали одна одній підтримку.</p> <p>4. Фахівець здатен забезпечувати конфіденційність інформації про сім'ї і дітей з ООП.</p> <p>1. Фахівець має наміри вводити дітей до місцевої громади і запрошувати членів місцевої громади до закладу освіти, щоб сприяти розвитку, навчанню, соціалізації дітей з ООП.</p> <p>2. Фахівець здатен допомогти сім'ям отримати інформацію, ресурси і послуги, необхідні для того, щоб сприяти навчанню і розвитку дітей з ООП.</p> <p>3. Фахівець уміє пропонувати інформацію та ідеї батькам / членам сімей для створення домашнього середовища, що стимулює розвиток і навчання дитини з ООП, і допомагає зміцнити батьківську компетентність.</p> |
| 3. Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії | 3.1. Готовність до надання рівних можливостей кожній дитині і кожній сім'ї для навчання і участі у житті групи / класу, незалежно від статі, раси, етнічного походження, культури, рідної мови, релігії, структури сім'ї, соціально-економічного статусу, віку або особливих потреб                                    | <p>1. Фахівець має наміри ставитися з повагою і розумінням до кожної дитини, надаючи рівні можливості усім дітям брати участь у житті школи.</p> <p>2. Фахівець має наміри ставитись до кожної родини з повагою і розумінням, знаходячи способи залучати родину до процесу розвитку і навчання їхньої дитини з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.</p> <p>3. Фахівець здатен у своєму мовленні та у своїй діяльності уникати гендерних та інших стереотипів.</p> <p>4. Фахівець уміє адаптувати середовище, форми і методи роботи так, щоб діти з різними здібностями і освітніми потребами, а також різного соціального походження могли брати участь у більшості занять і отримувати необхідну підтримку.</p>  |

| <i><b>Критерії</b></i> | <i><b>Показники</b></i>  | <i><b>Індикатори</b></i>  |
|------------------------|--|---|
|                        | <p>3.2. Володіння методикою, як допомогти дітям розуміти, приймати і цінувати різноманіття</p> <p>3.3. Володіння уміннями розвивати у дітей розуміння цінностей громадянського суспільства і ті навички, які потрібні для участі у ньому</p> | <p>1. Фахівець уміє враховувати в освітньому процесі те різноманіття, яке існує серед дітей, сімей і у місцевій громаді.</p> <p>2. Фахівець уміє використовувати можливості привернути увагу дітей до різноманіття, яке існує за стінами школи, визнаючи його існування і поважаючи його.</p> <p>1. Фахівець здатен забезпечити сприяння тому, щоб діти цінували і поважали різні думки і погляди, а також допомагати дітям з ООП розвинути навички виражати свої думки і бажання прийнятним чином.</p> <p>2. Фахівець може допомогти дітям зрозуміти, як стереотипи і упередження можуть впливати на їхні ставлення і поведінку.</p> <p>3. Фахівець має наміри спонукати дітей будувати взаємовідносини з іншими на основі рівноправ'я, справедливості, поваги і гідності особи і чекати того ж від інших.</p> <p>4. Фахівець здатен до застосування поняття особистої відповідальності за турботу про довкілля і надання дітям можливості для застосування цього поняття на практиці.</p> |
| 4. Оцінка і планування | <p>4.1. Методична готовність до систематичного відслідковування прогресу і досягнень кожної дитини</p> <p>4.2. Володіння уміннями планувати навчання дітей з ООП на основі інформації про дітей і вимог навчальної програми</p>              | <p>1. Фахівець уміє використовувати систематичні спостереження й інші різноманітні інструменти поточного оцінювання відповідно до рівня розвитку дитини з ООП, які відображають процес і результати розвитку і навчання.</p> <p>2. Фахівець уміє оцінювати рівень залучення дітей і вносити належні зміни, щоб кожна дитина з ООП могла активно і усвідомлено брати активну участь в освітньому процесі.</p> <p>3. Фахівець уміє у процесі оцінки враховувати сильні сторони кожної дитини з ООП, її індивідуальні потреби та інтереси.</p> <p>1. Фахівець уміє планувати заняття / діяльність, ґрунтуючись на рівні розвитку дітей з ООП та їхніх інтересах, щоб надати їм можливості набутти необхідних компетентностей.</p> <p>2. Фахівець уміє надавати підтримку дітям з ООП, враховуючи їхні індивідуальні</p>  |

| <i><b>Критерії</b></i> | <i><b>Показники</b></i>  | <i><b>Індикатори</b></i>  |
|------------------------|--|---|
|                        | 4.3. Готовність до залучення у процес оцінки і планування дітей, сім'ї і необхідних фахівців   | <p>стилі навчання і сприймання, індивідуальний темп навчання.</p> <p>3. Фахівець уміє використовувати цілісний підхід до планування, щоб забезпечити рівновагу між індивідуальними, підгруповими (малою групою) і груповими (усією групою / класом) формами роботи.</p> <p>4. Фахівець уміє планувати для дітей з ООП досить різноманітні види діяльності, щоб забезпечити їх залучення і нові можливості та виклики.</p> <p>5. Фахівець має наміри враховувати умови, що змінюються, а також потреби та інтереси дітей з ООП.</p> <p>1. Фахівець здатен допомогти дітям з ООП опанувати навички самооцінки і ухвалення рішень стосовно свого навчання і поведінки на основі зрозумілих і послідовних критеріїв.</p> <p>2. Фахівець здатен допомогти дітям з ООП опанувати навички оцінювання поведінки і діяльності інших.</p> <p>3. Фахівець володіє технологією визначення короткострокових і довгострокових індивідуальних цілей для дитини з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.</p> <p>4. Фахівець має наміри включати до процесу оцінювання і планування релевантних фахівців.</p> |
| 5. Методи навчання     | 5.1. Володіння методами навчання, які активно залучають дітей у процес створення знань і розвитку навичок відповідно до вимог національної програми, індивідуальної програми розвитку дитини, закладаючи тим самим основу для навчання упродовж усього життя | <p>1. Фахівець уміє використовувати різноманітні методи активного навчання, холистичним чином зважаючи на усі сфери розвитку дітей.</p> <p>2. Фахівець здатен пропонувати види діяльності, які спонукають дітей до самостійного дослідження, експериментування, творчості, відкриття нових ідей.</p> <p>3. Фахівець уміє використовувати методи, які сприяють розвитку навичок мислення більш високого порядку і навичок вирішення проблем.</p> <p>4. Фахівець здатен обговорювати з дітьми цілі навчання і спонукати дітей роздумувати про процес і результати навчання.</p> <p>5. Фахівець уміє використовувати сучасні технічні засоби відповідно до рівня розвитку дітей з ООП, щоб сприяти їхньому</p>   |

| <i><b>Критерії</b></i>    | <i><b>Показники</b></i>   | <i><b>Індикатори</b></i>  |
|---------------------------|---|---|
|                           | <p>5.2. Володіння методами навчання, що сприяють емоційному і соціальному розвитку дітей з ООП</p> <p>5.3. Володіння уміннями брати до уваги життєвий досвід і компетентності дітей з ООП, щоб сприяти їхньому подальшому розвитку і навчанню</p> <p>5.4. Володіння методами, які сприяють упровадженню принципів демократії у практику повсякденного життя</p> | <p>навчанню і розвивати у них навички, які дозволять їм бути активними учасниками сучасного інформаційного суспільства.</p> <p>1. Фахівець здатен пропонувати види діяльності, що розвивають у дітей з ООП почуття індивідуальності та ідентичності.</p> <p>2. Фахівець уміє використовувати методи, які розвивають у дітей самостійність та ініціативу.</p> <p>3. Фахівець уміє використовувати методи, які допомагають дітям з ООП вибудовувати позитивні взаємини та співробітництво з іншими дітьми.</p> <p>4. Фахівець уміє розвивати у дітей уміння і навички вирішувати конфлікти.</p> <p>1. Фахівець уміє пов'язувати нові поняття і навички зі знаннями і життєвим досвідом, який діти з ООП вже мають.</p> <p>2. Фахівець здатен надавати дітям з ООП ефективну підтримку у достатньому обсязі відповідно до їхніх потреб і особливостей розвитку.</p> <p>3. Фахівець уміє спонукати дітей визначати цілі і очікування відносно їхньої власної діяльності, а також аналізувати результати навчання.</p> <p>4. Фахівець здатен використовувати інтегруючий підхід до навчальної діяльності, щоб діти з ООП могли бачити взаємозв'язок між поняттями, що вивчаються, та повсякденним досвідом і могли застосовувати нові знання у реальних ситуаціях.</p> <p>1. Фахівець уміє застосовувати на практиці підходи, що сприяють осмисленій співпраці і взаємній підтримці серед дітей.</p> <p>2. Фахівець уміє використовувати методи, що сприяють участі дітей у житті групи / класу і розумінню ними відповідальності та її наслідків.</p> <p>3. Фахівець уміє використовувати методи, які допомагають дітям з ООП дізнатися про правила і межі допустимого і навчитися поважати права інших у демократичному суспільстві.</p> |
| 6. Розвивальне середовище | 6.1. Володіння уміннями щодо створення інклюзивного   | 1. Фахівець має наміри створити середовище, де кожна дитина відчуває свою   |

| <i><b>Критерії</b></i> | <i><b>Показники</b></i>  | <i><b>Індикатори</b></i>  |
|------------------------|--|---|
|                        | <p>освітнього середовища, яке сприяє благополуччю кожної дитини</p> <p>6.2. Володіння уміннями щодо створення фізичного середовища, яке є привабливим, безпечним, здоровим, інклюзивним і стимулювальним, яке спонукає дітей досліджувати, вчитися і бути самостійними</p> <p>6.3. Володіння уміннями щодо створення середовища, яке сприяє розвитку у дітей з ООП почуття громади та їх участі у створенні культури групи / класу</p> | <p>належність до громади групи / класу і відчуває комфорт.</p> <p>2. Фахівець готовий проявляти повагу до дітей з ООП, цікавлячись їхніми почуттями, ідеями та їхнім життям.</p> <p>3. Фахівець здатен створити атмосферу, де діти з ООП можуть вільно виражати себе.</p> <p>4. Фахівець здатен створити середовище, яке стимулює дітей розширювати межі пізнання і дій та йти на прийнятні ризики для їхнього розвитку і навчання.</p> <p>5. Фахівець готовий у стосунках з кожною дитиною сприяти розвитку почуття довіри, прихильності та індивідуальних взаємовідносин.</p> <p>1. Фахівець уміє піклуватися про те, щоб середовище було фізично безпечним і легко контролювалося.</p> <p>2. Фахівець уміє піклуватися про те, щоб навколишній простір був привабливим та комфортним для різноманітної діяльності дітей з ООП.</p> <p>3. Фахівець уміє організувати простір так, щоб у ньому логічно розташовувалися і розмежовувалися центри діяльності, які сприяють активності, навчанню і розвитку.</p> <p>4. Фахівець уміє використовувати багато різноманітних, доступних, стимулюючих розвиток дітей матеріалів, які спонукають дітей досліджувати, грати і вчитися.</p> <p>5. Фахівець має наміри спонукати дітей з ООП брати участь у плануванні, організації і підтримці інклюзивного освітнього середовища.</p> <p>6. Фахівець уміє адаптувати фізичне середовище, щоб воно відповідало потребам окремих дітей / груп дітей з особливими освітніми потребами.</p> <p>1. Фахівець уміє виражати свої очікування до поведінки дітей з ООП у соціумі і залучати їх до розроблення правил групи / класу.</p> <p>2. Фахівець здатен створити середовище, яке ґрунтується на демократичних цінностях і сприяє участі дітей у житті групи / класу.</p> |

| <i>Критерії</i>         | <i>Показники</i>  | <i>Індикатори</i>  |
|-------------------------|---|--|
|                         |   | 3. Фахівець уміє використовувати повсякденні дії і заняття для того, щоб розвивати саморегуляцію і самостійність дітей з ООП.  |
| 7. Професійний розвиток | 7.1. Готовність постійно покращувати свої навички, щоб досягти якості і підтримувати її на високому рівні у своїй професійній діяльності – відповідно до вимог сучасного світу, що змінюється | <p>1. Фахівець має наміри навчатись упродовж усього життя і використовувати різні можливості (у тому числі і за власні кошти) для особистого і професійного розвитку.</p> <p>2. Фахівець налаштований отримувати зворотний зв'язок, критично оцінювати якість своєї педагогічної діяльності і рівень професійних знань, і на підставі цього вносити необхідні зміни у практику своєї роботи.</p> <p>3. Фахівець має наміри співпрацювати з іншими фахівцями, щоб поліпшити якість як своєї практичної роботи, так і рівень професіоналізму у галузі розвитку дітей з ООП.</p> <p>4. Фахівець здатен приймати рішення, ґрунтуючись на своїх знаннях і навичках, у тому числі на навичках критичного мислення.</p> <p>5. Фахівець має наміри брати участь у заходах місцевої громади з метою пропагування важливості якісної доступної освіти для кожної дитини і поваги до професії педагога.</p> |

Отже, визначені нами критерії і показники теоретико-когнітивного та практико-діяльнісного компонентів готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі зумовлені:

- результатами дослідження Європейської агенції з питань спеціальної та інклюзивної освіти «Навчання учителів для інклюзії» (2009-2012 р.р.);
- визначеними ключовими навичками особистості для успішної кар'єри у 2020 році (Всесвітній економічний форум, Швейцарія, Давос, 2016 р.);
- сучасними вимогами до компетентного педагога XXI-го століття (ISSA, 2005 р.).

## 3.2. Дослідження компонентів готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі

### 3.2.1. Дослідження професійно-особистісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі

Для дослідження професійно-особистісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі нами використано такі валідні європейські методики, адаптовані в Україні компанією «ОС Україна» / Giunti Psychometrics Ukraine:

— Org-EIQ «Оцінювання емоційного інтелекту», розробники: Г. Джорджі, В. Майер (2014), адаптацію для України здійснили В. Климчук, В. Горбунова (див. дод. А.1 – анкета тесту Org-EIQ та дод. А.2 – бланк для відповідей);

— ТОМ «Тест мотиваційних орієнтацій», розробники: Л. Борджоні, Л. Петіта, К. Барбаранеллі, адаптацію для України здійснили Л. Бурлачук, Х. Рахубовська (див. дод. Б.1 – анкета ТОМ та дод. Б.2 – бланк для відповідей).

З метою вивчення емоційного інтелекту майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища використано методику Org-EIQ, яка досліджує емоційний інтелект стосовно професійних ситуацій за такими критеріями і показниками: 1) самоусвідомлення та самооцінка: самосвідомість, впевненість у собі, внутрішньо-особистісні уміння; 2) самокерування: емоційний контроль, наполегливість, адаптивність; соціальна компетентність: емпатія, орієнтованість на всіх учасників освітнього процесу, організаційна обізнаність; 3) керування взаємовідносинами: робота у команді, лідерство, каталізатор змін; 4) орієнтація на результат; 5) стресостійкість.

Вищезазначені критерії і показники утворюють чотири макрофактори, з яких складається Тест Org-EIQ (99 питань). Розробники тестів підкреслюють, що всі

чинники, закладені в опитувальнику, узгоджуються з логічною точкою зору, враховуючи теоретично доведені моделі. Твердження (позиції), використані в опитувальнику, стосуються: критеріїв сприйняття; відповідної корпоративної поведінки; критеріїв, що описують стандартну професійну діяльність; емоційні і організаційні вміння. Опитувальник починається серією питань зі збору загальних відомостей, доцільних для цілісності опитувальника. 9 позицій, які складають тест, оцінюються за допомогою шкали Лайкерта, що складається з 5 варіантів відповідей – від 1 («Правильно дуже рідко або ніколи») до 5 («Правильно дуже часто або завжди»). Тест Org-EIQ займає близько 10 – 30 хвилин адміністративного часу, залежно від особистих якостей і освіти респондентів.

З метою вивчення мотиваційних орієнтацій майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до роботи в умовах інклюзивної освіти використано методіку ТОМ: опитувальник, розроблений з метою вимірювання мотивів, які спрямовують поведінку у професійних умовах. Ця методика ґрунтується на теорії потреб Мак Клееланда (McClelland, 1985) і теорії Берлайна (Berlyne, 1966); опитувальник спрямований на вимір трьох мотиваційних орієнтацій, виділених Мак Клееландом (McClelland, 1985), а також окремого аспекту потреби в успіху – орієнтації на новизну, що розглядається у теорії Берлайна (Berlyne, 1966). Тест мотиваційних орієнтацій розроблений з метою визначення тенденцій мотиваційної сфери особистості у професійних умовах із застосуванням методу самоаналізу. Твердження, що містяться у Тесті мотиваційних орієнтацій, визначають те, що людина схильна вибирати, чому віддає перевагу, що їй подобається робити і що спрямовує її поведінку. Вони згруповані у чотири шкали, які вимірюють: 1) орієнтацію на досягнення; 2) орієнтацію на новизну; 3) орієнтацію на лідерство; 4) орієнтацію на стосунки.

У формулюваннях тверджень враховані особистісні відмінності у поведінці, які, згідно з літературними джерелами, тісно пов'язані з різними мотиваційними орієнтаціями. Оскільки даний опитувальник вимірює мотиваційні орієнтації за допомогою методу самоопису, респонденти можуть давати соціально бажані



відповіді. З огляду на це, автори методики розробили спеціальну шкалу соціальної бажаності, мета якої – контролювати таку тенденцію. Цей опитувальник визначає мотиваційні орієнтації, які оцінюють не уміння і навички, а особистісні властивості.

70 тверджень, що входять до Тесту мотиваційних орієнтацій, оцінюються за 7-бальною шкалою Лайкерта (1 = «повністю не згоден»; 2 = «майже не згоден»; 3 = «частково не згоден»; 4 = «не можу як погодитися, так і не погодитися»; 5 = «частково згоден»; 6 = «майже згоден»; 7 = «повністю згоден»).

У дослідженні взяли участь 300 студентів спеціальності «Спеціальна освіта (логопедія)» старших курсів: студенти четвертого курсу першого (бакалаврського) рівня та здобувачі другого (магістерського) рівня. Всього було охоплено 260 студентів освітнього рівня «бакалавр» та 40 студентів освітнього рівня «магістр» денної форми навчання Київського університету імені Бориса Грінченка, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Уманського державного педагогічного інституту імені Павла Тичини, Миколаївського Національного Університету імені В.О. Сухомлинського, Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

Тестування та обробка результатів здійснювалась за допомогою автоматизованої системи оцінки «Інтернет-тест» [<http://www.internet-test.com.ua>]. Це професійна онлайн-система психологічної оцінки, яка створена першим Українським видавництвом психологічних тестів «ОС Україна» [<http://www.osukraine.com/ru/>] для здійснення психометричного аналізу даних і створення індивідуальних звітів, що доступні відразу після тестування. Опитувальники, представлені у системі «Інтернет-тест» в електронному вигляді, пройшли всі етапи адаптації та стандартизації в Україні. Під час адаптації та користування збережено всі авторські права.

Розглянемо результати дослідження професійно-особистісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в

умовах інклюзивного освітнього простору. Усереднені дані загального профілю – отримані у результаті тестування показники Org-EIQ, зображені у цифровому (табл. 3.4) та графічному вигляді (рис. 3.4).

Таблиця 3.4

**Усереднені результати загального профілю за всіма критеріями  
і показниками всієї вибірки респондентів**

| <b>Макрофактори (критерії)</b>                  | <b>Сирі бали</b> | <b>Стандартні пункти</b> |
|---|------------------|--------------------------|
| Самоусвідомлення і самооцінка                   | 19               | 67                       |
| Самокерування                                   | 20               | 72                       |
| Соціальна компетентність                        | 21               | 84                       |
| Керування взаємовідносинами                     | 18               | 77                       |
| <b>Фактори (показники)</b>                      |                  |                          |
| Самосвідомість                                  | 24               | 78                       |
| Впевненість у собі                              | 13               | 71                       |
| Внутрішньоособистісні уміння                    | 19               | 69                       |
| Емоційний самоконтроль                          | 19               | 73                       |
| Наполегливість                                  | 19               | 75                       |
| Адаптивність                                    | 21               | 84                       |
| Емпатія   | 26               | 87                       |
| Орієнтація на клієнта (учасника освіт. процесу) | 29               | 85                       |
| Організаційна обізнаність                       | 9                | 86                       |
| Робота у команді                                | 21               | 76                       |
| Лідерство                                       | 23               | 86                       |
| Каталізатор змін                                | 9                | 78                       |
| Орієнтація на результат                         | 21               | 76                       |
| Стресостійкість                                 | 19               | 75                       |

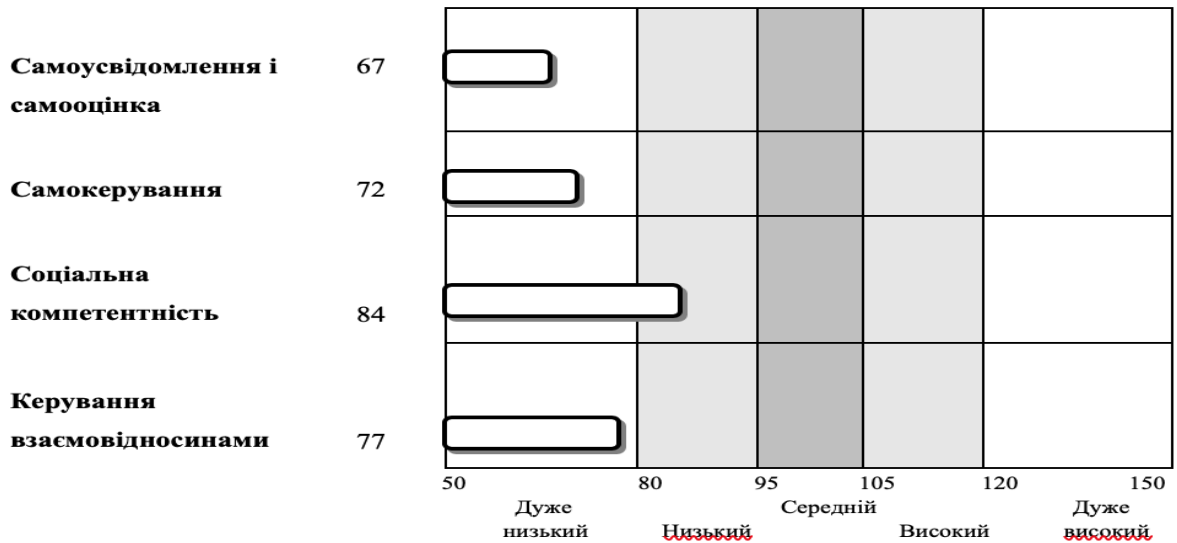


Рис. 3.4. Усереднені результати загального профілю для всієї вибірки респондентів за макрофакторами (критеріями) у стандартних пунктах

**Самопрезентація.** Цей чинник виявляє відповіді, які насправді не відповідають дійсному стану речей стосовно респондента, дає уявлення про стиль самопрезентації особистості, відображає будь-яку спробу спотворити дані і, загалом, показує рівень достовірності звіту. Усереднений результат респондентів за шкалою «Самопрезентація» представлено на рис. 3.5.

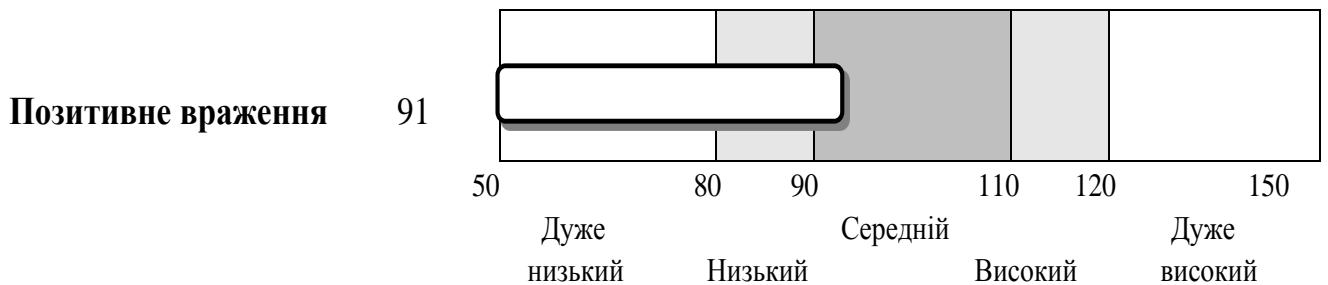


Рис. 3.5. Усереднений результат за шкалою «Самопрезентація» (IQ-бали)

Результати тестування за шкалою «Самопрезентація» свідчать про те, що респонденти відповідали відверто, проте намагалися показати себе краще, ніж вони є насправді. Подібний алгоритм зустрічається доволі часто, навіть у безоціночних ситуаціях, і не спростовує результатів дослідження.

**Профіль емоційного інтелекту** на додаток до графічної презентації результатів забезпечує докладний опис характеристик емоційного інтелекту людини на кожному етапі тестування. На рис. 3.6 представлено усереднені

результати за профілем емоційного інтелекту для всієї вибірки респондентів, які брали участь у дослідженні.

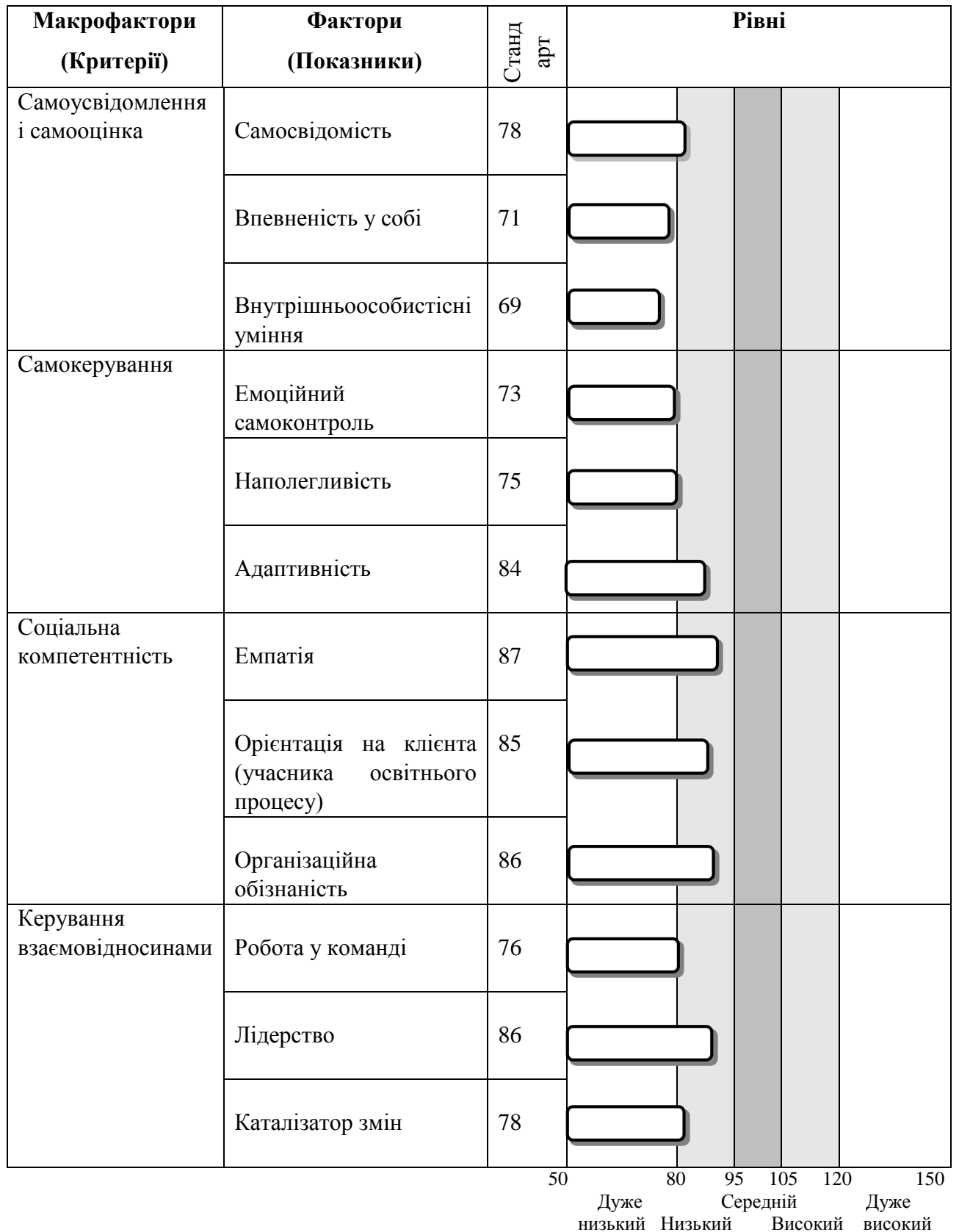


Рис. 3.6. Усереднені результати за профілем емоційного інтелекту для всієї вибірки

Опишемо результати тестування за кожним критерієм. Усереднений результат тестування за критерієм *«Самоусвідомлення і самооцінка»* свідчить, що переважаючим рівнем є дуже низький (67 стандартних пунктів). Аналіз розподілу студентів за рівнями сформованості у них самоусвідомлення і самооцінки засвідчив, що переважаючим рівнем є дуже низький рівень: 75% респондентів продемонстрували дуже низький рівень, 14% – низький, 11% – середній рівень, 0% – високий і дуже високий рівень (рис. 3.7).



Рис. 3.7. Розподіл показників (у %) за рівнями сформованості у студентів самоусвідомлення і самооцінки

Майбутньому фахівцю зі спеціальної освіти, який має дуже низький рівень сформованості самоусвідомлення і самооцінки, важко адекватно оцінити себе і свої можливості у професійній обстановці закладу освіти з інклюзивним навчанням. Складність у розумінні особистих емоцій впливає на якість виконуваної навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи, роблячи педагога обмеженим у діях. Він не здатен вирішувати проблеми, які виникають у процесі роботи, це свідчить про низьку самооцінку, що згодом призводить до низького рівня мотивації. Педагог з таким рівнем самосвідомості та самооцінки залежний від оточуючих, воліє передати відповідальність і вирішення проблем іншим членам міждисциплінарної команди; замість самостійного прийняття рішень, дотримується тих, що прийняті іншими; зазвичай, з колегами і людьми, в оточенні яких знаходиться, насилу проявляє почуття.

Усереднений результат тестування за критерієм «*Самокерування*» свідчить, що переважаючим рівнем є дуже низький (72 стандартних пунктів). Аналіз розподілу студентів за рівнями сформованості у них самокерування засвідчив, що переважаючим рівнем є дуже низький рівень: 70% респондентів продемонстрували дуже низький рівень, 19% – низький, 11% – середній рівень, 0% – високий і дуже високий рівень (рис. 3.8).



Рис. 3.8. Розподіл показників (у %) за рівнями сформованості у студентів самокерування

Майбутній фахівець зі спеціальної освіти, який має дуже низький рівень самооцінки, не схильний контролювати негативні емоції, особливо у проблемних ситуаціях (які доволі часто виникають в освітньому просторі закладу освіти з інклюзивним навчанням), зазвичай, має труднощі при дотриманні контролю настрою, схильність до легкої втрати самоконтролю. Він недостатньо наполегливий і вкрай поступливий при виникненні перешкод, намагається не працювати тяжко для досягнення мети; легко впадає у відчай через можливі складнощі, що виникають при реалізації освітніх завдань, тому намагається відмовитись від запропонованої роботи і / або приймає неправильні рішення, що роблять його некомпетентним і неефективним у професійній діяльності. Педагог з недостатнім рівнем самокерування недостатньо гнучкий, йому складно влитися у професійну атмосферу міждисциплінарної команди або звикнути до нових видів діяльності, де відсутні чітко прописані інструкції і вимагаються нові альтернативи; складно повністю пристосуватись до різних ситуацій.

Усереднений результат тестування за критерієм *«Соціальна компетентність»* свідчить, що переважаючим рівнем є дуже низький (84 стандартних пунктів). Аналіз розподілу студентів за рівнями сформованості у них соціальної компетентності засвідчив, що переважаючим є низький рівень: 32% респондентів продемонстрували дуже низький рівень, 39% – низький, 25% – середній рівень, 4% – високий рівень (рис. 3.9).



Рис. 3.9. Розподіл показників (у %) за рівнями сформованості у студентів соціальної компетентності

Майбутній фахівець зі спеціальної освіти, який має низький рівень сформованості соціальної компетентності, має труднощі у сприйманні і розумінні своїх почуттів стосовно інших учасників освітнього процесу; не в змозі створити емоційну гармонію з довкіллям, тому часто сприймається іншими людьми як замкнута і мовчазна людина, особисті інтереси і потреби домінують над інтересами клієнтів (учасників освітнього процесу). Через таку характеристику у процесі роботи можуть виникнути конфліктні ситуації, оскільки особистість виражено дисонує з нормами і встановленими правилами поведінки.

Усереднений результат тестування за критерієм *«Керування взаємовідносинами»* свідчить, що переважаючим рівнем є дуже низький (77 стандартних пунктів). Аналіз розподілу студентів за рівнями сформованості у них керування взаємовідносинами засвідчив, що переважаючим є дуже низький рівень: 52% респондентів продемонстрували дуже низький рівень, 44% – низький, 4% – середній рівень, 0% – високий і дуже високий рівень (рис. 3.10).



Рис. 3.10. Розподіл показників (у %) за рівнями сформованості у студентів керування взаємовідносинами

Майбутній фахівець зі спеціальної освіти, який демонструє низький рівень схильності до групової взаємодії, намагається уникати командної роботи, не здатен створювати комфортної атмосфери, беручи участь у груповій взаємодії, чого вимагає робота у міждисциплінарній команді закладу освіти з інклюзивним навчанням. Він сконцентрований на досягненні власних цілей, а це призводить до негативних наслідків у відносинах з колегами; має деякі труднощі у сфері впливу на людей і на групу; не схильний керувати людськими ресурсами і потенціалом, мотивувати і координувати робочі процеси за участю персоналу, тому може бути неефективним на посаді координатора інклюзивного навчання; не здатний спокійно вирішувати проблеми, які виникають, і оперативно адаптуватись до змін, воліє працювати в умовах безпеки, за встановленими правилами і порядками, які легко контролювати.

Усереднений результат тестування за критерієм «Орієнтація на результат» свідчить, що переважаючим є дуже низький рівень (76 стандартних пунктів). Аналіз розподілу студентів за рівнями сформованості у них орієнтації на результат засвідчив, що переважаючим рівнем є дуже низький рівень: 57% респондентів продемонстрували дуже низький рівень, 29% – низький, 7% – середній рівень, 7% – високий і 0% – дуже високий рівень (рис. 3.11).





Рис. 3.11. Розподіл показників (у %) за рівнями сформованості у студентів орієнтації на результат

Майбутній фахівець зі спеціальної освіти з низькою орієнтацією на результат і успіх має тенденцію демонструвати невтішні результати; часто не надає значення порядку і точності, у результаті чого робота виконується неорганізовано і з помилками; недостатньо уваги приділяє якості виконуваної роботи і / або має труднощі при оперативному пошуку вирішення проблем і прийнятті рішення.

Усереднений результат тестування за критерієм «Стресостійкість» свідчить, що переважаючим є дуже низький рівень (75 стандартних пунктів). Аналіз розподілу студентів за рівнями сформованості у них стресостійкості засвідчив, що переважаючим рівнем є дуже низький рівень: 64% респондентів продемонстрували дуже низький рівень, 21% – низький, 7% – середній рівень, 4% – високий і 4% – дуже високий рівень (рис. 3.12).

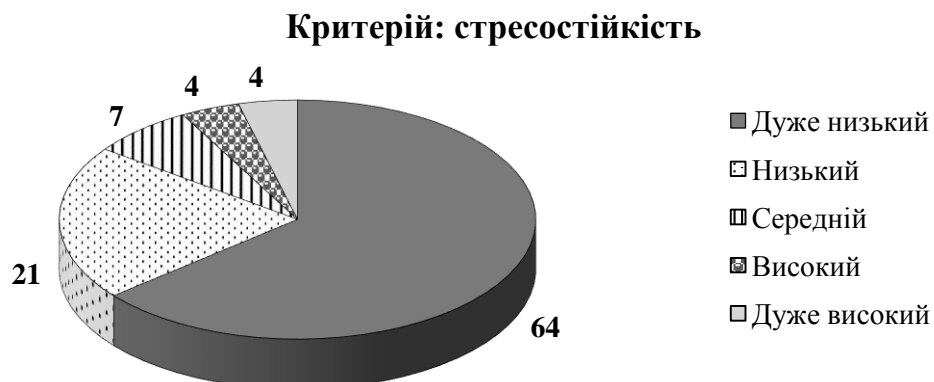


Рис. 3.12. Розподіл показників (у %) за рівнями сформованості у студентів стресостійкості

Майбутній фахівець зі спеціальної освіти, який має дуже низький рівень стресостійкості, схильний до стресового стану у процесі виконання виробничих завдань; не може бути ефективним, займаючи посади, пов'язані з відповідальністю і / або виконанням завдань; має низький самоконтроль, не здатен до рефлексії.

Нам вдалося у процесі дослідження виявити достатньо низький рівень сформованості у студентів спеціальності «Спеціальна освіта (логопедія)» організаційного емоційного інтелекту, що є основою особистісно-професійної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності. За нашими даними, це дослідження є першою системною оцінкою сформованості у майбутніх спеціальних педагогів організаційного емоційного інтелекту, який, відповідно до останніх міжнародних досліджень, визнано ключовою навичкою успішної особистості у професійній діяльності.

Отже, результати наукових досліджень переконливо свідчать про важливість організаційного емоційного інтелекту у професійній діяльності. Зважаючи на особливості професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі (які детально презентовано у дослідженні Європейської агенції з питань спеціальної та інклюзивної освіти у межах проекту «Навчання учителів для інклюзії» / «Teacher Education for Inclusion» (2009-2012 рр.), ми передбачаємо, що у майбутніх спеціальних педагогів закладів освіти для забезпечення їхньої успішної професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі має бути сформовано високий рівень організаційного емоційного інтелекту.

Розглянемо результати дослідження мотиваційних орієнтацій майбутніх фахівців зі спеціальної освіти.

Усереднені дані загального профілю – отримані у результаті тестування показники ТОМ – зображені у цифровому (табл. 3.5) та графічному вигляді (рис. 3.13).

Таблиця 3.5

Усереднені результати загального профілю мотиваційних орієнтацій за всіма шкалами для всієї вибірки респондентів

| Шкала                    | Сирі бали | T-бали |
|--------------------------|-----------|--------|
| Орієнтація на досягнення | 78        | 48     |
| Орієнтація на новизну    | 71        | 49     |
| Орієнтація на лідерство  | 61        | 47     |
| Орієнтація на стосунки   | 79        | 50     |
| Соціальна бажаність      | 49        | 50     |

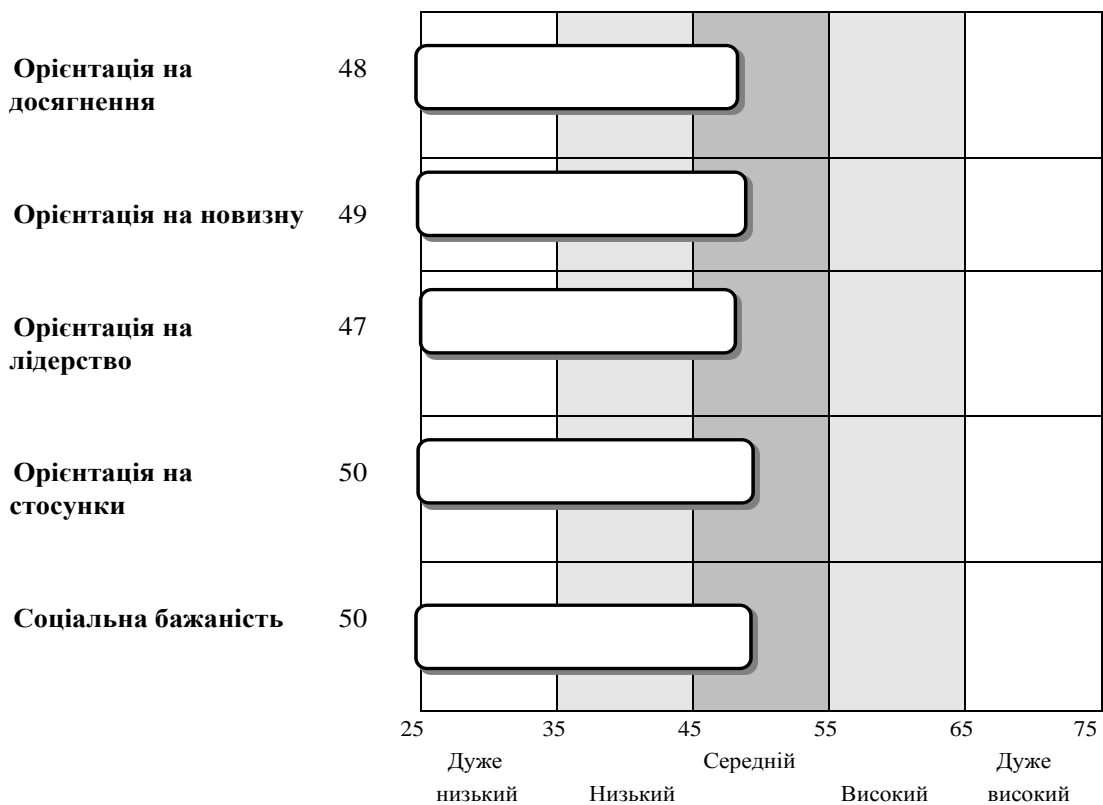


Рис. 3.13. Усереднені результати загального профілю мотиваційних орієнтацій за всіма шкалами для всієї вибірки респондентів

Опишемо результати тестування за кожною шкалою.

Усереднений результат тестування за шкалою «*Мотиваційна орієнтація на досягнення*» свідчить, що переважаючим рівнем є середній (48 T-балів): людина використовує можливості, щоб перевірити себе і свої здібності, але така активність нестабільна. Вона обережно ставиться до ризику, перед тим, як узяти на себе певні

обов'язки, раціонально прораховує усі передбачувані витрати і вигоди; без особливих труднощів здатна організувати роботу відповідно до пріоритетів і вчасно завершити роботу; схильна приймати виклик, досягати поставлених цілей.

Аналіз розподілу студентів за рівнями сформованості у них *мотиваційної орієнтації на досягнення* показав, що 11% респондентів продемонстрували дуже низький рівень, 22% – низький, 40% – середній рівень, 27% – високий і 0% – дуже високий рівень (рис. 3.14).



Рис. 3.14. Розподіл показників (у %) за рівнями сформованості у студентів мотиваційної орієнтації на досягнення

Усереднений результат тестування за шкалою «*Мотиваційна орієнтація на новизну*» свідчить, що переважаючим рівнем є середній (49 Т-балів): людину приваблюють нові ситуації, вона схильна знаходити альтернативні рішення; керується творчим підходом, тому приймає зміни без особливих побоювань, навіть якщо іноді демонструє зворотне; діє найчастіше звично, але якщо того вимагає ситуація, шукає альтернативи; здатна швидко адаптуватися до змін, зацікавлена у нових технологіях, до яких прибігає у разі потреби у процесі професійної діяльності.

Аналіз розподілу студентів за рівнями сформованості у них *мотиваційної орієнтації на новизну* показав, що: 13% респондентів продемонстрували дуже низький рівень, 10% – низький, 53% – середній рівень, 24% – високий і 0% – дуже високий рівень (рис. 3.15).

### Мотиваційна орієнтація на новизну

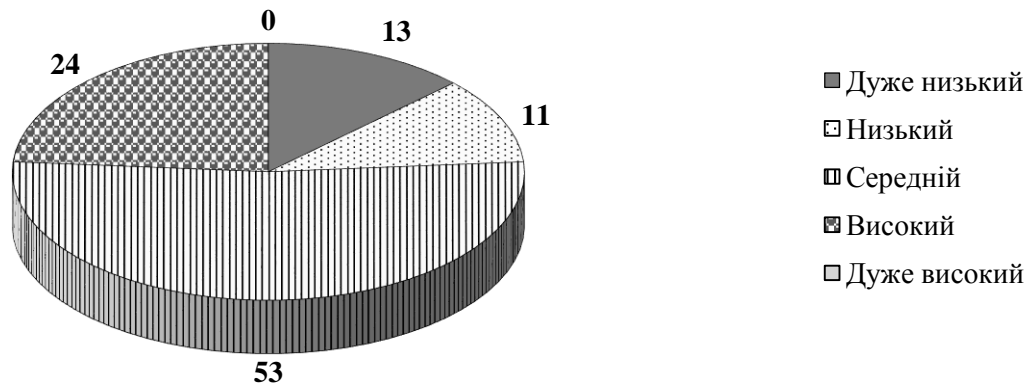


Рис. 3.15. Розподіл показників (у %) за рівнями сформованості у студентів мотиваційної орієнтації на новизну

Усереднений результат тестування за шкалою «*Мотиваційна орієнтація на лідерство*» свідчить, що переважаючим рівнем є середній (47 Т-балів): людина зацікавлена в управлінській і координаційній діяльності, але цей інтерес нестабільний; у разі потреби може організувати і координувати робочу групу і переконати оточуючих у своїх ідеях, але активно до цього не прагне; бере на себе відповідальність за свій вибір і здатна оцінити обставини, за яких може опинитися у центрі уваги, навіть якщо цього не прагне.

Аналіз розподілу студентів за рівнями сформованості у них *мотиваційної орієнтації на лідерство* показав, що: 10% респондентів продемонстрували дуже низький рівень, 30% – низький, 30% – середній рівень, 30% – високий і 0% – дуже високий рівень (рис. 3.16).

Усереднений результат тестування за шкалою «*Мотиваційна орієнтація на стосунки*» свідчить, що переважаючим рівнем є середній (50 Т-балів): людина уважна до міжособистісних взаємин, зацікавлена у створенні, розвитку і підтримці дружньої і комфортної атмосфери у професійній сфері; воліє співпрацювати, а не вести за собою інших; високо цінує можливість працювати у спокійній обстановці, тому приділяє достатньо уваги й часу оточуючим; схильна уникати координаційної діяльності, оскільки це може вплинути на взаємини зі співробітниками і привести до конфліктів.

### Мотиваційна орієнтація на лідерство

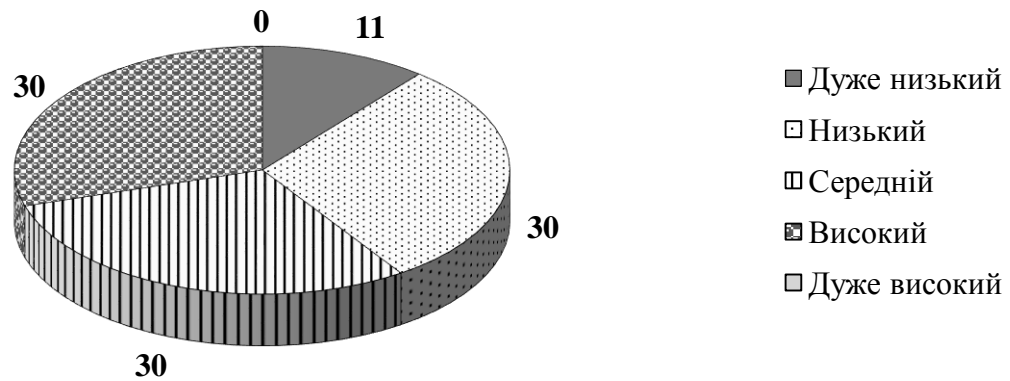


Рис. 3.16. Розподіл показників (у %) за рівнями сформованості у студентів мотиваційної орієнтації на лідерство

Аналіз розподілу студентів за рівнями сформованості у них *мотиваційної орієнтації на стосунки* показав, що: 5% респондентів продемонстрували дуже низький рівень, 14% – низький, 49% – середній рівень, 27% – високий і 5% – дуже високий рівень (рис. 3.17).

### Мотиваційна орієнтація на стосунки

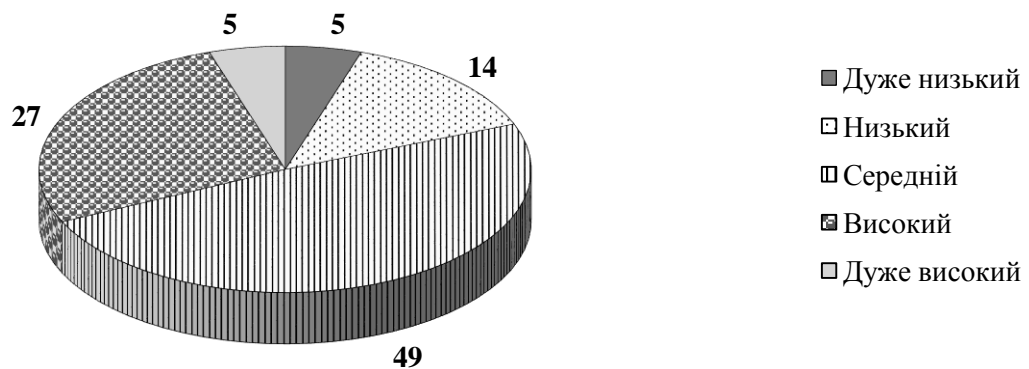


Рис. 3.17. Розподіл показників (у %) за рівнями сформованості у студентів мотиваційної орієнтації на стосунки

Усереднений результат тестування за шкалою «*Соціальна бажаність*» свідчить, що переважаючим рівнем є середній (50 Т-балів), тобто особистість має профіль без спотворень, оскільки демонструє більш-менш соціально бажаний образ себе.

У тестах, у яких опитування проводиться за допомогою самоаналізу, досліджувані, відповідаючи на твердження, що їх описують, можуть презентувати себе у вигідному або не вигідному світлі, що буває рідше. Зокрема, це стосується професійного контексту, у якому люди мимоволі можуть робити спроби викликати до себе прихильність того, хто проводить опитування. Внаслідок цього особистість може спотворювати власні відповіді з метою демонстрації такого образу себе, який буде відповідати очікуванням того, хто проводить опитування / роботодавців.

Залежно від того, що дана особа вважає прийнятним або неприйнятним у певній ситуації, профіль Тесту мотиваційних орієнтацій може вийти спотвореним у різних напрямках. Твердження, що належать до шкали соціальної бажаності, дають можливість респонденту приписувати собі якості, які вважаються бажаними.

Нижче наводяться певні показники для інтерпретації балів за шкалою соціальної бажаності.

$T < 35$ : Такі бали свідчать про те, що особистість демонструє дуже негативний образ себе, що може вказувати на те, що відповіді респондента були більш-менш свідомо спотворені у цю сторону. Подібні результати можуть бути пов'язані з наявністю дуже критичного або депресивного образу себе у досліджуваного. Можливо також, що особистість дійсно має негативні особливості, і не можна виключати того, що вона може дійсно здійснювати соціально небажані вчинки.

$35 \leq T < 45$ : Така особистість, ймовірно, спотворює результати у негативну сторону, або вона має самокритичне ставлення, або дійсно відрізняється певною соціально несхвальною поведінкою.

$45 \leq T < 55$ : Така особистість має профіль без спотворень, оскільки демонструє більш-менш соціально бажаний образ себе.

$55 \leq T < 65$ : Така особистість, ймовірно, спотворює результати у позитивну сторону. Це може вказувати на схильність заперечувати свої негативні і перебільшувати свої позитивні особистісні особливості, у деяких випадках досить наївним чином.

$T \geq 65$ : Особистість дуже схильна демонструвати кращий, ніж насправді, образ себе, що спотворює профіль у позитивну сторону. Це може бути пов'язано з тим, що людина намагається отримати певну вигоду з цього або вона, дійсно, має ідеалізований образ себе.

Аналіз розподілу студентів за шкалою «Соціальна бажаність» показав, що: 8% респондентів продемонстрували дуже низький рівень, 16% – низький, 40% – середній рівень, 22% – високий і 14% – дуже високий рівень (рис. 3.18).



Рис. 3.18. Розподіл показників (у %) за шкалою «Соціальна бажаність»

Показником спотвореного профілю виступає наявність високих балів за іншими шкалами. Якщо дві або більше шкал опитувальника мають показники вище 65 T-балів, крім шкали соціальної бажаності, то дуже високою є ймовірність того, що результати спотворені. Оскільки таких профілів не виявлено у процесі дослідження, можна вважати всі результати дійсними.

Для інтерпретації набраних респондентами балів ми проаналізували як окремі шкали, так і профілі, які ґрунтуються на результатах дослідження за всіма шкалами.

Підґрунтям наших міркувань щодо мотиваційних орієнтацій майбутніх спеціальних педагогів, що забезпечуватимуть їм успішну професійну діяльність в інклюзивному освітньому середовищі, стали висновки авторів Тесту мотиваційних орієнтацій. Науковці зазначають, що:



– *орієнтація на досягнення і орієнтація на новизну* є двома різними аспектами більш загальної «*орієнтації на ціль*». Особистість з високими балами за шкалою орієнтації на досягнення, зазвичай, демонструє схожу спрямованість і за шкалою орієнтації на новизну, оскільки ці спрямованості помірною мірою корелюють між собою: особистість, яка прагне досягти успіху, зазвичай, проявляє увагу до нових стимулів, що дає змогу їй досягти найкращих результатів;

– *орієнтація на лідерство та орієнтація на стосунки* є двома різними аспектами більш загальної «*орієнтації на стосунки*». Дані свідчать про те, що ці прояви незалежні один від одного, що породжує доволі цікаві і різноманітні профілі.

Розглядаючи профіль загалом, автори тесту указують, що «орієнтація на ціль» і «орієнтація на стосунки» — це мотиваційні спрямованості, одна з яких, зазвичай, переважає над іншою. Отже, нам було цікаво дослідити, які мотиваційні орієнтації сформовані у студентів спеціальності «Спеціальна освіта» (на момент завершення навчання), зокрема виявити, яка мотиваційна орієнтація переважає у мотиваційному профілі майбутніх спеціальних педагогів, діяльність яких у професійному середовищі вимагатиме від них:

– *досягнення результату* у плані корекції, компенсації, абілітації, подолання відхилень у психофізичному розвитку дитини з особливими освітніми потребами;

– *орієнтації на новизну*, оскільки сучасна українська школа знаходиться у стані реформування, що передбачає чимало нововведень, крім того успішний фахівець XXI століття повинен постійно займатись підвищенням власної фахової компетентності і пошуком нових ефективних інноваційних корекційно-розвивальних методик навчання, виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами;

– *лідерства, експертної підтримки, педагогічного коучингу* зі створення інклюзивного освітнього простору, що передбачає підтримку вчителя і системний супровід особистісного і фахового розвитку вчителя інклюзивного класу;

– командної роботи з фахівцями і батьками, що передбачає знання стратегій командної роботи; технологій спільного прийняття рішень стосовно процесу навчання, виховання і розвитку дитини із вчителями і батьками; встановлення ефективних партнерських стосунків з родинами; *забезпечення індивідуальної підтримки* дитини з особливими освітніми потребами, що можливе за умови встановлення довірливих стосунків з нею.

Відомо, що існує тісний зв'язок між рівнем мотивації досягнення і успіхом у житті. Люди, які володіють високим рівнем мотивації досягнення, шукають можливості, впевнені в успішному результаті, готові брати на себе відповідальність, рішучі у невизначених ситуаціях, виявляють наполегливість у прагненні до мети, отримують задоволення від розв'язання цікавих та складних завдань, виявляють велику наполегливість при зіткненні з перешкодами.

Сама природа мотивації досягнення, компоненти, що характеризують її, свідчать про те, що вона ефективно впливає на формування особистості і тому є важливим засобом реалізації професійних цілей. Тому одним із завдань системи освіти є створення умов для мотивації вчителів на те, щоб досягнути конструктивних, позитивних результатів у професійній діяльності. Закономірності функціонування мотивації досягнення досліджувалися М. Батуріним, Л. Бороздіною, В. Гербачевським, Ю. Орловим, Дж. Аткинсоном, Б. Вайнером, Д. Мак Келландом, Р. Нігардом, Дж. Ніколсом та іншими. Формування мотивації досягнення успіху вчителів дає їм змогу ефективно самореалізовуватися через оптимальні стратегії поведінки, розвиваючи аксіологічний, компетентнісний, особистісний, поведінковий, рефлексивний, комунікативний та емоційно-вольовий компоненти власної особистості загалом та як професіонала [173].

Якщо у цілому розглянути функціональні обов'язки спеціального педагога в інклюзивному освітньому середовищі, то він повинен організувати ефективну корекційно-розвивальну роботу для забезпечення максимально можливого потенційного розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Для вирішення цього завдання педагог має бути спрямованим на досягнення результату,

раціонально використовуючи можливості дитини і уникаючи не виправданих навантажень на її психічне та фізичне здоров'я.

В умовах швидкого зростання інноваційних процесів у Новій українській школі, яка стає відкритою для дітей з особливими освітніми потребами, все гострішою стає необхідність у компетентних спеціальних педагогах, здатних до впровадження інноваційних процесів. Оскільки професійна діяльність вчителя у Новій українській школі, на відміну від традиційної, є інноваційною, то логічним видається передбачення зв'язку між успішною діяльністю в інноваційному освітньому середовищі та мотивацією на новизну.

Зважаючи на мету, яку ми перед собою поставили – дослідити рівень сформованості мотиваційних орієнтацій майбутніх спеціальних педагогів, які у зв'язку з активним упровадженням інклюзивної освіти в Україні матимуть значні шанси на працевлаштування в інклюзивних закладах освіти та Інклюзивно-ресурсних центрах – нам важливо було дослідити і проаналізувати мотиваційну шкалу на стосунки стосовно інших шкал, а також розглянути бали у комплексі, оскільки набрані респондентами бали за кожною шкалою отримують інакше значення стосовно балів, набраних за іншими шкалами.

Професійна діяльність спеціального педагога в інклюзивному освітньому середовищі має свої особливості. Дослідження, проведене Європейською агенцією з питань спеціальної та інклюзивної освіти у межах проекту «Навчання учителів для інклюзії» / «Teacher Education for Inclusion» (2009-2012 р.р.), виявило основні знання і розуміння, навички, ставлення і цінності, необхідні кожному вчителю, і презентувало для педагогічної та наукової спільноти профіль вчителя інклюзивної освіти. Основою профілю вчителя інклюзивної освіти стали: *повага до різноманіття учнів, підтримка всіх учнів, спільна робота з іншими, постійний особистісний і професійний розвиток* [536, с. 10-17]. Аналіз профілю вчителя інклюзивної освіти дає можливість виокремити такі важливі складники професійно-особистісної готовності педагога до інклюзивної освіти, як:

- розуміння важливості позитивних міжособистісних стосунків;

- розуміння впливу міжособистісних відносин на досягнення цілей навчання;
- розуміння цінності спільної роботи з батьками;
- володіння ефективними вербальними і невербальними засобами комунікації, що дає змогу реагувати на різноманітні комунікативні потреби учнів, батьків та інших фахівців;
- ефективне спілкування з родинами різного культурного, етнічного, соціального походження;
- розуміння важливості працювати у команді.

Усі вищезазначені складники корелюють з ключовими навичками, які необхідні особистості для успішної кар'єри у 2020 році, що були презентовані на Всесвітньому економічному форумі (Швейцарія, Давос, 2016 р.), половина з яких стосується спілкування з людьми, уміння керувати, розуміти і домовлятися.

Відтак, можна стверджувати, що мотиваційна орієнтація на стосунки є ключовою для розгортання успішної професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, тому середній рівень її сформованості потребує особливої уваги в університетському освітньому просторі.

Мотиваційний профіль сприяє відбору людей, найбільш підходящих до типу корпоративної культури. Зазвичай, вітчизняні заклади освіти з інклюзивним навчанням не розглядають корпоративну культуру як умову успішної діяльності закладу. Проте, аналіз теорії і практики інклюзивного навчання дає змогу нам передбачити, що специфіка діяльності інклюзивної установи як організації має покладатися на міжособистісні стосунки і на кооперацію, тому у складі такої організації мають бути люди з високим рівнем орієнтації на стосунки (*cooperative culture*; Enríquez, 1970). Отже, заклад освіти з інклюзивними класами має отримати після навчання у вузі висококваліфікованого фахівця у сфері спеціальної та інклюзивної освіти з високим рівнем мотиваційної орієнтації на стосунки.

Разом з цим в Україні існує потреба у високоякісних кадрах для менеджменту інклюзії, здатних координувати роботу щодо визначення якості інклюзивної освіти,

надавати їй експертну підтримку й проводити моніторинг та оцінювання інклюзивної освіти. На наше глибоке переконання, такими професіоналами у сфері менеджменту інклюзивної освіти можуть стати фахівці зі спеціальної освіти, у яких сформовано компетентності у сфері навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами та у сфері організації, координації та впровадження інклюзивного навчання.

У проекті Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (29 грудня, 2017 р.) зазначено, що магістри мають бути здатними брати участь у створенні та впровадженні нових змісту освіти та методик (технологій) навчання, поєднувати власну педагогічну (науково-педагогічну) діяльність на високому професійному рівні з експертною діяльністю та наставництвом [318]. Ефективне впровадження якісної інклюзивної освіти потребує підготовки магістрів як майбутніх лідерів та менеджерів інклюзивної освіти і вимагає від них глибокої теоретичної та практичної підготовки з питань моніторингу і оцінювання, управління інклюзивним процесом. Отже, сформована мотиваційна орієнтація на лідерство також уможлиблює успішну професійну діяльність майбутнього спеціального педагога в інклюзивному освітньому середовищі.

Також варто звернути увагу на той факт, що результати аналізу мотиваційних орієнтацій у студентів старших курсів засвідчили одночасну присутність орієнтації на лідерство і на стосунки середнього рівня. До такої інформації науковці радять ставитись з обережністю, оскільки, на основі наукових джерел, це мало ймовірно, тому що ці аспекти є протилежно спрямованими і один з них повинен домінувати. Результати дослідження показали незначне домінування мотиваційної орієнтації на стосунки у досліджуваній групі респондентів.

Зважаючи на нові підходи до підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня як лідерів, експертів у своїй професійній сфері (представлені у Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (2017 р.)), важливим є розвиток студентів у напрямі керування групою людей і наявність у них високого рівня мотиваційної орієнтації на лідерство [318]. Проте, це має

супроводжуватись певним рівнем орієнтації на стосунки, щоб запобігти авторитарним взаєминам. На нашу думку, філософія лідерства-служіння є тим інструментом, який уможлиблює високоякісну професійну підготовку майбутніх спеціальних педагогів для роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Сучасні наукові дослідження з лідерства змінили традиційне уявлення «про лідера як сильного і владного індивіда, який приймає рішення, керує іншими і харизматично впливає, тобто реалізує всі ті особливі якості, які вирізняють його поміж багатьох інших... Сьогодні поняття «лідер» трактується як таке, що вимагає вміння стимулювати інших, виявляти їхні таланти, залагоджувати конфлікти, співпереживати і співчувати та навчати інших важливості цих почуттів» [241, с. 29]. Отже, лідерство-служіння розглядається як потреба особистості «бути чутливою та заохочувати інших» [241, с. 29], бути зосередженою на процесі взаємовідносин між керівниками та підлеглими.

Відомо, що якості лідера можуть бути як вродженими, так і виступати предметом цілеспрямованого формування, розвитку та постійного вдосконалення; також предметом формування є комунікативна компетентність, емоційний інтелект (ключові навички успішної особистості 2020 р.). Тому професійна підготовка майбутнього спеціального педагога до роботи в інклюзивному освітньому середовищі потребує якісних змін не тільки у змісті теоретично-практичної підготовки, але і у технологіях освітньої програми.

Отже, результати дослідження мотиваційних орієнтацій у майбутніх спеціальних педагогів виявили, що у них ще недостатньо визначені та сформовані мотиваційні тенденції. Переважаючим рівнем сформованості мотиваційних орієнтацій за всіма шкалами (орієнтація на досягнення, орієнтація на новизну, орієнтація на лідерство, орієнтація на стосунки) є середній рівень. Мотиваційна орієнтація на стосунки має незначне переважання стосовно інших шкал. Зважаючи на особливості професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі (які детально презентовано у дослідженні Європейської агенції з питань спеціальної та інклюзивної освіти у межах проекту «Навчання учителів для інклюзії» / «Teacher

Education for Inclusion» (2009-2012 pp.), ми передбачаємо, що у майбутніх спеціальних педагогів для забезпечення їхньої успішної професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі має бути сформовано високий рівень мотиваційної орієнтації на стосунки та на досягнення результату.

Нижче представлено кореляційний аналіз професійно-особистісного компонента, для якого використано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена за формулою:

$$\rho = \frac{\frac{n^3-n}{6} - (S+\pi)}{\frac{n^3-n}{6}}$$

де, n – кількість респондентів

S – сума квадратів різниць рангів

$\pi$  – погрішність при ранжуванні однакових даних

Наводимо результати кореляційного аналізу професійно-особистісного компонента. Встановлено наявність таких взаємозв'язків між показниками методики «Org-EIQ «Оцінювання емоційного інтелекту» та методики «Тест мотиваційних орієнтацій» (табл. 3.6).

Дані таблиці свідчать про наявність пропорційних кореляційних зв'язків: між показником «орієнтація на досягнення» та показниками «самоусвідомлення та самооцінка» (0,133), «самокерування» (0,251), «керування взаємовідносинами» (0,278), «націленість на результат» (0,343); між показником «орієнтація на новизну» та показниками «керування взаємовідносинами» (0,167), «націленість на результат» (0,261); між показником «орієнтація на лідерство» та показниками «самоусвідомлення та самооцінка» (0,132), «самокерування» (0,171), «керування взаємовідносинами» (0,153) та «націленість на результат» (0,176); між показником «орієнтація на стосунки» та показниками «керування взаємовідносинами» (0,122) та «націленість на результат» (0,120). Значна обернена кореляція не виявлена.

Таблиця 3.6

**Результати кореляційного аналізу між показниками методики  
«Org-EIQ «Оцінювання емоційного інтелекту»  
та методики «Тест мотиваційних орієнтацій»**

|   |                                | Тест мотиваційних орієнтацій |                       |                         |                        |
|---|--------------------------------|------------------------------|-----------------------|-------------------------|------------------------|
|   |                                | Орієнтація на досягнення     | Орієнтація на новизну | Орієнтація на лідерство | Орієнтація на стосунки |
| Org-EIQ «Оцінювання емоційного інтелекту» | Самоусвідомлення та самооцінка | 0,133**                      | 0,085*                | 0,132**                 | 0,040*                 |
|   | Самокерування                  | 0,251***                     | 0,015*                | 0,171***                | 0,050*                 |
|   | Соціальна компетентність       | 0,015*                       | 0,097*                | 0,063*                  | 0,045*                 |
|   | Керування взаємовідносинами    | 0,278***                     | 0,167***              | 0,153***                | 0,122**                |
|   | Націленість на результат       | 0,343***                     | 0,261***              | 0,176***                | 0,120**                |
|   | Стресостійкість                | 0,010*                       | -0,002*               | 0,071*                  | -0,070*                |

\* – Зв'язок між показниками не значний ( $p > 0,1$ )

\*\* – Кореляція значима на рівні  $p < 0,05$

\*\*\* – Кореляція значима на рівні  $p < 0,01$

Не виявлено жодних кореляційних зв'язків між показниками за методикою «Тест мотиваційних орієнтацій» та показниками «соціальна компетентність» та «стресостійкість» за методикою «Org-EIQ «Оцінювання емоційного інтелекту».

Дані кореляційного аналізу свідчать про потребу в розвитку у студентів емоційного інтелекту, що позитивно впливатиме на необхідні для роботи в інклюзивному освітньому середовищі мотиваційні орієнтації на досягнення результату та на стосунки.

Отже, професійна підготовка майбутнього спеціального педагога до роботи в інклюзивному освітньому просторі потребує якісних змін, зокрема, введення навчальних курсів, тренінгів, видів практичної діяльності, які сприятимуть розвитку у студентів емоційного інтелекту та мотиваційних орієнтацій, що, у свою чергу, забезпечить формування професійно-особистісної готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.



### *3.2.2. Дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі*

Для дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі нами за основу взято Інструмент професійного розвитку для покращення якості роботи педагогів дошкільної та початкової освіти [389], який ґрунтується на останніх дослідженнях у сфері якісної педагогіки і відповідає міжнародним тенденціям з надання освітніх послуг дітям дошкільного та молодшого шкільного віку; здійснено його адаптацію відповідно до реалій впровадження інклюзивної освіти у вітчизняному освітньому просторі, умов навчання, виховання і розвитку у ньому дітей з особливими освітніми потребами та досягнення більш стислого формату для економії часу респондентів.

На основі Педагогічних стандартів ISSA та інструментарію професійного розвитку ми розробили інструментарій дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх спеціальних педагогів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, в основу якого покладено критерії та показники, представлені у табл. 3.7.

У дослідженні взяли участь 300 студентів спеціальності «Спеціальна освіта (логопедія)» старших курсів: студенти четвертого курсу першого (бакалаврського) рівня та здобувачі другого (магістерського) рівня. Всього було охоплено 260 студентів освітнього рівня «бакалавр» та 40 студентів освітнього рівня «магістр» денної форми навчання Київського університету імені Бориса Грінченка, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Уманського державного педагогічного інституту імені Павла Тичини, Миколаївського Національного Університету імені В.О. Сухомлинського, Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

Таблиця 3.7

**Критерії та показники теоретико-когнітивного компонента готовності  
майбутніх спеціальних педагогів до професійної діяльності в інклюзивному  
освітньому середовищі**

| № з/п | Критерії   | Показники   |
|-------|--|---|
| 1     | Взаємодія  | <p>1.1. Обізнаність про те, як побудувати процес взаємодії з дітьми доброзичливо і шанобливо, підтримуючи цим розвиток кожної дитини і сприяючи побудові її «я» / ідентичності.</p> <p>1.2. Обізнаність про те, як побудувати процес взаємодії для сприяння розвитку громади (колективу) закладу освіти, у якому кожна дитина з особливими освітніми потребами (ООП) відчуває свою приналежність до цієї громади, отримує підтримку для реалізації свого потенціалу.</p> <p>1.3. Обізнаність про те, як цілеспрямовано взаємодіяти з іншими фахівцями закладу освіти з інклюзивним навчанням, щоб підтримати розвиток і навчання дітей з ООП.</p> |
| 2     | Сім'я і місцева громада                          | <p>2.1. Обізнаність про те, як сприяти партнерству з родинами і надавати різноманітні можливості для того, щоб сім'ї і місцева громада брали участь у розвитку і навчанні дітей з ООП.</p> <p>2.2. Обізнаність про те, як використовувати формальні і неформальні можливості для спілкування і обміну інформацією з сім'ями дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.</p> <p>2.3. Обізнаність про те, як використовувати ресурси місцевої громади і культуру сімей для того, щоб збагатити розвиток і навчання дітей з ООП.</p>   |
| 3     | Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії | <p>3.1. Готовність до надання рівних можливостей кожній дитині і кожній сім'ї для навчання і участі у житті групи / класу, незалежно від статі, раси, етнічного походження, культури, рідної мови, релігії, структури сім'ї, соціально-економічного статусу, віку або особливих потреб.</p> <p>3.2. Знання методики, як допомогти дітям розуміти, приймати і цінувати різноманіття.</p> <p>3.3. Розуміння цінностей громадянського суспільства, які потрібні для участі у ньому.</p>  |
| 4     | Оцінка і планування                              | <p>4.1. Обізнаність про те, як побудувати процес відслідковування прогресу і досягнень кожної дитини.</p> <p>4.2. Обізнаність про те, як планувати навчання дітей з ООП на основі інформації про дітей і вимог навчальної програми.</p> <p>4.3. Усвідомлення того, що у процес оцінювання і планування потрібно включати дітей, сім'ї і необхідних фахівців.</p>  |
| 5     | Методи навчання                                  | <p>5.1. Обізнаність про те, як застосовувати методи навчання, які активно залучають дітей у процес створення знань і розвитку навичок відповідно до вимог національної програми, індивідуальної програми розвитку дитини, закладаючи тим самим основу для навчання упродовж усього життя.</p>   |

| № з/п | Критерії               | Показники  |
|-------|------------------------|--|
|       |                        | 5.2. Обізнаність про методи навчання, що сприяють емоційному і соціальному розвитку дітей з ООП.<br>5.3. Обізнаність про те, як у процесі вибору видів діяльності брати до уваги життєвий досвід і компетентності дітей з ООП, щоб сприяти їхньому подальшому розвитку і навчанню.<br>5.4. Обізнаність про методи, які сприяють упровадженню принципів демократії у практику повсякденного життя.  |
| 6     | Розвивальне середовище | 6.1. Обізнаність про те, як створити безпечне інклюзивне освітнє середовище, яке сприяє благополуччю кожної дитини.<br>6.2. Обізнаність про те, як створити фізичне середовище, яке є привабливим, безпечним, здоровим, інклюзивним і стимулюючим, яке спонукає дітей досліджувати, вчитися і бути самостійними.<br>6.3. Обізнаність про те, як створити середовище, яке сприяє розвитку у дітей з ООП почуття громади і їх участі у створенні культури групи / класу. |
| 7     | Професійний розвиток   | 7.1. Усвідомлення потреби у постійному покращенні своїх навичок задля досягнення якості і підтримки її на високому рівні у своїй професійній діяльності – відповідно до вимог сучасного світу, що змінюється.  |

У додатку В представлено анкети для дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі та зразок бланку для відповідей (як приклад у додатку В.1. представлено бланк для анкети Взаємодія\_КОГ).

Анкета оцінюється за допомогою шкали Лайкерта, що складається з 5 варіантів відповідей – від 1 («Правильно дуже рідко або ніколи») до 5 («Правильно дуже часто або завжди»). Анкета за кожним критерієм займає близько 10-30 хвилин адміністративного часу, залежно від особистих якостей респондентів. Система оцінювання дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі представлена у додатку Д.

Презентуємо у таблиці 3.8 узагальнені результати дослідження теоретико-когнітивного компонента професійно-особистісної готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі.

Опишемо коротко результати дослідження за теоретико-когнітивним компонентом готовності студентів до професійної діяльності в умовах інклюзивної

освіти. Аналіз результатів анкетування показав, що переважаючим рівнем сформованості знань та розуміння студентами теоретичних засад організації та впровадження інклюзивного навчання, відповідно до міжнародних стандартів ISSA, є задовільний рівень.

Таблиця 3.8

**Результати дослідження теоретико-когнітивного компонента  
готовності студентів до професійної діяльності  
в інклюзивному освітньому середовищі**

| Критерії   | Рівні сформованості (у відсотках) |           |             |
|--|-----------------------------------|-----------|-------------|
|  | Високий                           | Достатній | Задовільний |
| Взаємодія  | -                                 | 25        | 75          |
| Сім'я і місцева громада                          | -                                 | 16        | 84          |
| Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії | -                                 | 19        | 81          |
| Оцінка і планування                              | -                                 | 18        | 82          |
| Методи навчання                                  | -                                 | 17        | 83          |
| Розвивальне середовище                           | -                                 | 26        | 74          |
| Професійний розвиток                             | -                                 | 34        | 66          |
| Узагальнений результат                           |                                   | 22        | 78          |

Так, 78% респондентів, які брали участь у дослідженні, продемонстрували задовільний рівень знань та розуміння якісної роботи педагога в інклюзивному освітньому середовищі; 22% респондентів – достатній рівень знань і розуміння якісної педагогіки XXI століття, яка визначає принципи якісного навчання усіх дітей, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами. Жоден респондент не продемонстрував *високий рівень*, який в «Інструменті професійного розвитку для покращення якості роботи педагогів початкової школи» [389] характеризується знанням і розумінням трансформувальної практики роботи, яка передбачає розширення можливостей дітей, сімей та місцевих громад задля того, щоб вони могли відігравати більш значущу роль у визначенні індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими потребами; усвідомлення більш активної власної

професійної ролі у закладі освіти з метою сприяння змінам в освітньому процесі для забезпечення якості надання освітніх послуг усім дітям.

*Достатній рівень* сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі характеризується наявністю у респондентів переконань, що діти з особливими освітніми потребами мають право реалізовувати і розширювати свій потенціал, мати свою думку у процесі розвитку їхніх потенційних можливостей та задоволення особливих освітніх потреб, мати свої погляди на процес взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу; цей рівень передбачає наявність у респондентів знань щодо реалізації повсякденної практики, здатної використати максимум можливостей для навчання, виховання і розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

*Задовільний рівень* сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі характеризується наявністю у респондентів недостатнього обсягу знань щодо створення якісної практики роботи, яка відповідає потребам дітей та їхніх родин; недостатнім розумінням важливості налагодження взаємодії та партнерських стосунків з усіма учасниками освітнього процесу під час реалізації технологій інклюзивного навчання в освітньому просторі закладу освіти; недостатнім розумінням доцільності сприяння партнерству з родинами та місцевими громадами з метою залучення їх до навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Респонденти із задовільним рівнем готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі недостатньо усвідомлюють цінності громадянського суспільства і можливості педагога для формування у дітей навичок розуміти, приймати і цінувати різноманіття; мають обмежений обсяг знань щодо сучасних поглядів на процес оцінки розвитку і особливих потреб дітей та процес планування освітнього процесу з метою забезпечення індивідуалізації навчання; мають недостатню обізнаність щодо методів, які сприяють емоційному і

соціальному розвитку дітей з особливими освітніми потребами та щодо засобів для створення безпечного інклюзивного освітнього середовища.

Нижче представлено кореляційний аналіз теоретико-когнітивного компонента, для якого використано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена за формулою:

$$\rho = \frac{\frac{n^3-n}{6} - (S+\pi)}{\frac{n^3-n}{6}}$$

де, n – кількість респондентів

S – сума квадратів різниць рангів

$\pi$  – погрішність при ранжуванні однакових даних

Встановлено наявність взаємозв'язків між критеріями готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища за педагогічними стандартами ISSA (табл. 3.9).

Таблиця 3.9

**Результати кореляційного аналізу між критеріями готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища за педагогічними стандартами ISSA**

|  | Взаємодія | Сім'я і місцева громада | Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії | Оцінювання і планування | Методи навчання | Розвивальне середовище | Професійний розвиток |
|--|-----------|-------------------------|--|-------------------------|-----------------|------------------------|----------------------|
| Взаємодія  | -         | 0,192***                | 0,339***   | 0,171***                | 0,376***        | 0,346***               | 0,133**              |
| Сім'я і місцева громада                          | 0,192***  | -                       | 0,335***   | 0,419***                | 0,216***        | 0,331***               | 0,266***             |
| Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії | 0,339***  | 0,335***                | -  | 0,321***                | 0,387***        | 0,322***               | 0,188***             |
| Оцінювання і планування                          | 0,171***  | 0,419***                | 0,321***   | -                       | 0,391***        | 0,259***               | 0,316***             |
| Методи навчання                                  | 0,376***  | 0,216***                | 0,387***   | 0,391***                | -               | 0,345***               | 0,212***             |
| Розвивальне середовище                           | 0,346***  | 0,331***                | 0,322***   | 0,259***                | 0,345***        | -                      | 0,197***             |
| Професійний розвиток                             | 0,133**   | 0,266***                | 0,188***   | 0,316***                | 0,212***        | 0,197***               | -                    |

\* – Зв'язок між показниками не значний ( $p > 0,1$ )

\*\*– Кореляція значима на рівні  $p < 0,05$

\*\*\*– Кореляція значима на рівні  $p < 0,01$

Дані таблиці свідчать про наявність пропорційних кореляційних зв'язків: між критерієм «взаємодія» та критеріями «сім'я і місцева громада» (0,192), «інклюзія, багатоманітність і цінності демократії» (0,339), «оцінювання і планування» (0,171), «методи навчання» (0,376), «розвивальне середовище» (0,346), «професійний розвиток» (0,133); між критерієм «сім'я і місцева громада» та критеріями «взаємодія» (0,192), «інклюзія, багатоманітність і цінності демократії» (0,335), «оцінювання і планування» (0,419), «методи навчання» (0,216), «розвивальне середовище» (0,331), «професійний розвиток» (0,266); між критерієм «інклюзія, багатоманітність і цінності демократії» та критеріями «взаємодія» (0,339), «сім'я і місцева громада» (0,335), «оцінювання і планування» (0,321), «методи навчання» (0,387), «розвивальне середовище» (0,322), «професійний розвиток» (0,188); між критерієм «оцінювання і планування» та критеріями «взаємодія» (0,171), «сім'я і місцева громада» (0,419), «інклюзія, багатоманітність і цінності демократії» (0,321), «методи навчання» (0,391), «розвивальне середовище» (0,259), «професійний розвиток» (0,316); між критерієм «методи навчання» та критеріями «взаємодія» (0,376), «сім'я і місцева громада» (0,216), «інклюзія, багатоманітність і цінності демократії» (0,387), «оцінювання і планування» (0,391), «розвивальне середовище» (0,345), «професійний розвиток» (0,212); між критерієм «розвивальне середовище» та критеріями «взаємодія» (0,346), «сім'я і місцева громада» (0,331), «інклюзія, багатоманітність і цінності демократії» (0,322), «оцінювання і планування» (0,259), «методи навчання» (0,345), «професійний розвиток» (0,197); між критерієм «професійний розвиток» та критеріями «взаємодія» (0,133), «сім'я і місцева громада» (0,266), «інклюзія, багатоманітність і цінності демократії» (0,188), «оцінювання і планування» (0,316), «методи навчання» (0,212), «розвивальне середовище» (0,197). Значна обернена кореляція не виявлена.

Отже, результати кореляційного аналізу між критеріями готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища за теоретико-когнітивним компонентом свідчать про наявність пропорційних кореляційних зв'язків між усіма критеріями цих компонентів, що свідчить про доцільність формування у студентів знань відповідно до усіх критеріїв та показників, що представлено у дисертаційному дослідженні.

Відтак, кількісний та якісний аналіз результатів дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності здобувачів вищої освіти зі спеціальності «Спеціальна освіта» / «Корекційна освіта» до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти підтверджує доцільність трансформації змісту професійної підготовки майбутніх спеціальних педагогів з урахуванням міжнародних наукових здобутків у сфері надання якісних послуг дітям з особливими освітніми потребами та у зв'язку з появою суспільного запиту на спеціального педагога, здатного до ефективної професійної діяльності в умовах Нової української школи.

### ***3.2.3. Дослідження практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі***

Для дослідження практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі нами за основу взято Інструмент професійного розвитку для покращення якості роботи педагогів дошкільної та початкової освіти [389] та здійснено його адаптацію відповідно до реалій упровадження інклюзивної освіти у вітчизняному освітньому просторі та умов навчання, виховання і розвитку у ньому дітей з особливими освітніми потребами та досягнення більш стислого формату для економії часу респондентів.

На основі Педагогічних стандартів ISSA та інструментарію професійного розвитку для покращення якості роботи педагогів ми розробили методiku дослідження практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх спеціальних



педагогів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, в основу якої покладено критерії та показники, представлені у таблиці 3.10.

У дослідженні взяли участь 300 студентів спеціальності «Спеціальна освіта (логопедія)» старших курсів: студенти четвертого курсу першого (бакалаврського) рівня та здобувачі другого (магістерського) рівня. Всього було охоплено 260 студентів освітнього рівня «бакалавр» та 40 студентів освітнього рівня «магістр» денної форми навчання Київського університету імені Бориса Грінченка, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Уманського державного педагогічного інституту імені Павла Тичини, Миколаївського Національного Університету імені В.О. Сухомлинського, Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

Таблиця 3.10

**Критерії та показники практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх спеціальних педагогів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі**

| № з/п | Критерії                | Показники   |
|-------|-------------------------|---|
| 1     | Взаємодія               | 1.1. Уміння взаємодіяти з дітьми доброзичливо і шанобливо, підтримуючи цим розвиток кожної дитини і сприяючи побудові її «я» / ідентичності.<br>1.2. Володіння способами взаємодії, які сприяють розвиткові громади (колективу) закладу освіти, де кожна дитина з особливими освітніми потребами (ООП) відчуває свою приналежність до цієї громади, отримує підтримку для реалізації свого потенціалу.<br>1.3. Готовність до співпраці з іншими фахівцями закладу освіти з інклюзивним навчанням, щоб підтримати розвиток і навчання дітей з ООП. |
| 2     | Сім'я і місцева громада | 2.1. Уміння взаємодіяти з дітьми доброзичливо і шанобливо, підтримуючи цим розвиток кожної дитини і сприяючи побудові її «я» / ідентичності.<br>2.2. Володіння способами взаємодії, які сприяють розвиткові громади (колективу) закладу освіти, де кожна дитина з ООП відчуває свою приналежність до цієї громади, отримує підтримку для реалізації свого потенціалу.<br>2.3. Готовність до співпраці з іншими фахівцями закладу освіти з інклюзивним навчанням, щоб підтримати розвиток і навчання дітей з ООП.                                  |

| № з/п | Критерії   | Показники   |
|-------|--|---|
| 3     | Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії | <p>3.1.Готовність до надання рівних можливостей кожній дитині і кожній сім'ї для навчання і участі у житті групи / класу, незалежно від статі, раси, етнічного походження, культури, рідної мови, релігії, структури сім'ї, соціально-економічного статусу, віку або особливих потреб.</p> <p>3.2.Володіння методикою, як допомогти дітям розуміти, приймати і цінувати різноманіття.</p> <p>3.3.Володіння уміннями розвивати у дітей розуміння цінностей громадянського суспільства і ті навички, які потрібні для участі у ньому.</p>   |
| 4     | Оцінка і планування                              | <p>4.1.Методична готовність до систематичного відслідковування прогресу і досягнень кожної дитини.</p> <p>4.2.Володіння уміннями планувати навчання дітей з ООП на основі інформації про дітей і вимог навчальної програми.</p> <p>4.3.Готовність до залучення у процес оцінки і планування дітей, сім'ї і необхідних фахівців.</p>   |
| 5     | Методи навчання                                  | <p>5.1.Володіння методами навчання, які активно залучають дітей у процес створення знань і розвитку навичок відповідно до програмових вимог, індивідуальної програми розвитку дитини, закладаючи тим самим основу для навчання упродовж усього життя.</p> <p>5.2.Володіння методами навчання, що сприяють емоційному і соціальному розвитку дітей з ООП.</p> <p>5.3.Володіння уміннями брати до уваги життєвий досвід і компетентності дітей з ООП, щоб сприяти їхньому подальшому розвитку і навчанню.</p> <p>5.4.Володіння методами, які сприяють впровадженню принципів демократії у практику повсякденного життя.</p> |
| 6     | Розвивальне середовище                           | <p>6.1.Володіння уміннями щодо створення безпечного інклюзивного освітнього середовища, яке сприяє благополуччю кожної дитини.</p> <p>6.2.Володіння уміннями щодо створення фізичного середовища, яке є привабливим, безпечним, здоровим, інклюзивним і стимулюючим, яке спонукає дітей досліджувати, вчитися і бути самостійними.</p> <p>6.3.Володіння уміннями щодо створення середовища, яке сприяє розвитку у дітей з ООП почуття громади і їх участі у створенні культури групи / класу.</p>   |
| 7     | Професійний розвиток                             | <p>7.1.Готовність постійно покращувати свої навички, щоб досягти якості і підтримувати її на високому рівні у своїй професійній діяльності – відповідно до вимог сучасного світу, що змінюється.</p>  |

У додатку Е представлено анкети для дослідження практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища та зразок бланку для

відповідей (як приклад у додатку Е. 2. представлено бланк для анкети Взаємодія\_ПРАКТ.).

Анкета оцінюється за допомогою шкали Лайкерта, що складається з 5 варіантів відповідей – від 1 («Правильно дуже рідко або ніколи») до 5 («Правильно дуже часто або завжди»). Анкета за кожним критерієм займає близько 10-30 хвилин адміністративного часу, залежно від особистих якостей респондентів. Система оцінювання дослідження практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі представлена у додатку Є.

Презентуємо у таблиці 3.11 узагальнені результати дослідження практико-діяльнісного компонента професійно-особистісної готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі.

*Таблиця 3.11*

**Результати дослідження практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі**

| Критерії   | Рівні сформованості (у відсотках) |           |             |
|--|-----------------------------------|-----------|-------------|
|  | Високий                           | Достатній | Задовільний |
| Взаємодія  | -                                 | 31        | 69          |
| Сім'я і місцева громада                          | -                                 | 28        | 72          |
| Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії | -                                 | 25        | 75          |
| Оцінка і планування                              | -                                 | 31        | 69          |
| Методи навчання                                  | -                                 | 23        | 77          |
| Розвивальне середовище                           | -                                 | 40        | 60          |
| Професійний розвиток                             | -                                 | 38        | 62          |
| Узагальнений результат                           |                                   | 31        | 69          |

Опишемо коротко результати дослідження за практико-діяльним компонентом готовності студентів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Аналіз результатів анкетування показав, що переважаючим рівнем сформованості умінь і навичок щодо організації та впровадження інклюзивного навчання, відповідно до міжнародних стандартів ISSA, є задовільний рівень. Так, 69% респондентів, які брали участь у дослідженні, продемонстрували задовільний

рівень умінь якісної роботи педагога в інклюзивному освітньому середовищі; 31% респондентів – достатній рівень умінь реалізації принципів якісної педагогіки XXI століття та технологій інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Жоден респондент не продемонстрував *високий рівень* практико-діяльнісного компонента готовності до реалізації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, який в «Інструменті професійного розвитку для покращення якості роботи педагогів початкової школи» [389] характеризується наявністю сформованих умінь щодо: розширення можливостей дітей, сімей та місцевих громад під час визначення та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами; сприяння розумінню дітьми цінностей громадянського суспільства і формуванню у них навичок життя у багатоманітному світі; оцінки розвитку, особливих освітніх потреб дітей та планування освітнього процесу в інклюзивному освітньому середовищі; володіння методами навчання для когнітивного, емоційного і соціального розвитку дітей з особливими освітніми потребами; створення безпечного інклюзивного середовища та готовністю постійно покращувати свої професійні навички відповідно до вимог сучасного світу.

*Достатній рівень* сформованості практико-діяльнісного компонента готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі характеризується наявністю у респондентів умінь щодо: реалізації і розширення потенціалу розвитку дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі, налагодження взаємодії з різними учасниками освітнього процесу задля розвитку та задоволення особливих освітніх потреб дітей; застосування технологій інклюзивного навчання на рівні, що уможлиблює розвиток дитини з особливими освітніми потребами та використання її потенційних можливостей в освітньому просторі інклюзивного закладу освіти.

*Задовільний рівень* сформованості практико-діяльнісного компонента готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі характеризується наявністю у респондентів недостатнього рівня сформованості

умінь щодо: забезпечення відповідальної та якісної практики роботи, яка відповідає потребам дітей та їхніх родин; налагодження взаємодії та партнерських стосунків з усіма учасниками освітнього процесу під час реалізації технологій інклюзивного навчання в освітньому просторі закладу освіти; сприяння партнерству з родинами та місцевими громадами з метою залучення їх до навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами; формування у дітей закладів освіти зцінностей громадянського суспільства і навичок розуміти, приймати і цінувати різноманіття; оцінювання розвитку і особливих потреб дітей та планування освітнього процесу з метою забезпечення індивідуалізації навчання; застосування методів, які сприяють когнітивному, емоційному і соціальному розвитку дітей з особливими освітніми потребами; створення безпечного інклюзивного освітнього середовища.

Нижче представлено кореляційний аналіз практико-діяльнісного компонента, для якого використано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена за формулою:

$$\rho = \frac{\frac{n^2-n}{6} - (S+\pi)}{\frac{n^2-n}{6}}$$

де, n – кількість респондентів

S – сума квадратів різниць рангів

$\pi$  – погрішність при ранжуванні однакових даних

Встановлено наявність взаємозв'язків між критеріями готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища за педагогічними стандартами ISSA (табл. 3.12).

Таблиця 3.12

**Результати кореляційного аналізу між критеріями готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища за педагогічними стандартами ISSA**

|  | Взаємодія | Сім'я і місцева громада | Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії | Оцінювання і планування | Методи навчання | Розвивальне середовище | Професійний розвиток |
|--|-----------|-------------------------|--|-------------------------|-----------------|------------------------|----------------------|
| Взаємодія  | -         | 0,410***                | 0,485***   | 0,427***                | 0,367***        | 0,385***               | 0,424***             |
| Сім'я і місцева громада                          | 0,410***  | -                       | 0,439***   | 0,358***                | 0,300***        | 0,351***               | 0,382***             |
| Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії | 0,485***  | 0,439***                | -  | 0,609***                | 0,313***        | 0,581***               | 0,561***             |
| Оцінювання і планування                          | 0,427***  | 0,358***                | 0,609***   | -                       | 0,384***        | 0,721***               | 0,476***             |
| Методи навчання                                  | 0,367***  | 0,300***                | 0,313***   | 0,384***                | -               | 0,324***               | 0,223***             |
| Розвивальне середовище                           | 0,385***  | 0,351***                | 0,581***   | 0,721***                | 0,324***        | -                      | 0,652***             |
| Професійний розвиток                             | 0,424***  | 0,382***                | 0,561***   | 0,476***                | 0,223***        | 0,652***               | -                    |

\* – Зв'язок між показниками не значимий ( $p > 0,1$ )

\*\* – Кореляція значима на рівні  $p < 0,05$

\*\*\* – Кореляція значима на рівні  $p < 0,01$

Дані таблиці свідчать про наявність пропорційних кореляційних зв'язків: між критерієм «взаємодія» та критеріями «сім'я і місцева громада» (0,410), «інклюзія, багатоманітність і цінності демократії» (0,485), «оцінювання і планування» (0,427), «методи навчання» (0,367), «розвивальне середовище» (0,385), «професійний розвиток» (0,424); між критерієм «сім'я і місцева громада» та критеріями «взаємодія» (0,410), «інклюзія, багатоманітність і цінності демократії» (0,439), «оцінювання і планування» (0,358), «методи навчання» (0,300), «розвивальне середовище» (0,351), «професійний розвиток» (0,382); між критерієм «інклюзія, багатоманітність і цінності демократії» та критеріями «взаємодія» (0,485), «сім'я і

місцева громада» (0,439), «оцінювання і планування» (0,609), «методи навчання» (0,313), «розвивальне середовище» (0,581), «професійний розвиток» (0,561); між критерієм «оцінювання і планування» та критеріями «взаємодія» (0,427), «сім'я і місцева громада» (0,358), «інклюзія, багатоманітність і цінності демократії» (0,609), «методи навчання» (0,384), «розвивальне середовище» (0,721), «професійний розвиток» (0,476); між критерієм «методи навчання» та критеріями «взаємодія» (0,367), «сім'я і місцева громада» (0,300), «інклюзія, багатоманітність і цінності демократії» (0,313), «оцінювання і планування» (0,384), «розвивальне середовище» (0,324), «професійний розвиток» (0,223); між критерієм «розвивальне середовище» та критеріями «взаємодія» (0,385), «сім'я і місцева громада» (0,351), «інклюзія, багатоманітність і цінності демократії» (0,581), «оцінювання і планування» (0,721), «методи навчання» (0,324), «професійний розвиток» (0,652); між критерієм «професійний розвиток» та критеріями «взаємодія» (0,424), «сім'я і місцева громада» (0,382), «інклюзія, багатоманітність і цінності демократії» (0,561), «оцінювання і планування» (0,476), «методи навчання» (0,223), «розвивальне середовище» (0,652). Значна обернена кореляція не виявлена.

Отже, результати кореляційного аналізу між критеріями готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища за практико-діяльним компонентом свідчать про наявність пропорційних кореляційних зв'язків між усіма критеріями цих компонентів, що свідчить про доцільність формування у студентів умінь та навичок згідно з усіма окресленими критеріями та показниками, що представлено у дисертаційному дослідженні.

Відтак, кількісний та якісний аналіз результатів дослідження практико-діяльним компонентом готовності студентів старших курсів зі спеціальності «Спеціальна освіта» / «Корекційна освіта» до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти підтверджує доцільність трансформації технологій професійної підготовки майбутніх спеціальних педагогів та створення освітнього середовища професійної підготовки у закладах вищої освіти з урахуванням міжнародного та

вітчизняного досвіду у сфері професійної освіти та суспільного запиту на якісно нового спеціального педагога, здатного до ефективної професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища Нової української школи.

Наводимо результати кореляційного аналізу між професійно-особистісним та теоретико-когнітивним компонентами, для якого використано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (табл. 3.13).

Таблиця 3.13

**Результати кореляційного аналізу  
між професійно-особистісним та теоретико-когнітивним компонентами**

|                                   |                                | теоретико-когнітивний компонент |                         |  |                         |                 |                        |                      |
|-----------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------------------|--|-------------------------|-----------------|------------------------|----------------------|
|                                   |                                | Взаємодія                       | Сім'я і місцева громада | Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії | Оцінювання і планування | Методи навчання | Розвивальне середовище | Професійний розвиток |
| професійно-особистісний компонент | Самоусвідомлення та самооцінка | -0,006*                         | 0,002*                  | 0,054*   | 0,059*                  | 0,066*          | -0,037*                | -0,007*              |
|                                   | Самокерування                  | 0,087*                          | 0,054*                  | 0,133**  | 0,099*                  | -0,043*         | 0,083*                 | 0,033*               |
|                                   | Соціальна компетентність       | 0,084*                          | 0,098*                  | 0,028*   | -0,025*                 | -0,059*         | 0,093*                 | -0,015*              |
|                                   | Керування взаємовідносинами    | 0,028*                          | 0,091*                  | -0,003*  | 0,056*                  | -0,028*         | 0,101*                 | 0,074*               |
|                                   | Націленість на результат       | 0,040*                          | 0,069*                  | 0,004*   | 0,097*                  | -0,031*         | 0,051*                 | 0,018*               |
|                                   | Стресостійкість                | 0,071*                          | 0,102*                  | 0,033*   | -0,022*                 | 0,016*          | -0,008*                | 0,055*               |
|                                   | Орієнтація на досягнення       | -0,093*                         | -0,126**                | -0,120**   | 0,014*                  | -0,065*         | -0,095*                | -0,052*              |
|                                   | Орієнтація на новизну          | -0,033*                         | -0,087*                 | -0,109*  | 0,006*                  | 0,044*          | -0,039*                | -0,036*              |
|                                   | Орієнтація на лідерство        | 0,034*                          | -0,163***               | 0,108*   | 0,037*                  | -0,004*         | 0,030*                 | -0,039*              |
|                                   | Орієнтація на стосунки         | 0,096*                          | -0,049*                 | 0,049*   | -0,025*                 | 0,066*          | 0,011*                 | -0,023*              |

\* – Зв'язок між показниками не значний ( $p > 0,1$ )

\*\* – Кореляція значима на рівні  $p < 0,05$

\*\*\* – Кореляція значима на рівні  $p < 0,01$

Дані таблиці свідчать про наявність пропорційних кореляційних зв'язків: між професійно-особистісним та теоретико-когнітивним компонентами за критерієм «самокерування» професійно-особистісного компонента та критерієм «інклюзія,



багатоманітність і цінності демократії» теоретико-когнітивного компонента (0,133) і оберненої кореляції між професійно-особистісним та теоретико-когнітивним компонентами за критерієм «орієнтація на досягнення» професійно-особистісного компонента та критеріями «сім'я і місцева громада» (-0,126) та «інклюзія, багатоманітність і цінності демократії» (-0,120) теоретико-когнітивного компонента; між критерієм «орієнтація на лідерство» професійно-особистісного компонента та критерієм «сім'я і місцева громада» (-0,163) теоретико-когнітивного компонента.

Наводимо результати кореляційного аналізу між професійно-особистісним та практико-діяльним компонентами, для якого використано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (табл. 3.14).

Таблиця 3.14

**Результати кореляційного аналізу  
між професійно-особистісним та практико-діяльним компонентами**

|                                   |                                | практико-діяльний компонент |                         |  |                         |                 |                        |                      |
|-----------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|-------------------------|--|-------------------------|-----------------|------------------------|----------------------|
|                                   |                                | Взаємодія                   | Сім'я і місцева громада | Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії | Оцінювання і планування | Методи навчання | Розвивальне середовище | Професійний розвиток |
| професійно-особистісний компонент | Самоусвідомлення та самооцінка | 0,010*                      | 0,009*                  | 0,046*   | -0,053*                 | 0,068*          | -0,016*                | 0,091*               |
|                                   | Самокерування                  | 0,079*                      | 0,022*                  | 0,121**  | 0,015*                  | 0,043*          | 0,038*                 | 0,173***             |
|                                   | Соціальна компетентність       | 0,127**                     | 0,004*                  | 0,011*   | 0,147**                 | -0,010*         | 0,075*                 | 0,055*               |
|                                   | Керування взаємовідносинами    | 0,094*                      | 0,078*                  | 0,025*   | 0,035*                  | 0,013*          | 0,031*                 | 0,047*               |
|                                   | Націленість на результат       | 0,129**                     | 0,022*                  | 0,034*   | 0,015*                  | 0,055*          | 0,045*                 | 0,180***             |
|                                   | Стресостійкість                | 0,069*                      | 0,038*                  | 0,026*   | -0,058*                 | -0,008*         | -0,028*                | 0,075*               |
|                                   | Орієнтація на досягнення       | -0,040*                     | -0,052*                 | -0,007*  | -0,070*                 | 0,001*          | -0,050*                | 0,085*               |
|                                   | Орієнтація на новизну          | -0,029*                     | -0,050*                 | -0,093*  | -0,123**                | 0,005*          | -0,118**               | -0,019*              |
|                                   | Орієнтація на лідерство        | -0,067*                     | -0,017*                 | -0,002*  | -0,076*                 | -0,010*         | -0,010*                | 0,063*               |
|                                   | Орієнтація на стосунки         | 0,093*                      | 0,141**                 | 0,186***   | 0,123**                 | 0,087*          | 0,124**                | 0,162***             |

\* – Зв'язок між показниками не значний ( $p > 0,1$ )

\*\* – Кореляція значима на рівні  $p < 0,05$

\*\*\* – Кореляція значима на рівні  $p < 0,01$

Дані таблиці свідчать про наявність пропорційних кореляційних зв'язків: між критерієм «самокерування» професійно-особистісного компонента та критеріями «Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії» (0,121), «професійний розвиток» (0,173) практико-діяльнісного компонента; між критерієм «соціальна компетентність» професійно-особистісного компонента та критеріями «взаємодія» (0,127), «оцінювання і планування» (0,147) практико-діяльнісного компонента; між критерієм «націленість на результат» професійно-особистісного компонента та критеріями «взаємодія» (0,129), «професійний розвиток» (0,180) практико-діяльнісного компонента; між критерієм «орієнтація на стосунки» професійно-особистісного компонента та критеріями «сім'я і місцева громада» (0,141), «інклюзія, багатоманітність і цінності демократії» (0,186), «оцінювання і планування» (0,123), «розвивальне середовище» (0,124) та «професійний розвиток» (0,162) практико-діяльнісного компонента; також результати кореляційного аналізу свідчать про наявність оберненої кореляції між професійно-особистісним та практико-діялісним компонентами за критерієм «орієнтація на новизну» професійно-особистісного компонента та критерієм «оцінювання і планування» (- 0,123) практико-діялісного компонента.

Наводимо результати кореляційного аналізу між теоретико-когнітивним та практико-діялісним компонентами, для якого використано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (табл. 3.15).

Дані таблиці свідчать про наявність пропорційних кореляційних зв'язків: між теоретико-когнітивним та практико-діялісним компонентами за всіма критеріями, окрім «сім'я і місцева громада» теоретико-когнітивного компонента та критеріями «сім'я і місцева громада» (0,110) і «професійний розвиток» (0,030) практико-діялісного компонента.

Таблиця 3.15

**Результати кореляційного аналізу  
між теоретико-когнітивним та практико-діяльнісним компонентами**

|                                       |  | теоретико-когнітивний компонент |                         |  |                         |                 |                        |                      |
|---------------------------------------|--|---------------------------------|-------------------------|--|-------------------------|-----------------|------------------------|----------------------|
|                                       |  | Взаємодія                       | Сім'я і місцева громада | Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії | Оцінювання і планування | Методи навчання | Розвивальне середовище | Професійний розвиток |
| <b>практико-діяльнісний компонент</b> | Взаємодія  | 0,253***                        | 0,204***                | 0,143**  | 0,148**                 | 0,267***        | 0,215***               | 0,189***             |
|                                       | Сім'я і місцева громада                          | 0,254***                        | 0,110*                  | 0,162***   | 0,159***                | 0,342***        | 0,327***               | 0,316***             |
|                                       | Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії | 0,323***                        | 0,131**                 | 0,243***   | 0,177***                | 0,234***        | 0,355***               | 0,226***             |
|                                       | Оцінювання і планування                          | 0,307***                        | 0,237***                | 0,290***   | 0,203***                | 0,207***        | 0,358***               | 0,174***             |
|                                       | Методи навчання                                  | 0,251***                        | 0,212***                | 0,231***   | 0,218***                | 0,252***        | 0,246***               | 0,194***             |
|                                       | Розвивальне середовище                           | 0,361***                        | 0,201***                | 0,304***   | 0,254***                | 0,307***        | 0,333***               | 0,167***             |
|                                       | Професійний розвиток                             | 0,258***                        | 0,030*                  | 0,264***   | 0,157***                | 0,238***        | 0,153***               | 0,192***             |

\* – Зв'язок між показниками не значний ( $p > 0,1$ )

\*\* – Кореляція значима на рівні  $p < 0,05$

\*\*\* – Кореляція значима на рівні  $p < 0,01$

Отже, внутрішньосистемні зв'язки між структурними компонентами готовності характеризуються як помірні та сильні при провідній ролі практико-діяльнісного компонента, результати кореляційного аналізу засвідчили про можливий вплив на особистісно-професійний та теоретико-когнітивний компонент через розвиток практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, у якого сильні зв'язки з теоретико-когнітивним компонентом та помірні зв'язки з професійно-особистісним компонентом.

### **Висновки до третього розділу**

Проаналізовано категорію готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності як системну інтегральну якість особистості, що формується у процесі фахової підготовки у закладі вищої освіти, структурні компоненти феномену готовності майбутніх педагогів (вчителів початкової школи, вихователів, соціальних педагогів) до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. З'ясовано, що структуру готовності майбутніх педагогів більшість дослідників традиційно визначають в аспекті мотиваційної, когнітивної та діяльнісної сфери, на підставі чого нами виокремлено три компоненти у структурі готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі: професійно-особистісний, теоретико-когнітивний та практико-діяльнісний.

Обґрунтовано сутність та зміст кожного структурного компонента готовності фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, критерії та показники визначення рівнів цієї готовності на основі результатів дослідження Європейської агенції з питань спеціальної та інклюзивної освіти «Навчання учителів для інклюзії» (2009-2012 р.р.); визначених ключових навичок особистості для успішної кар'єри у 2020 році (Всесвітній економічний форум, Швейцарія, Давос, 2016 р.); сучасних вимог до компетентного педагога XXI-го століття (ISSA, 2005 р.); добір діагностичного інструментарію, що охоплює валідні європейські діагностичні методики, адаптовані для України, та авторські методики дослідження, розроблені на основі Педагогічних стандартів ISSA й інструментарію професійного розвитку для покращення якості роботи педагогів.

На основі визначених критеріїв та показників за допомогою обраного та розробленого діагностичного інструментарію виокремлено п'ять рівнів сформованості професійно-особистісного компонента: дуже низький, низький, середній, високий, дуже високий та три рівні сформованості теоретико-когнітивного та практико-діяльнісного компонентів: задовільний, достатній, високий.

За результатами системної оцінки емоційного інтелекту, який, відповідно до останніх міжнародних досліджень, визнано ключовою навичкою успішної особистості у професійній діяльності, нами виявлено достатньо низький рівень його сформованості у студентів спеціальності «Спеціальна освіта», що є основою особистісно-професійної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності.

Результати дослідження мотиваційних орієнтацій у майбутніх спеціальних педагогів виявили, що у них ще недостатньо визначені та сформовані мотиваційні тенденції. Переважаючим рівнем сформованості мотиваційних орієнтацій за всіма шкалами (орієнтація на досягнення, орієнтація на новизну, орієнтація на лідерство, орієнтація на стосунки) є середній рівень. Мотиваційна орієнтація на стосунки має незначне переважання стосовно інших шкал. Зважаючи на особливості професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі (які детально презентовано у дослідженні Європейської агенції з питань спеціальної та інклюзивної освіти у межах проекту «Навчання учителів для інклюзії» / «Teacher Education for Inclusion» (2009-2012 рр.), ми передбачаємо, що у майбутніх спеціальних педагогів для забезпечення їхньої успішної професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі має бути сформовано високий рівень мотиваційної орієнтації на стосунки та на досягнення результату.

Аналіз результатів анкетування за теоретико-когнітивним компонентом готовності студентів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти показав, що переважаючим рівнем сформованості знань та розуміння студентами теоретичних засад організації та впровадження інклюзивного навчання, відповідно до міжнародних стандартів ISSA, є задовільний рівень. Так, 78% респондентів, які брали участь у дослідженні, продемонстрували задовільний рівень знань та розуміння якісної роботи педагога в інклюзивному освітньому середовищі; 22% респондентів – достатній рівень знань і розуміння якісної педагогіки XXI століття, що визначає принципи якісного навчання усіх дітей, у тому числі дітей з

особливими освітніми потребами; жоден респондент не продемонстрував високий рівень.

Аналіз результатів анкетування за практико-діяльним компонентом готовності студентів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти показав, що переважаючим рівнем сформованості умінь і навичок щодо організації та впровадження інклюзивного навчання, відповідно до міжнародних стандартів ISSA, є задовільний рівень. Так, 69% респондентів, які брали участь у дослідженні, продемонстрували задовільний рівень умінь якісної роботи педагога в інклюзивному освітньому середовищі; 31% респондентів – достатній рівень умінь реалізації принципів якісної педагогіки XXI століття та технологій інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Жоден респондент не продемонстрував високий рівень практико-діяльного компонента готовності до реалізації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Здійснено кореляційний аналіз між показниками кожного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі та між самими компонентами: професійно-особистісним, теоретико-когнітивним та практико-діяльним. З'ясовано, що внутрішньосистемні зв'язки між структурними компонентами готовності характеризуються як помірні та сильні при провідній ролі практико-діяльного компонента, результати кореляційного аналізу засвідчили про можливий вплив на особистісно-професійний та теоретико-когнітивний компонент через розвиток практико-діяльного компонента готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, у якого сильні зв'язки з теоретико-когнітивним компонентом та помірні зв'язки з професійно-особистісним компонентом.

Діагностика готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до організації, координації та впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами дозволила одержати не лише інформацію для роздумів та подальшого аналізу, але й сприяла розробленню системи підготовки студентів спеціальності 016 Спеціальна освіта до професійної діяльності в умовах

інклюзивного освітнього середовища. Визначення об'єктивного стану сформованості окреслених компонентів під час констатувального етапу дослідження уможливило розроблення формувального експерименту та підтвердило доцільність удосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Матеріали розділу висвітлені в таких публікаціях автора [183; 185; 186; 213; 227; 233].

## РОЗДІЛ 4

### СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

#### **4.1. Модель підготовки майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі**

Опис системної структури і основних компонентів підготовки фахівців зі спеціальної освіти до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, передусім, визначається тим, яку модель буде покладено в її основу, якими будуть системоутворювальні компоненти цієї моделі, тобто як у цілому буде представлено процес моделювання підготовки спеціальних педагогів у системі підготовки фахівців зі спеціальності 016 Спеціальна освіта. Моделювання надає реальну можливість, досліджуючи певний об'єкт, представити результати дослідження у вигляді, зручному для аналізу. Зважаючи на те, що моделювання є важливим інструментом системного аналізу, ми спробуємо провести моделювання самого процесу та розробити адекватну модель підготовки спеціальних педагогів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Тому, насамперед, ми маємо оцінити найважливіші параметри, які задає моделювання загалом, і далі визначити, яка модель буде найбільш адекватною для підготовки спеціальних педагогів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Відомо, що у загальному вигляді модель – це матеріальний або мисленнєво уявлювальний об'єкт, який у процесі вивчення заміщує об'єкт-оригінал, зберігаючи деякі важливі для даного дослідження типові його риси. Модель є необхідною для того, щоб зрозуміти, по-перше, якою є структура певного об'єкту, основні його властивості, закони розвитку і взаємодії з довкіллям; по-друге, навчитись керувати об'єктом або процесом і визначити найкращі способи керування при заданих цілях і критеріях; по-третє, прогнозувати наслідки реалізації заданих способів і форм впливу на об'єкт. Процес побудови моделі називається



моделюванням, отже, моделювання – це процес вивчення будови і властивостей оригіналу за допомогою моделі. Технологія моделювання вимагає від дослідника уміння ставити проблему і завдання, прогнозувати результати дослідження, проводити оцінювання, визначати головні і другорядні факти для побудови моделі, добирати відповідні адекватні аналогії [362, с. 13-14].

Існують різні види моделей відповідно до сфери використання, врахування фактору часу, способу представлення тощо.

На нашу думку, найадекватнішим нашому об'єкту є динамічне моделювання, оскільки моделювання підготовки спеціальних педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти принципово має таку характеристику як процесуальність, і це зумовлює обов'язковий розгляд етапності цього процесу. За способом представлення обрано інформаційну модель у вигляді знаково-символьної форми, в основі якої лежить інформаційний підхід до вивчення об'єкту, що визначає сукупність інформації, яка характеризує властивості і стани процесу, явища, його взаємозв'язки з довкіллям тощо.

Визначимо у найбільш загальному вигляді основні структурні компоненти побудови моделі, які характеризуються у нашому випадку процесуальністю. Основними етапами цього процесу є постановка завдання, побудова, перевірка на достовірність, застосування і оновлення (коректування) моделі.

*Етап постановки завдання моделювання.* Основним завданням моделювання процесу підготовки спеціального педагога до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами є створення і підтримка освітнього середовища закладу вищої освіти для забезпечення підготовки компетентного конкурентоспроможного фахівця у галузі інклюзивної та спеціальної освіти, здатного забезпечити діагностико-аналітичну, корекційно-освітню, консультативну, трансформаційну, координаційно-організаторську, комунікативну діяльність в інклюзивному освітньому середовищі. Для цього необхідно визначити прикінцеві цілі і критерії ефективності підготовки

спеціальних педагогів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

*Побудова моделі.* Процес побудови моделі передбачає визначення достатньо точних показників, характеристик, які уможливають на практиці при реалізації цієї моделі отримання ефективних і адекватних результатів. Крім того, модель має бути схвально сприйнята суспільством і бути затребуваною реалізаторами цієї моделі. Для побудови ефективної моделі підготовки спеціальних педагогів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі науковцям, управлінцям та практикам слід узгодити потреби кожної сторони, оскільки сучасні підходи до побудови освітніх програм передбачають обов'язкове їх погодження з роботодавцями. Після побудови моделі її слід перевірити на достовірність. Одним з аспектів перевірки є визначення ступеню відповідності моделі реальній практиці – практиці підготовки фахівців для супроводу дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі. Необхідно установити, чи всі істотні компоненти реальної ситуації враховано при побудові моделі. Природно, що чим краще модель відображає реальний світ, тим вище її потенціал як засобу керування процесом, що моделюється. Іншим важливим аспектом перевірки моделі є встановлення ступеню ефективності, завдяки якій заявлені цілі підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі можуть бути реалізовані.

Наступним етапом моделювання є *застосування моделі*. К. Шенон писав про те, що жодну модель не можна вважати успішно побудованою, поки її не приймуть, не зрозуміють і не застосують на практиці. Як зазначають науковці, дуже часто цей етап є найскладнішим і найтривожнішим [362]. У нашому дослідженні саме введення спеціалізації «Інклюзивна освіта» для спеціальності 016 «Спеціальна освіта» в освітній процес Київського університету імені Бориса Грінченка дає змогу оцінити у процесі реальної підготовки фахівців зі спеціальної освіти ефективність запропонованої моделі і адекватність її побудови.

Кожна модель, навіть якщо вона виявилась успішною, потребує певного доопрацювання і корекції безпосередньо у процесі реалізації. Можливо, виявиться, що характер отриманих результатів не повністю відобразатиме заявлені цілі або у процесі реалізації моделі стане необхідним введення певних змін; можливі значущі зміни зовнішніх факторів, а саме: урахування пропозиції, заявленої автором дослідження на III Міжнародному конгресі зі спеціальної педагогіки та реабілітології (Київ, 10 листопада 2017 р.), про введення посади «спеціального педагога» до штатного розпису закладу загальної середньої освіти, про що, наприклад, буде зазначено в Національній стратегії впровадження інклюзивної освіти в Україні – все це може змінити системоутворювальні характеристики підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, що у свою чергу, потребуватиме і певних змін у самій моделі. Однак, завданням нашого дослідження є врахування основних системоутворювальних зв'язків у підготовці висококваліфікованого фахівця до забезпечення якісного інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Перед тим, як розробити модель системи підготовки фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, потрібно окреслити *модель фахівця*, під якою розуміється концептуальна конструкція, що відображає обсяг і структуру професійних і соціально-психологічних якостей, знань, умінь, які у сукупності являють собою узагальнену характеристику суб'єкта праці як представника певної професійної спільноти [362]. В. Корнещук визначає модель спеціаліста як описовий аналог, що відображає основні характеристики об'єкта, котрим є узагальнений образ спеціаліста певного профілю [148]. С. Головань вважає, що дефініцію «модель фахівця» можна розуміти як соціальне замовлення і як результат фахової освіти [44]. І. Демченко на підставі аналізу визначень цієї дефініції дійшла висновку, що модель фахівця охоплює «опис видів фахової діяльності, її сфер, структур, ситуацій та способів їх розв'язання, професійних завдань і функцій, професійних ускладнень, типових настанов тощо

та характеристику особистості фахівця у контексті сукупності необхідних якостей та властивостей, що забезпечують успішне виконання завдань трудової діяльності й саморозвитку суб'єкта праці» [71, с. 273].

У параграфі 2.3. представлено основні компетентності спеціального педагога (див. рис. 2.6), які стали основою моделі цього фахівця (див. рис. 4.1). Модель фахівця пов'язана з категорією моделі його професійної підготовки, що відтворює структури педагогічного процесу, зміст та організацію, які уможливають формування фахівця відповідно до розробленої моделі. На підтвердження цієї тези можна навести думку Р. Андрійчука та А. Лемківського про те, що підготовка висококваліфікованих фахівців принципово неможлива без орієнтації на певну конструктивну модель системних результатів освітнього процесу [7].

В «Енциклопедії професійної освіти» термін *«модель професійної підготовки»* визначається як система, що відображає наявні чи проєктовані структури, склад, зміст та організацію навчання фахівця, що забезпечує їх реалізацію [427, с. 78]. І. Демченко вважає, що останнім часом намітилася тенденція переходу моделі професійної підготовки за своєю сутністю з кваліфікаційної до компетентнісної, у якій «... цілі підготовки пов'язуються не лише з формуванням готовності майбутніх фахівців якісно виконувати професійні функції, але і з інтегрованими вимогами до результату освітнього процесу» [71, с. 274].

Моделювання системи підготовки майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі є доцільним, оскільки постає як об'єкт та засіб педагогічного експерименту. Проаналізуємо наявні моделі, що презентовані у наукових дослідженнях, дотичних до окресленої проблеми (таб. 4.1).



Рис. 4.1. Компетентнісна модель фахівця зі спеціальної освіти, здатного до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі

Таблиця 4.1

**Структурні компоненти моделей підготовки педагогів до фахової діяльності в умовах інклюзивної освіти**

| <b>ІБ дослідника</b>           | <b>Назва моделі</b>  | <b>Компоненти моделі</b>  |
|--------------------------------|--|---|
| Демченко І. І.<br>[71, с. 280] | Модель педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти | Цільовий (соціальний запит, мета, завдання), концептуальний (освітні концепти: теоретичний, методологічний, практичний), організаційний (етапи: мотиваційно-ціннісний, теоретико-практичний, імітаційно-рефлексивний), змістово-процесуальний (педагогічні умови), результативний (моніторинг результативності та ефективності підготовки: компоненти і рівні готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти) |
| Самарцева О. Г.<br>[340]       | Модель формування професійної готовності майбутніх педагогів до інклюзивної освіти дітей дошкільного віку                          | Інтенціональний (мета, завдання, критерії: мотиваційно-орієнтаційний, інформаційний, операційний і показники готовності), змістово-процесуальний (зміст підготовки), результативний (діагностичні матеріали для моніторингу динаміки формування готовності)   |
| Шумілівська Ю. В.<br>[425]     | Педагогічна модель підготовки майбутнього учителя до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти                                   | Цільовий (мета, завдання), змістовий (теоретичні основи спеціальних дисциплін і загальнофахових наук), процесуальний (методи, засоби, форми навчання), оціночно-результативний (показники та рівні готовності)  |
| Хафізуліна І. Н. [397]         | Модель формування інклюзивної компетентності майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки                                   | Цільовий (мета, завдання, принципи), змістовий (основні напрями діяльності), операційний (етапи, форми, методи), оціночно-результативний (критерії, рівні, результат)   |

Зважаючи на позитивні напрацювання аналізованих досліджень та власні наукові розвідки, розроблено модель підготовки майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Вона складається із цільового, концептуального, організаційного,

змістово-процесуального, результативного блоків, кожен з яких містить відповідні взаємопов'язані елементи. У наочно-схематичному (знаково-символічному) варіанті це репрезентує рис. 4.2.

Детальніше охарактеризуємо кожен із конструктивних блоків.

*Цільовий блок* охоплює мету впровадження системи підготовки фахівців зі спеціальної освіти (спеціальних педагогів та координаторів інклюзивного навчання), яка полягає у забезпеченні якості їхньої підготовки до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. На якість підготовки майбутнього спеціального педагога та координатора інклюзивного навчання, затребуваних у сучасному вітчизняному освітньому просторі, впливають:

– *зовнішні чинники*: об'єктивні чинники, пов'язані з реформуванням і модернізацією системи освіти в Україні, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами, що уможлиблює усталення інклюзивної парадигми в освіті, яка зумовлює суспільний запит на фахівців, здатних до ефективної професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти;

– *внутрішні чинники*, пов'язані з особою, яка навчається: особистісний, когнітивний, практико-діяльнісний.

Відтак, підставою для розроблення моделі стала потреба в оптимізації взаємозв'язку впливу зовнішніх та внутрішніх чинників на складники професійної підготовки майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; створенні педагогічних умов для запровадження знаково-контекстного навчання майбутніх спеціальних педагогів закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням та розробленні напрямів реалізації компетентнісно-контекстної технології в умовах спеціально створеного освітнього середовища професійної підготовки; визначенні певного рівня готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

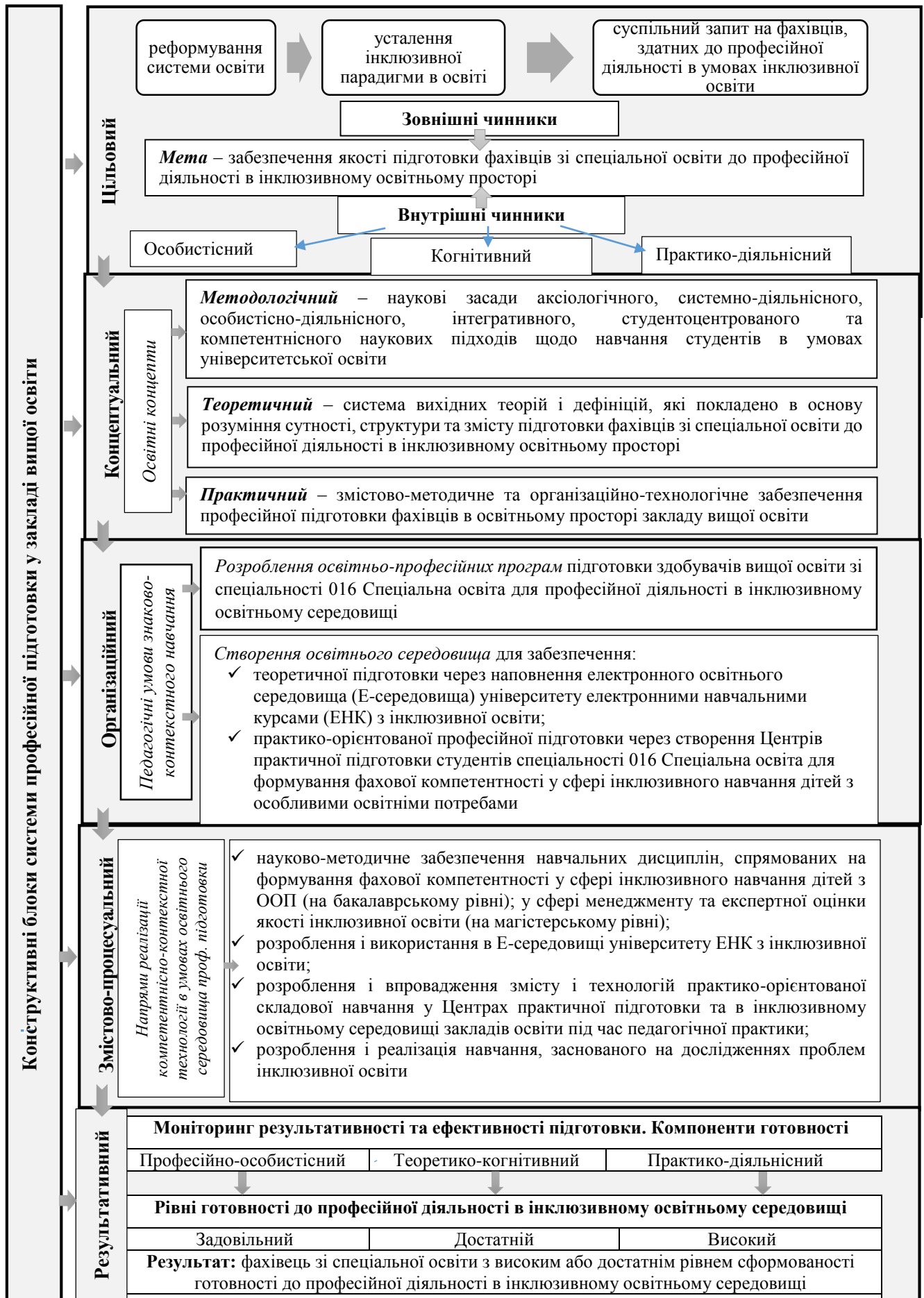


Рис.4.2. Модель підготовки майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі



Отже, професійна підготовка – це динамічне явище, детерміноване багатьма внутрішніми і зовнішніми чинниками [71], крім того, повинна забезпечувати цілісну єдність наукового і практичного компонентів у структурі вищої педагогічної освіти. Тому наступним конструктивним блоком, що сприяє задоволенню суспільного запиту на високопрофесійного спеціального педагога закладу загальної середньої освіти з інклюзивними класами та досягненню мети його підготовки у закладі вищої освіти, є *концептуальний блок* моделі, який охоплює методологічний, теоретичний та практичний освітні концепти. Методологічний концепт містить наукові засади аксіологічного, системно-діяльнісного, особистісно-діяльнісного, інтегративного, студентоцентрованого та компетентнісного наукових підходів щодо навчання студентів в умовах університетської освіти (сутність цих підходів висвітлено у п. 2.1-2.2); теоретичний концепт – систему вихідних теорій і дефініцій, які покладено в основу розуміння сутності, структури та змісту підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі (див. п. 1.3, 2.3, 2.4); практичний – змістово-методичне та організаційно-технологічне забезпечення професійної підготовки фахівців в освітньому просторі закладу вищої освіти (див. п. 4.2). Аналіз концептуальних засад підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі уможливив виокремлення компонентів готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: особистісно-професійного, теоретико-когнітивного, практико-діяльнісного.

*Організаційний блок* містить педагогічні умови для забезпечення ефективного перебігу процесу підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти у межах знаково-контекстного навчання. Відповідно до концепції підготовки таких фахівців, представленої у п. 2.4, *знаково-контекстне навчання* – це форма активного навчання у вищій школі, орієнтована на професійну підготовку студентів у процесі поетапного переходу від навчальної діяльності академічного типу до квазіпрофесійної діяльності у Центрах практичної

підготовки і надалі до навчально-професійної діяльності у реальному інклюзивному освітньому середовищі під час різних видів педагогічної практики. У процесі організації знаково-контекстного навчання для його ефективності необхідно визначити певні умови його реалізації. Аналіз науково-педагогічних джерел дав змогу з'ясувати, що до педагогічних умов належать ті, які свідомо створюються в освітньому процесі і забезпечують найефективніше його протікання [385]. Це дає нам підстави під педагогічними умовами розуміти сукупність взаємопов'язаних заходів, необхідних для створення цілеспрямованого освітнього процесу у закладі вищої освіти з метою підготовки висококваліфікованих фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору. До таких заходів, на нашу думку, належать: *розроблення освітньо-професійних програм* підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта для професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі та *створення освітнього середовища професійної підготовки* для забезпечення:

- теоретичної підготовки через наповнення електронного освітнього середовища (Е-середовища) університету електронними навчальними курсами (ЕНК) з інклюзивної освіти;
- практико-орієнтованої професійної підготовки через створення Центрів практичної підготовки студентів спеціальності 016 Спеціальна освіта для формування фахової компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

*Змістово-процесуальний блок* передбачає визначення напрямів реалізації компетентнісно-контекстної технології формування у фахівців зі спеціальної освіти компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах спеціально створеного освітнього середовища професійної підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта. Суть цієї технології полягає у використанні контексту – системи внутрішніх і зовнішніх чинників діяльності здобувача вищої освіти у конкретній професійній

ситуації (внутрішній контекст становить сукупність індивідуальних особливостей, відносин, знань і досвіду, якого навчають, а зовнішній – соціокультурних, предметних, просторово-часових та інших характеристик ситуації дії і вчинку) з метою формування компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

На наше глибоке переконання, реалізацію компетентнісно-контекстної технології формування у майбутніх фахівців зі спеціальної освіти компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами уможливить:

- науково-методичне забезпечення навчальних дисциплін, спрямованих на формування фахової компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (на першому бакалаврському рівні); у сфері менеджменту та експертної оцінки якості інклюзивної освіти (на другому магістерському рівні);
- розроблення і використання в електронному освітньому середовищі (Е-середовищі університету) електронних навчальних курсів (ЕНК) з інклюзивної освіти;
- розроблення і впровадження змісту і технологій практико-орієнтованого складника навчання у Центрах практичної підготовки та в інклюзивному освітньому середовищі закладів освіти під час педагогічної практики;
- розроблення і реалізація навчання, заснованого на дослідженнях проблем інклюзивної освіти.

*Результативний блок* передбачає моніторинг результативності та ефективності підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за такими компонентами їхньої готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі: професійно-особистісним, теоретико-когнітивним, практико-діяльнісним задля всебічного осмислення й можливості вдосконалення запропонованої системи підготовки.

Загалом репрезентована модель системи підготовки майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за своєю сутністю широкомасштабна і поліфункціональна, оскільки спрямована на досягнення поставленої мети, результативності та ефективності освітнього процесу. На наш погляд, складники системи представлено відповідно до логіки освітнього процесу і специфіки організації фахової підготовки: на першому (бакалаврському) рівні – майбутніх спеціальних педагогів закладів загальної середньої освіти з інклюзивними класами; на другому (магістерському) рівні – координаторів інклюзивного навчання для забезпечення освітніх потреб учнів.

#### **4.2. Змістово-методичне та організаційно-технологічне забезпечення професійної підготовки фахівців в освітньому просторі закладу вищої освіти**

Закон України «Про вищу освіту» [313] надає право закладам вищої освіти розробляти нові освітньо-професійні бакалаврські і магістерські програми відповідно до методології побудови освітньої програми, яка, насамперед, передбачає визначення суспільної потреби на регіональному, національному та міжнародному рівнях. Згідно зі статистичними даними Міністерства освіти і науки України, у країні наявне щорічне зростання кількості дітей з порушеннями психофізичного розвитку, тому впевнено можна стверджувати про наявність стійкої суспільної потреби у кваліфікованих фахівцях зі спеціальної освіти. Крім того, сучасний етап розвитку системи освіти для дітей з особливими освітніми потребами характеризується збільшенням кількості закладів загальної середньої освіти, які відкривають спеціальні та інклюзивні класи. Отже, сучасні тенденції як у вітчизняній освіті (див. п. 1.2), так і в освітніх системах інших країн (див. п. 1.4) свідчать про динамічний розвиток інклюзивного навчання як інноваційної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами, про усталення інклюзивної парадигми в освіті, що, безперечно, підтверджує актуальність проблеми підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Згідно з розробленою у межах проекту Тьюнінг моделлю гармонізації освітніх програм виділяють такі кроки побудови і реалізації освітньої програми: 1) перевірка відповідності основним умовам (суспільна потреба, консультації із зацікавленими сторонами, цікавість програми з академічного погляду, ресурси всередині / зовні закладу освіти); 2) визначення профілю освітньої програми; 3) опис цілей програми та кінцевих результатів навчання; 4) визначення загальних та фахових компетентностей; 5) розроблення навчального плану; 6) розроблення модулів та вибір методів викладання; 7) визначення підходів до навчання та методів оцінювання; 8) розроблення системи оцінювання якості освітньої програми з метою її вдосконалення [328, с. 20-21].

Методологія проекту Тьюнінг передбачає циклічність процесу розроблення, впровадження та реалізації будь-якої освітньої програми та її модулів. Схематично технологію розроблення, впровадження та реалізації освітньої програми, метою якої є підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, зображено на рис. 4.3.

*Визначення соціальної потреби у підготовці спеціальних педагогів. Консультування із працедавцями, науковою спільнотою, професіоналами у сфері інклюзивного навчання.* У проекті Тьюнінг [538] розроблено спеціальні анкети з питаннями, відповіді на які дають чітке уявлення щодо необхідності створення освітньої програми загалом та окремих її модулів. Наведемо деякі з цих питань і зразу спробуємо дати на них відповіді, які окреслять нагальну суспільну потребу у розробленні освітньо-професійних програм з підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

– Чи є метою створення нової програми задоволення нових соціальних вимог?

Так, метою створення нової програми з підготовки спеціальних педагогів закладів освіти з інклюзивною формою навчання є задоволення сучасних соціальних вимог суспільства на фахівців у галузі спеціальної освіти, які повинні на високому професійному рівні у складі міждисциплінарної команди забезпечити індивідуальну освітню траєкторію та надання якісних освітніх послуг дітям з особливими освітніми

потребами. Результати моніторингу Міністерства освіти і науки України щодо динаміки кількості дітей в інклюзивних та спеціальних класах загальної середньої освіти протягом останніх років свідчать про їх постійне зростання (див. п. 1.2.); побіжно варто зазначити, що система спеціальної освіти України наразі не може повністю задовольнити особливі освітні потреби дітей з порушеннями розвитку; а також слід зауважити затребуваність інклюзивного та інтегрованого навчання на ринку освітніх послуг серед батьків дітей з особливими освітніми потребами.

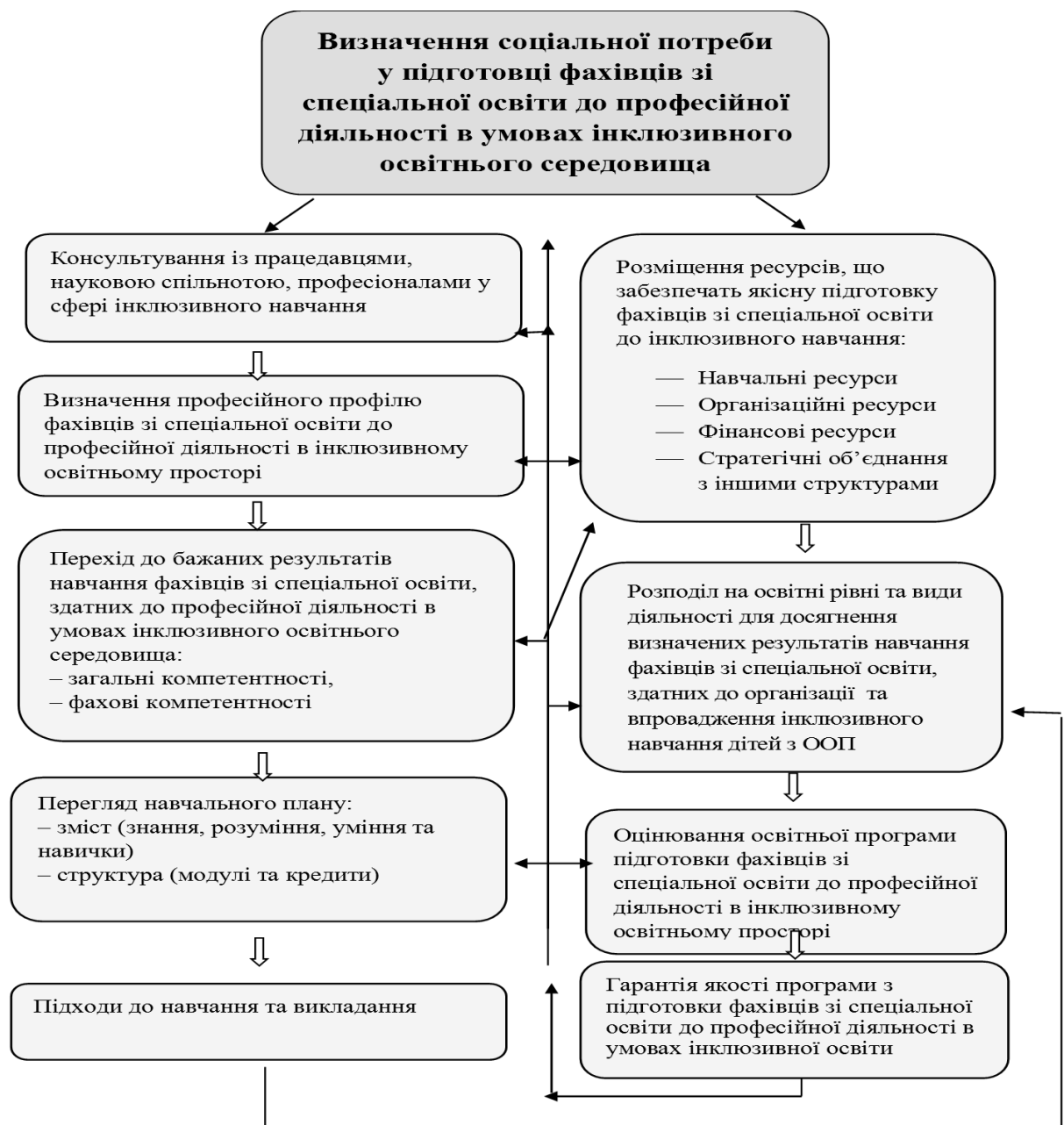


Рис. 4.3. Технологія розроблення, впровадження та реалізації освітньої програми, метою якої є підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі

Отже, університети, які здійснюють підготовку фахівців зі спеціальної освіти, не можуть не враховувати наявний у суспільстві запит на професіоналів, здатних до ефективної освітньої роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, відтак перед закладами вищої освіти постає завдання в реагуванні на потреби роботодавців та батьків при складанні освітньо-професійних програм і урахуванні нових реалій і вимог до конкурентоспроможних фахівців.

– Чи відбулися консультації із зацікавленими сторонами? Чи вони підтвердили необхідність у новій програмі?

У Київському університеті імені Бориса Грінченка у межах «Школи інклюзивної освіти» (ініційованої Науково-методичним центром інклюзивної освіти Інституту післядипломної педагогічної освіти) відбулись консультації з її цільовою аудиторією: методистам РНМК, заступниками керівників закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання, педагогами, вчителями-дефектологами, вчителями-логопедами, асистентами вчителів закладів дошкільної та загальної середньої освіти з інклюзивними та спеціальними групами / класами м. Києва. Результати консультацій підтвердили необхідність підготовки у закладі вищої освіти фахівців різних спеціальностей у галузі знань «Педагогіка / Освіта», здатних до ефективної професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Нами проведено низку експертних опитувань представників наукової спільноти та громадських організацій, дотичних до інклюзивної освіти: представників Всеукраїнського фонду «Крок за кроком», Міжнародного фонду «Відродження», науковців з Варшавської академії спеціальної освіти імені М. Гжегожевської (Польща), Шауляйського університету (Литва), Єрусалимського єврейського університету (Ізраїль), тренерів з Литви, Молдови та Америки під час стажування в Американському університеті в Центральній Азії (Киргизстан, 2017 р.); керівників, психологів, педагогів інклюзивних шкіл та Єрусалимського центра підтримки інклюзивної освіти у процесі стажування в Ізраїльському центрі міжнародного співробітництва MASHAV (Ізраїль, 2017 р.) тощо. Результати експертних опитувань

засвідчили затребуваність суспільства у підготовці спеціальних педагогів у країнах, які активно підтримують і розбудовують систему інклюзивної освіти.

– Чи є розуміння освітянського контексту, у якому нову програму буде реалізовано?

Поширення інклюзивної освіти у вітчизняному освітянському контексті зумовлено: прийняттям Нового Закону України «Про освіту» (2017), де на законодавчому рівні визнано право дітей з особливими освітніми потребами на інклюзивне навчання [315], затвердженням Національної стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013), якою передбачено наступні першочергові завдання: створення нових моделей та форм організації освіти для осіб з особливими освітніми потребами, розширення практики інклюзивного та інтегрованого навчання у дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах для дітей та молоді з особливостями психофізичного розвитку; реалізацією з 2016 року соціальної програми Фонду Порошенка «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації» [120]; реалізацією Концепції Нової української школи [272].

*Визначення професійного профілю спеціального педагога закладу загальної середньої освіти з інклюзивними класами.* Процес розроблення освітньої програми передбачає визначення професійного профілю спеціального педагога, основу якого складають окреслені нами компетентності, представлені у п. 2.3: повага до різноманіття учнів; планування, організація і реалізація процесу оцінки розвитку та освітніх потреб учнів; підтримка дітей з різними освітніми потребами; планування, організація і координація індивідуальної допомоги, задоволення особливих освітніх потреб учнів; створення і оцінка інклюзивного освітнього середовища, класний менеджмент; командна робота з фахівцями і батьками; постійний особистісний та професійний розвиток; пошук ресурсів для забезпечення освітніх потреб дітей; педагогічний коучинг зі створення інклюзивного освітнього простору.



*Перехід до бажаних результатів навчання спеціальних педагогів, здатних до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища: визначення загальних та фахових компетентностей.* На Всесвітньому економічному форумі (Швейцарія, Давос, 2016 р.) експерти презентували ключові навички, які знадобляться особистості для успішної кар'єри у 2020 році: комплексне розв'язання проблем, критичне мислення, креативність, керування людьми, координація дій з іншими, емоційний інтелект, складання суджень і ухвалення рішень, сервіс-орієнтування, взаємодія, ведення перемовин, когнітивна гнучкість [1]. П'ять з десяти навичок у рейтингу стосуються спілкування з людьми, уміння управляти, розуміти і домовлятися. У представленому списку вперше з'явився емоційний інтелект, якого у списку навичок, актуальних для успішної кар'єри у 2015 році, не було. Зважаючи на вищесказане, бажаним результатом навчання є:

- підготовка конкурентоспроможного фахівця у галузі спеціальної та інклюзивної освіти, здатного забезпечити освітню, діагностичну, корекційну, консультативну, дослідницьку, просвітницьку діяльність (після закінчення першого бакалаврського рівня) та організаційно-управлінську (після закінчення другого магістерського рівня) в закладах системи освіти, охорони здоров'я і соціального захисту;

- розвиток успішної особистості, яка відповідає сучасним вимогам роботодавців і запитам суспільства (соціальна відповідальність, адекватне сприйняття і мобільне реагування на нові чинники, самостійність і оперативність у прийнятті рішень, готовність до демократичного спілкування, до соціально активних дій, здатність швидко адаптуватися до нових умов праці, здатність комплексно підходити до вирішення проблем; критично мислити; орієнтуватися на високий результат; виявляти когнітивну гнучкість і емоційну компетентність тощо).

На підставі визначеного бажаного результату навчання та розробленої нами компетентнісної моделі спеціального педагога закладу загальної середньої освіти з інклюзивними класами, що представлена у п. 4.1, залучивши до процесу

розроблення професорсько-викладацький склад кафедри, яку очолює автор дослідження, нами окреслено загальні та фахові компетентності, формування яких здійснюється в освітньому процесі підготовки студентів зі спеціальності 016 Спеціальна освіта за спеціалізацією «Інклюзивна освіта» в Київському університеті імені Бориса Грінченка.

Зважаючи на те, що відповідно до чинного законодавства України (на момент підготовки дисертаційного дослідження), яке не дозволяє здійснювати у закладі вищої освіти підготовку фахівців за професійною кваліфікацією, якої немає у державному класифікаторі професій, ми не могли розробити освітньо-професійну програму «Спеціальна та інклюзивна освіта» за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, що передбачала би підготовку спеціальних педагогів закладів освіти з інклюзивною формою навчання. У наявних реаліях нормативно-правової бази України ми мали змогу лише здійснювати підготовку студентів у межах спеціальності 016 Спеціальна освіта за спеціалізацією «Інклюзивна освіта» без присвоєння професійної кваліфікації.

Зважаючи на вищезазначене представимо опис інтегральної, загальних та фахових компетентностей здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем відповідно до освітньо-професійної програми «Логопедія» (зі спеціалізацією «Інклюзивна освіта»), розробленої за умови відсутності стандарту вищої освіти [292]:

***Інтегральна компетентність.*** Здатність вирішувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у галузі спеціального та інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідних наук і характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

***Загальні компетентності.***

– *Світоглядна:* знання і розуміння предметної області та розуміння професії; знання основних теорій, концепцій, учень, які формують наукову картину світу; вміння відстоювати власні стратегії професійної діяльності.

– *Громадянська*: здатність діяти з соціальною відповідальністю і громадянською свідомістю; здатність застосовувати процедури й технології захисту прав і свобод своїх та інших громадян, зокрема осіб з інвалідністю та особливими освітніми потребами, що відповідають чинному законодавству України.

– *Комунікативна*: здатність до усного та письмового спілкування рідною мовою; здатність спілкуватися другою (іноземною) мовою; здатність налагоджувати професійну і педагогічну комунікацію.

– *Міжособистісна взаємодія*: здатність працювати в команді; здатність до ефективної міжособистісної взаємодії та координації дій з керівництвом, колегами, дітьми та їхніми батьками; здатність застосовувати емоційний інтелект у професійних ситуаціях.

– *Інформаційно-комунікаційна*: здатність знаходити, обробляти та аналізувати інформацію з різних джерел для розгляду професійних питань, здатність до застосування сучасних засобів інформаційних і комп'ютерних технологій для розв'язання корекційних і комунікативно-мовленнєвих задач в соціальній і професійній діяльності.

– *Креативна*: здатність генерувати нові ідеї, творчо підходити до вирішення професійних завдань.

– *Аналітична*: здатність до абстрактного та аналітичного мислення й генерування ідей у процесі аналізу та комплексного розв'язання теоретичних та практичних професійних питань; здатність до когнітивної гнучкості при розв'язанні професійних питань теорії та практики.

– *Науково-дослідницька*: здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми у процесі професійно-педагогічної діяльності. Знання основних методів наукового пошуку; вміння узагальнювати отримані результати, обробляти та аналізувати інформацію з різних джерел, оформлювати і презентувати результати наукової діяльності.

– *Самоосвітня*: здатність навчатися та самонавчатися; спрямованість на розкриття особистісного потенціалу та самореалізацію; прагнення до особистісно-професійного лідерства та успіху.

***Фахові компетентності:***

– *Організаційна*: здатність планувати, організовувати, координувати, контролювати та оцінювати власну професійну діяльність; здатність до когнітивної гнучкості: ситуативного (негайного) вирішення проблем, врахування нових (поточних) умов і обставин для прийняття рішень, уміння долати стереотипне мислення.

– *Теоретико-методологічна*: здатність до застосування знань провідних гуманістичних теорій, концепцій, учень щодо виховання і навчання осіб з різними особливими освітніми потребами; здатність відстоювати власні корекційно-педагогічні, навчально-реабілітаційні переконання, дотримуватись їх у житті та професійній діяльності.

– *Психолого-педагогічна*: володіння базовими знаннями з педагогіки і психології та вміння їх реалізовувати; розуміння закономірностей особистісного розвитку людини на різних вікових етапах, психологічних механізмів навчання та виховання дитини задля забезпечення спрямованої соціалізації та інтеграції особистості з особливими освітніми потребами.

– *Методична*: здатність застосовувати базові знання і вміння для формування компетентностей у дітей молодшого шкільного віку; здатність здійснювати освітній процес в початковій школі з урахуванням психофізичних, вікових особливостей та індивідуальних освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами.

– *Спеціально-педагогічна*: володіння базовими знаннями про педагогічні системи навчання, виховання і освіти дітей з різними освітніми потребами; розуміння сучасних підходів до вивчення, освіти, розвитку, абілітації, реабілітації і соціальної адаптації осіб з особливими освітніми потребами.

– *Спеціально-методична*: здатність здійснювати освітньо-корекційний процес з урахуванням психофізичних, вікових особливостей, індивідуальних освітніх потреб, актуального стану і потенційних можливостей осіб з особливими освітніми потребами в спеціальних закладах освіти та закладах освіти з інклюзивною формою навчання.

– *Медико-біологічна*: володіння базовими знаннями про: вікові анатомо-фізіологічні особливості людини в нормі та при порушеннях сенсорних і мовленнєвих систем; основні клінічні прояви порушень психофізичного розвитку; особливості вищої нервової діяльності та вищих психічних функцій осіб з порушеннями психофізичного розвитку; основні закономірності та механізми розвитку дитячих психічних хвороб.

– *Психолінгвістична*: володіння знаннями про закономірності мовленнєвого розвитку в онтогенезі, взаємозв'язок мовлення, мислення і свідомості; розуміння психолінгвістичної моделі мовленнєвої діяльності.

– *Проектувальна*: володіння вміннями планувати, організовувати і здійснювати корекційно-педагогічний процес у спеціальних закладах освіти та закладах освіти з інклюзивною формою навчання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей дошкільного та шкільного віку.

– *Діагностико-корекційна*: володіння знаннями та вміннями психолого-педагогічного вивчення особливостей розвитку, потенційних можливостей, потреб і досягнень дітей з різними особливими освітніми потребами; володіння базовими знаннями та методами корекційної роботи з розвитку психічної сфери дітей з різними особливими освітніми потребами.

– *Консультативна*: здатність застосовувати вміння консультувати осіб з порушеннями психофізичного розвитку, членів їх сімей, педагогів закладів дошкільної та загальної середньої освіти з питань навчання, виховання, розвитку і соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами.

– *Логодіагностична*: володіння комплексом логодіагностичних методик визначення рівня сформованості мовленнєвих функцій та мовленнєвої діяльності;

здатність продемонструвати інтегрування результатів діагностування у процесі складання психолого-педагогічного та логопедичного висновку.

– *Логокорекційна*: здатність здійснювати добір методик і технологій для корекції психомоторного та мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

– *Деонтологічна (професійні цінності)*: здатність діяти згідно з принципами деонтології, що не суперечать професійній діяльності фахівця зі спеціальної освіти; усвідомлення педагогічних, психологічних та соціальних наслідків власних впливів у сфері професійної діяльності.

– *Компетентність у сфері інклюзивного навчання*: володіння базовими знаннями та розуміння основних цінностей, концепцій та теорій інклюзивного навчання; володіння уміннями, що уможливають здатність здійснювати якісне інклюзивне навчання.

Представимо опис інтегральної, загальних та фахових компетентностей здобувачів вищої освіти за другим (магістерським) рівнем [291]:

***Інтегральна компетентність.*** Здатність розв'язувати складні задачі у галузі спеціального та інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами, що передбачає проведення досліджень, здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов.

***Загальні компетентності:***

– *Комунікативна*: здатність спілкуватися другою (іноземною) мовою, здійснювати ділову комунікацію у професійній сфері, здатність опрацьовувати зарубіжні наукові та методичні джерела професійного спрямування.

– *Інформаційна*: здатність знаходити, обробляти та аналізувати інформацію з різних джерел у процесі виконання фахових теоретичних і практичних завдань; уміння застосовувати у процесі професійної діяльності різні інформаційні ресурси задля проектування рішень актуальних проблем спеціальної та інклюзивної педагогіки.

– *Науково-дослідницька*: здатність до проведення досліджень: планувати, здійснювати, аналізувати, інтерпретувати та презентувати результати власних досліджень у професійній діяльності.

– *Інформаційно-комунікаційна*: здатність навчатися та самонавчатися; уміння застосовувати сучасні методи і технології для особистісного та професійного зростання.

– *Самоосвітня*: здатність навчатися та самонавчатися; уміння застосовувати сучасні методи і технології для особистісного та професійного зростання.

– *Проблемно-прогностична*: здатність виявляти, ставити і вирішувати проблеми у професійній діяльності; уміння застосовувати знання та розуміння основних концепцій, теорій та фактів для прогнозування стратегії професійної діяльності.

– *Міжособистісна взаємодія*: здатність працювати в команді з метою налагодження ефективної міжособистісної взаємодії та координації дій з керівництвом, колегами, дітьми та їхніми батьками; здатність застосовувати емоційний інтелект у професійних ситуаціях.

– *Деонтологічна*: здатність діяти на підставі етичних суджень; конструктивно взаємодіяти на основі етичності, толерантності та поваги до різноманітності; усвідомлювати педагогічні, психологічні і соціальні наслідки власних впливів у сфері професійної діяльності.

***Фахові компетентності:***

– *Психолого-педагогічна*: здатність проектувати індивідуальні маршрути розвитку, освіти, соціальної адаптації та інтеграції осіб з різними особливими освітніми потребами на основі результатів їх психолого-педагогічного вивчення та результатів логопедичного обстеження.

– *Діагностико-аналітична (оцінювально-аналітична)*: здатність до комплексного оцінювання розвитку та особливих потреб дітей з метою здійснення

їхнього психолого-педагогічного супроводу; прогнозування потреб у корекційно-педагогічних, спеціальних психологічних, медичних та соціальних послугах.

– *Логокорекційна:* здатність здійснювати цілеспрямований добір логопедичних технологій для корекції психомоторного та мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами, здатність продемонструвати володіння методиками корекції та розвитку мовленнєвої діяльності при різних мовленнєвих порушеннях.

– *Консультативна:* уміння консультивати осіб з порушеннями психофізичного розвитку, батьків (законних представників) дитини з особливими освітніми потребами з метою визначення та реалізації її індивідуальної освітньої траєкторії в умовах спеціального та інклюзивного освітнього середовища.

– *Організаційно-управлінська:* здатність застосовувати професійно-профільовані знання з освітнього менеджменту в управлінській діяльності спеціального та загальноосвітнього закладу освіти з інклюзивною формою навчання, здатність працювати з окремими людьми та командами з метою сприяння високоякісному комплексному супроводу дітей з різними особливими освітніми потребами.

– *Компетентність у сфері інклюзивного навчання:* здатність до організації, координації та забезпечення експертної підтримки та якісного інклюзивного навчання у закладах дошкільної та загальної середньої освіти.

З метою забезпечення підготовки студентів спеціальності 016 Спеціальна освіта зі спеціалізацією «Інклюзивна освіта» нами на основі аналізу зарубіжних літературних джерел та власних наукових розвідок визначено наступні компетенції (знання, розуміння, уміння, цінності, переконання, ставлення), формування яких здійснювалось відповідно до запропонованої компетентнісної моделі фахівця та моделі підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

*Концептуальна і нормативна база розвитку інклюзивної освіти:* знання, розуміння та пояснення теорій, концепцій, принципів інклюзивної освіти;



застосування ключових концепцій та принципів інклюзії в процесі впровадження інклюзивного навчання на рівні закладу освіти; знання, розуміння та обґрунтування міжнародних і національних документів та законодавчих актів, їх ролі у запровадженні інклюзивного навчання; формулювання аргументів на підтримку розвитку інклюзивної освіти.

*Повага до різноманіття учнів:* глибокі переконання в тому, що інклюзивна освіта не підлягає обговоренню, всі діти мають право бути залученими до інклюзивних класів, це корисно як для самих дітей, так і для суспільства в цілому; знання про різноманіття учнів, що виникає з потреб підтримки, культури, мови, соціально-економічного фону; знання, розуміння принципів і цінностей освітньої інклюзії; розуміння інклюзивної освіти як підходу для всіх учнів, а не тільки для тих, які сприймаються як учні з особливими освітніми потребами; володіння найбільш вдалим способом реагування на різноманіття учнів у всіх ситуаціях; сприяння створенню шкіл як навчальних спільнот, які поважають, заохочують і відзначають досягнення всіх учнів; уміння проявити відповідне ставлення і адекватне сприймання інклюзії дітей з особливими потребами у загальноосвітньому просторі та у суспільстві.

*Планування, організація і реалізація процесу оцінки розвитку й освітніх потреб учнів:* знання, розуміння та обґрунтування основних підходів до розвитку дитини; планування, організація та реалізація первинного (у закладі освіти) та комплексного (в Інклюзивно-ресурсному центрі) оцінювання розвитку дитини; знання та застосування технологій та тестів педагогічного оцінювання розвитку дитини; уміння ідентифікувати труднощі, які має дитина з особливими освітніми потребами в освітньому процесі; уміння точно і конкретно охарактеризувати її особливі освітні потреби, сильні та слабкі сторони; просування деонтологічних норм та конкретних відносин у процесі оцінки.

*Підтримка всіх учнів:* глибоке переконання в тому, що ефективні вчителі – це вчителі всіх учнів, які беруть на себе відповідальність за сприяння вивченню і навчанню всіх дітей у класі; глибоке переконання в тому, що для всіх учнів

однаково важливим є академічне, практичне, соціальне й емоційне навчання; глибоке переконання в тому, що очікування вчителів є ключовим фактором успіху дитини, а родини є важливим ресурсом для навчання учнів; знання і розуміння: способів виявлення і подолання різних бар'єрів для навчання учнів з різними функціональними порушеннями та їх наслідків; стратегій, спрямованих на підтримку дітей з різними особливими освітніми потребами; технологій навчання, які підтримують освітній процес, дітей з особливими потребами залежно від їхніх індивідуальних особливостей розвитку; методів управління у класі; оцінки методів навчання, орієнтованих на виявлення сильних сторін учнів; технологій диференціації змісту навчальної програми, навчального процесу, навчальних матеріалів для включення учнів і задоволення різноманітних потреб; технологій створення інклюзивного середовища, адаптації освітнього середовища для забезпечення активної участі дітей у навчальній діяльності; застосування основних принципів надання допомоги дітям з особливими освітніми потребами; володіння ефективними вербальними і невербальними засобами комунікації; володіння уміннями: реагувати на різноманітні комунікативні потреби учнів, батьків та інших фахівців; застосовувати диференціацію методів, змісту і результатів навчання; здійснювати кооперативне навчання; працювати з учнями та їхніми родинами для персоналізації навчання і встановлення цілей; використовувати формувальну та підсумкову оцінки, які підтримують навчання і не маркують учнів.

*Планування, організація та координація індивідуальної допомоги та адаптацій курикулуму, забезпечення особливих освітніх потреб учнів:* правильне ставлення та усвідомлення індивідуального підходу до дитини з особливими освітніми потребами; знання та розуміння основних принципів індивідуального підходу до дитини; алгоритму організації, координації та забезпечення різних особливих освітніх потреб у загальноосвітньому просторі, аргументація необхідності складання та реалізації Індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами; володіння уміннями з: розроблення та реалізації Індивідуальної програми розвитку, розкриття сильних сторін дитини, визначення

індивідуальних додаткових послуг, необхідних для її освітньої інклюзії (відповідно до функціональних обов'язків та сфери відповідальності в освітньому процесі); здійснення опори на індивідуальні особливості розвитку дитини в організації освітнього процесу; розроблення та складання курикулуму, адаптованого для дітей з різними освітніми потребами; проектування та адаптації курикулуму для них; володіння навичками взаємодії з фахівцями та сім'єю при розробленні та реалізації індивідуальної допомоги дітям з особливими освітніми потребами.

*Спільна робота з іншими фахівцями і батьками:* розуміння цінності спільної роботи з батьками і родинами та ефективної комунікації і співробітництва із сім'ями як відповідальності педагога; розуміння цінності співпраці, партнерських стосунків і спільної роботи в команді з іншими професіоналами і того, що інклюзивна освіта є неможливою без роботи в команді; знання і розуміння: переваг спільної роботи з іншими фахівцями; стратегій командної роботи; технологій встановлення ефективних партнерських стосунків з родинами, термінології та основних робочих концепцій інших професіоналів, які беруть участь в освіті; володіння уміннями: ефективно залучати батьків і родини до підтримки навчання їхньої дитини; ефективно спілкуватись з родинами різного культурного, етнічного, соціального походження тощо; спільно вирішувати проблеми з іншими фахівцями; сприяти партнерству з іншими школами, громадськими організаціями та іншими освітніми установами з метою пошуку зовнішніх ресурсів для задоволення освітніх потреб дітей.

*Постійний особистісний професійний розвиток:* глибокі переконання, що учителі несуть відповідальність за власний неперервний професійний розвиток; глибокі переконання, що зміни і розвиток є постійними в інклюзивній освіті, тому вчителі потребують навичок реагування на нові вимоги і зміни протягом усієї своєї кар'єри; знання і розуміння методів вибудовування персональних навчальних маршрутів і стратегій оцінки власної роботи; володіння уміннями: оцінювати власну роботу, власний стиль викладання з точки зору ефективності та результативності навчального процесу; ефективно залучати інших до роздумів про

викладання і навчання; бути гнучким у виборі стратегій, які сприяють інноваціям і особистісному навчанню; бути відкритим і активним щодо використання колег та інших фахівців як джерела навчання і натхнення; сприяти розвитку школи як навчальної спільноти.

*Створення і оцінка інклюзивного освітнього середовища, класний менеджмент:* знання і розуміння технологій створення інклюзивного освітнього середовища для забезпечення ефективного освітнього процесу в закладі освіти з урахуванням різних особливих освітніх потреб та можливостей дітей; володіння технологіями оцінки інклюзивного освітнього середовища в закладі загальної середньої освіти з інклюзивними класами, володіння вміннями забезпечення дружньої та безпечної атмосфери, що сприяє кращому навчанню та функціонуванню дитини з особливими освітніми потребами у школі.

*Пошук ресурсів для забезпечення освітніх потреб дітей:* знання і розуміння технологій пошуку ресурсів у громаді для забезпечення різних освітніх потреб дітей та володіння вміннями інформувати про ці ресурси адміністрацію і педагогічний колектив закладу освіти.

*Педагогічний коучинг зі створення інклюзивного освітнього простору:* знання технологій підтримки вчителя і системного супроводу особистісного і фахового розвитку вчителя інклюзивного класу; володіння технологіями підтримки вчителя і системного супроводу особистісного і фахового розвитку вчителя інклюзивного класу.

*Менеджмент інклюзивної освіти і розвиток школи з інклюзивними класами (для здобувачів другого магістерського рівня):* знання принципів управління інклюзивною освітою, їх розуміння та пояснення; розуміння і застосування на практиці концепцій інклюзивної школи в аспекті менеджменту; знання і розуміння чинників, які сприяють зміні організаційної культури та розвитку інклюзивної освіти на рівні школи; володіння вміннями планування діяльності (підрозділів, персоналу) в аспекті розвитку інклюзивної освіти; знання і володіння вміннями оцінювати потреби та планувати заходи у сфері інклюзивної освіти; вміння

застосовувати різні інструменти організації, координації та впровадження інклюзивного навчання; уміння координувати роботу щодо задоволення освітніх потреб на індивідуальному, командному та інституційному рівні.

*Перегляд навчального плану, його змісту та структури.* Відповідно до визначених нами компетентностей і компетенцій у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, зважаючи на динаміку розгортання дисертаційного дослідження, нами розроблено навчальний план за напрямом «Корекційна освіта (логопедія)» / спеціальністю 016 Спеціальна освіта зі спеціалізацією Інклюзивна освіта (2014 р.) та удосконалено його у 2017 р. у зв'язку з розробленням нової освітньої стратегії в Київському університеті імені Бориса Грінченка.

*Підходи до навчання та викладання:* освітній процес побудовано на принципах студентоцентрованого, особистісно орієнтованого навчання, на засадах компетентнісного, системного, інтегративного підходів, запровадження електронного навчання за окремими освітніми компонентами, навчання в Центрах практичної підготовки.

*Ресурси, що уможливають якісну підготовку фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі:* впровадження освітньої програми передбачає наявність навчально-методичних ресурсів (друкованих та електронних), кадрового забезпечення, налагодження партнерських стосунків зі структурами, дотичними до інклюзивної освіти. Зокрема, кафедра спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка співпрацює з Всеукраїнським фондом «Крок за кроком», Фондом Порошенка, Міжнародним фондом «Відродження», Науково-методичним центром інклюзивної освіти Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, Ресурсним центром підтримки інклюзивної освіти м. Києва, Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Стратегічне об'єднання з цими партнерськими організаціями, діяльність яких спрямована на забезпечення якісної інклюзивної

освіти на національному та регіональному рівнях, сприяє удосконаленню процесу підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, оскільки дає змогу професорсько-викладацькому складу долучатись до створення сучасного інклюзивно-освітнього контенту та ознайомлення з інноваціями та міжнародними досягненнями у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. У додатку 3 представлено приклад стратегічного об'єднання структурних підрозділів Університету (кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти; Ресурсного центра підтримки студентів з інвалідністю; Центра практичної підготовки студентів з інклюзивної освіти; Ресурсного центра підтримки інклюзивної освіти м. Києва) у спільний багатофункціональний комплекс «Територія інклюзії».

*Моніторинг і оцінювання освітньої програми* та її компонентів відбувається шляхом опитування студентів, викладачів і працедавців; аналізу його результатів, що є підставою для удосконалення програми у процесі її реалізації.

Сучасна вища освіта у галузі підготовки фахівців зі спеціальної освіти наразі стоїть перед фактом: в умовах традиційних форм і методів навчання та викладання студенти досить часто, пасивно отримуючи інформацію, не вміють здобувати її самостійно і застосовувати успішно у життєвій самореалізації. Соціальний запит світового товариства, у тому числі й України, вимагає фахівців, які спроможні швидко і якісно включатись у професійну діяльність.

У сучасному освітньому просторі закладу вищої освіти відбувається широке поєднання різних освітніх технологій, розширення використання електронних навчальних курсів (ЕНК); запровадження технології перевернутого навчання; створення центрів розвитку професійних компетентностей та проведення занять на їх базі; переважне використання проблемно-пошукових та дослідницьких методів навчання; запровадження навчання, заснованого на дослідженнях [204].

Одним із засобів забезпечення підготовки конкурентоспроможного фахівця є освітнє середовище професійної підготовки, сприятливе для забезпечення знаково-

контекстного навчання (автор методу: А.О. Вербицький), яке виконує основне призначення професійної освіти: здійснювати глибинну професійну підготовку майбутніх фахівців. Відомо, що предметний і соціальний зміст моделюється в освітньому процесі різними дидактичними засобами. Так, інформація подається у вигляді навчальних текстів (знаково), а сконструйовані на основі такої інформації завдання задають контекст майбутньої професійної діяльності (звідси у назві методу термін «контекстне»). У студентів, які здійснюють змодельовану умовами завдання квазіпрофесійну діяльність, що несе в собі риси учіння і майбутньої праці, розвивається критичне теоретичне й практичне мислення фахівця, здібності до управлінської діяльності, прийняття колективних рішень, умінь та навичок соціальної взаємодії, керівництва й підлеглості.

Отже, знаково-контекстне навчання як напрям організації освітнього процесу у закладі вищої освіти щодо підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти передбачає поетапне формування фахової компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами від засвоєння академічних знань через практико-орієнтоване навчання у центрах практичної підготовки до навчально-професійної діяльності в реальному інклюзивному освітньому середовищі. Суть знаково-контекстного навчання, що реалізовувалось нами у процесі експериментальної діяльності, полягає у тому, що:

- компетентності, необхідні для успішної професійної діяльності, відпрацьовуються на базі університетських Центрів практичної підготовки, і лише потім закріплюються в освітньому середовищі Інклюзивно-ресурсних центрів, освітніх і реабілітаційних закладів, які надають освітні послуги дітям з особливими освітніми потребами;

- студенти, працюючи у Центрах практичної підготовки, розуміють свої прогалини у знаннях і самостійно шукають потрібну їм навчальну інформацію.

Зважаючи на вищевикреслене, у процесі реалізації системи підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах

інклюзії значна увага була приділена аналізу освітнього середовища в університетах, на базі яких здійснювався формувальний етап експерименту, та створенню такого середовища в Київському університеті імені Бориса Грінченка. Зокрема, у межах реалізації системи підготовки студентів спеціальності 016 Спеціальна освіта розроблено концепції діяльності Центрів практичної підготовки студентів цієї спеціальності та забезпечено їх створення та функціонування в освітньому просторі Київського університету імені Бориса Грінченка.

Для формування фахової компетентності студентів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами створено такі центри практичної підготовки, як: Центр інклюзивної освіти та центр «Логотренажер».

У процесі розроблення концепцій діяльності Центрів практичної підготовки ми врахували ключові навички, які знадобляться особистості для успішної кар'єри у 2020 році, що були презентовані на Всесвітньому економічному форумі у Давосі: вирішення комплексних проблем, критичне мислення, креативність, взаємодія з іншими, емоційний інтелект, орієнтація на високий результат, когнітивна гнучкість тощо [1].

Також ми орієнтувались на дослідницькі матеріали ISSA – членської асоціації, яка через свої програми просуває і пропагує досвід інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Результатом упровадження принципів ISSA (які перекладено на 30 мов) стало розроблення професійних стандартів для педагогів, які працюють у сфері надання освітніх послуг дітям дошкільного і молодшого шкільного віку; навчальних програм для підготовки педагогів і підвищення кваліфікації педагогів на рівні країн [143].

Стандарти сприяли утвердженню і розумінню того, що процеси (тобто те, як організована робота і взаємовідносини у закладах освіти) є так само важливими, як і результати, що у процесі «підготовки майбутніх педагогів у закладі освіти та у їх професійному розвитку необхідно краще поєднувати теорію і практику, і що політичні стратегії слід розробляти так, щоб вони сприяли самостійності педагогів при прийнятті рішень у професійних питаннях і педагоги могли повною мірою



брати до уваги потреби дітей, сімей і місцевих спільнот» [143, с. 12-13]. Впровадження «Стандартів» у практику педагогічної роботи сприяли розповсюдженню нового способу професійного розвитку.

Оновлена версія «Педагогічних стандартів ISSA», принципи якісної педагогіки, презентовані у книзі «Компетентний педагог XXI-го століття» містить сім цільових галузей, які відображають основні переконання ISSA стосовно якісної педагогіки і визначають шляхи досягнення професійної майстерності: 1) взаємодія; 2) сім'я і місцева громада; 3) інклюзія, багатоманітність і цінності демократії; 4) оцінювання і планування; 5) методи навчання; 6) розвивальне середовище; 7) професійний розвиток [143].

У процесі розроблення концепцій діяльності Центрів практичної підготовки, безпосередньої організації їх діяльності ми врахували змістове наповнення вищезазначених цільових галузей, представлене в матеріалах ISSA, та адаптували його відповідно до змісту підготовки майбутніх фахівців як в умовах спеціальної, так і інклюзивної освіти. В основі підготовки сучасних фахівців у галузі спеціальної освіти є компетентнісний підхід, згідно з яким практична підготовка студентів у Центрах практичної підготовки передбачає формування загальних (комунікативної, аналітичної, креативної, самоосвітньої, міжособистісної взаємодії) і фахових (організаційної, психолого-педагогічної, корекційно-методичної, консультативної, логодіагностичної, логокорекційної, деонтологічної, інклюзивної) компетентностей.

Отже, формування навичок успішної особистості, загальних і фахових компетентностей, навичок ефективної педагогічної діяльності в аспекті цільових галузей педагогічних стандартів ISSA передбачено на базі університетських Центрів практичної підготовки.

Ідея створення Центра інклюзивної освіти виникла у процесі роботи над дослідженням з підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, результатом якого є запровадження

в освітньо-професійній програмі 016.00.01 Логопедія зі спеціальності 016 Спеціальна освіта вибіркової спеціалізації «Інклюзивна освіта».

Розкриємо концепцію діяльності **Центра інклюзивної освіти**.

На першому курсі *мета діяльності Центра* – формування у студентів емоційної культури, мотиваційних орієнтацій на відносини, новизну та досягнення успіху у сфері інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами (рис. 4.4).

#### **Завдання центра:**

1) формувати *фахову компетентність* у сфері забезпечення психологічного компонента безпечного інклюзивного освітнього середовища в закладі освіти з інклюзивною формою навчання;

2) формувати *навички успішної особистості: емоційний інтелект* у процесі розвитку емпатії; *когнітивну гнучкість* у процесі вирішення нестандартних освітніх проблемних завдань, *критичне мислення* через висування власної фахової концепції цінностей, орієнтирів, на яких ґрунтується власна практична діяльність; *складання суджень і ухвалення рішень* у процесі роботи з інформацією, критичного аналізу літературних джерел;

3) формувати уявлення про потенційні можливості дітей з особливими освітніми потребами, їхні сильні сторони; ознайомлення з історіями успіху цих дітей;

4) створити умови для проведення тренінгів з розвитку емоційного інтелекту (емоційної компетентності, емпатії, керування взаємовідносинами), ненасильницького спілкування, розуміння багатоманітності, формування ставлення до інклюзивної освіти, формування цінностей інклюзивної освіти.



Рис. 4.4. Концепція діяльності Центра інклюзивної освіти для студентів 1 курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта

До дисциплін, які вивчаються у Центрі інклюзивної освіти на першому курсі, належать: «Тренінг комунікативності», «Тренінг формування емоційної культури», «Тренінг формування цінностей інклюзивної освіти», «Спеціальна педагогіка».

**Зміст практичної підготовки** у Центрі інклюзивної освіти полягає у тому, що студенти оволодівають пошуково-аналітичними навичками у роботі з

інформаційними джерелами; беруть участь у тренінгах з формування цінностей інклюзивної освіти, розвитку емоційного інтелекту, ненасильницького спілкування, лідерства, розуміння багатоманітності тощо, знайомляться з історіями успіху осіб з обмеженими можливостями життєдіяльності, що сприяє формуванню у них уявлень про потенційні можливості таких дітей, мотивації досягнення успіху у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, власної емпатійності.

Опанування практичних навичок, набутих у Центрі, закріплюється під час проходження навчальної педагогічної практики на посаді асистента вихователя в закладі дошкільної освіти з інклюзивним навчанням протягом 2 тижнів (3 кредити).

На другому курсі *мета діяльності Центра* – практична підготовка конкурентоспроможного фахівця у сфері використання технологій інклюзивного навчання та командної роботи (рис. 4.5).

#### **Завдання центра:**

1) формувати *фахову компетентність* у сфері організації і впровадження процесу інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами;

2) формувати *навички успішної особистості: емоційний інтелект* у процесі розвитку емпатії, керування взаємовідносинами; *когнітивну гнучкість* у процесі вирішення нестандартних освітніх проблемних завдань, розроблення методичного інструментарію, *критичне мислення* через аналіз ефективності методик, посібників, підручників; *комплексне розв'язання проблеми* через врахування міждисциплінарної взаємодії у процесі проведення корекційно-компенсаторної роботи; *складання суджень і ухвалення рішень* у процесі роботи з інформацією, критичного аналізу літературних джерел, методик, посібників, підручників;

3) створити умови для оволодіння технологіями успішної інклюзивної практики: уміння адаптувати й модифікувати освітній процес, заповнювати Індивідуальну програму розвитку, формулювати SMART цілі, здійснювати моніторинг;

4) створити умови для налагодження міждисциплінарної взаємодії майбутніх логопедів, учителів / вихователів інклюзивного класу / групи, асистентів учителя / вихователя, соціальних педагогів, психологів тощо;

5) створити умови для моделювання практичної діяльності логопеда, вчителя / вихователя інклюзивного класу / групи, асистента вчителя / вихователя в інклюзивному освітньому середовищі та інших учасників освітнього процесу.

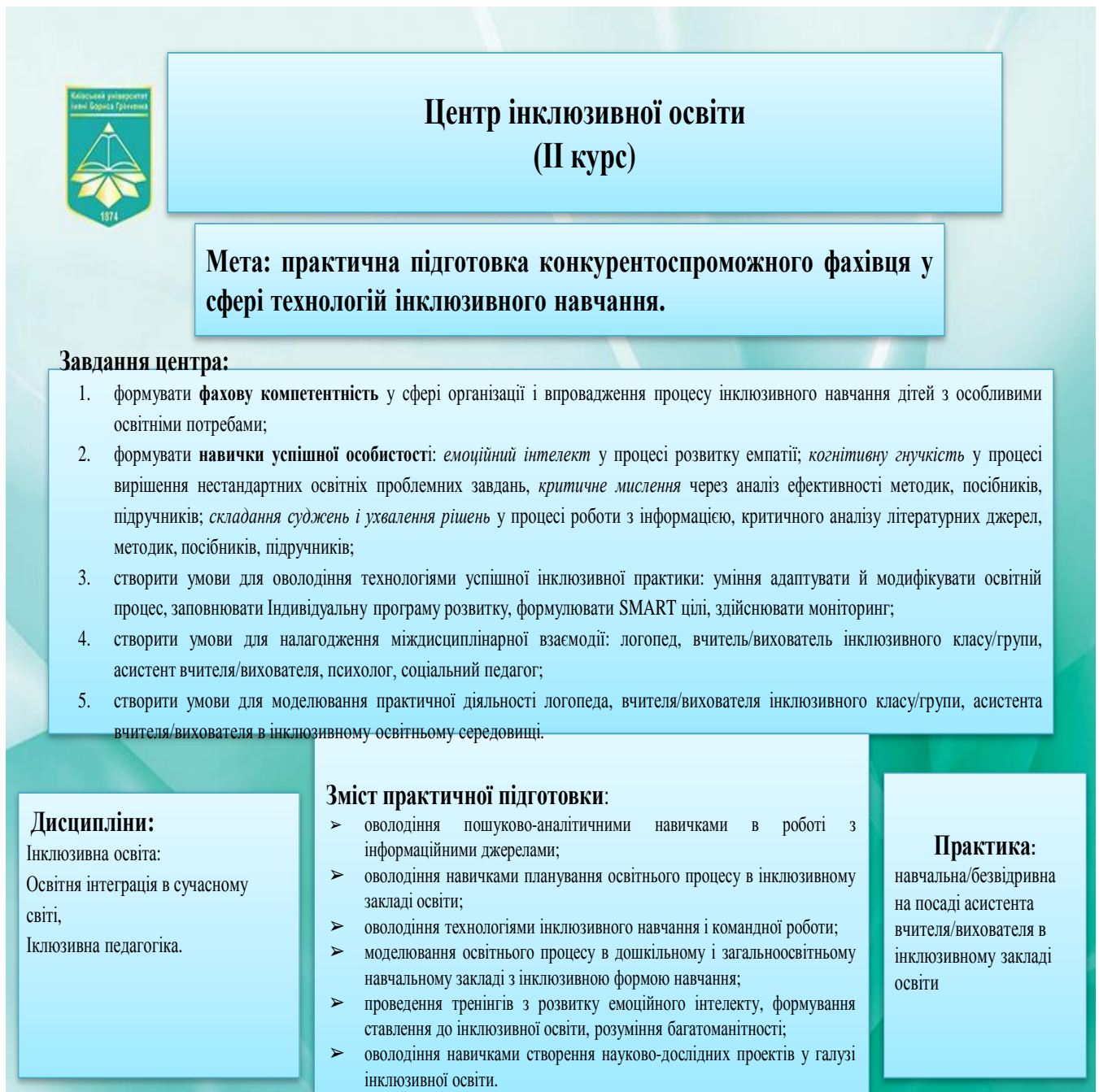


Рис. 4.5. Концепція діяльності Центра інклюзивної освіти для студентів 2 курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта

До дисциплін, які вивчаються у Центрі інклюзивної освіти на другому курсі, належать: «Інклюзивна освіта», змістові модулі: «Освітня інтеграція в сучасному світі», «Інклюзивна педагогіка».

**Зміст практичної підготовки** студентів на другому курсі у Центрі інклюзивної освіти полягає у тому, що студенти оволодівають пошуково-аналітичними навичками у роботі з інформаційними джерелами; технологіями інклюзивного навчання (диференційованого викладання, спільного викладання, спільного / кооперативного навчання тощо) і командної роботи, навичками планування освітнього процесу в закладі освіти з інклюзивним навчанням; моделюють освітній процес закладу дошкільної та загальної середньої освіти з інклюзивними групами і класами, проводять тренінги з розвитку емоційного інтелекту у дітей, формування ставлення до інклюзивної освіти, розуміння багатоманітності; створення безпечного інклюзивного освітнього середовища; оволодівають навичками створення науково-дослідних проектів у галузі інклюзивної освіти.

Опанування практичних навичок, набутих у Центрі, закріплюватиметься під час проходження навчальної педагогічної практики на посаді асистента вихователя / вчителя в закладі дошкільної / загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням протягом 2 тижнів (3 кредити).

На третьому курсі **мета діяльності Центра** – практична підготовка конкурентоспроможного фахівця у сфері забезпечення освітнього процесу в умовах інклюзивного освітнього середовища (рис. 4.6).

#### **Завдання центра:**

1) формувати **фахову компетентність** у сфері технологій навчання дітей з різними освітніми потребами, спеціальних методик навчання і розвитку в інклюзивному освітньому середовищі;

2) формувати **навички успішної особистості**: емоційний інтелект у процесі розвитку соціальної компетентності, керування взаємовідносинами; комплексне розв'язання проблеми через прийняття колегіального рішення щодо

стратегії психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, у процесі аналізу випадків у контексті професійної діяльності асистента вчителя з використанням методу *cais-study*; *когнітивну гнучкість* у процесі вирішення нестандартних освітніх проблемних завдань, *критичне мислення* через аналіз ефективності методик, посібників, підручників; *складання суджень і ухвалення рішень* у процесі роботи з інформацією, критичного аналізу літературних джерел, методик, посібників, підручників;

3) створити умови для оволодіння технологіями успішної інклюзивної практики;

4) створити умови для підготовки сучасних фахівців за базовими дисциплінами початкової школи;

5) створити умови для оволодіння системним тематичним проектуванням сучасних змісту, методів, прийомів, засобів навчання в інклюзивному освітньому середовищі;

6) створити умови для формування навичок роботи з місцевою громадою (пошук ресурсів для забезпечення потреб дітей); навчання проектній діяльності та співпраці з громадськими організаціями (розширення можливостей для пошуку майбутніх робочих місць).

До дисциплін, які вивчаються у Центрі інклюзивної освіти на третьому курсі, належать дисципліни: «Технології навчання дітей з різними освітніми потребами в інклюзивному середовищі», «Підготовка дитини та освітнього середовища до процесу інклюзивного навчання», «Спеціальна методика когнітивного розвитку».

**Зміст практичної підготовки** студентів на третьому курсі в Центрі інклюзивної освіти полягає у тому, що студенти оволодівають технологіями навчання дітей з різними освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі та навичками командної роботи; моделюють освітній процес закладу освіти з інклюзивними класами (навчальні ситуації, заняття, уроки та їх фрагменти), аналізують їхню якість та результативність; здійснюють адаптації і модифікації змісту навчального матеріалу і методів викладання; удосконалюють

навички порівняльного аналізу теоретичних ресурсів та виділення раціональних технологій сучасного індивідуально орієнтованого навчання; беруть участь у тренінгах з питань пошуку ресурсів; проводять тренінги з налагодження позитивної комунікації між педагогами, батьками та дітьми тощо.

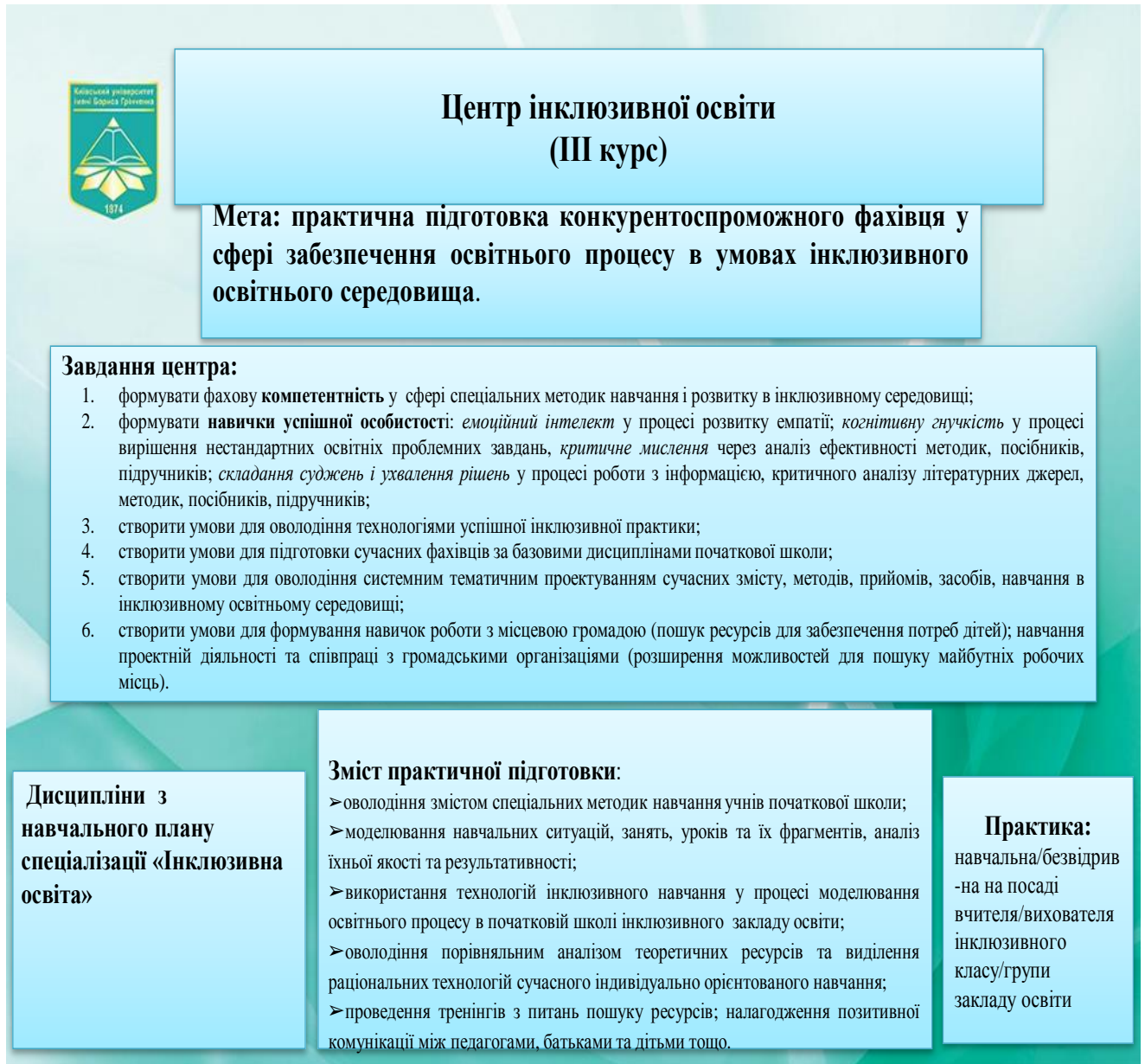


Рис. 4.6. Концепція діяльності Центра інклюзивної освіти для студентів 3 курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта

На 3 курсі студенти проходять навчальну практику протягом 4 тижнів (6 кредитів) у закладах загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання (на посаді асистента вчителя інклюзивного класу, асистента спеціального педагога / вчителя-логопеда закладу освіти з інклюзивним навчанням).



На 4 курсі студенти проходять педагогічну виробничу практику у різних закладах освіти: (8 тижнів, 12 кредитів – у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням та в інклюзивно-ресурсному центрі; 6 тижнів, 8 кредитів – у спеціальному класі для дітей з особливими освітніми потребами; 6 тижнів, 8 кредитів – у спеціальному закладі освіти; 7 тижнів, 9,5 кредитів – у закладі загальної середньої освіти з інклюзивними класами). Ідея полягає у тому, щоб студент, по-перше, спробував себе у різних установах і після закінчення університету був готовий до професійної діяльності у закладах, які надають освітні і корекційно-реабілітаційні послуги дітям з особливими освітніми потребами, по друге, визначився зі своїми професійними уподобаннями.

Крім Центра інклюзивної освіти на базі кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Університету Грінченка функціонує Логопедичний центр «Логотренажер». Ідея створення Логопедичного центра «Логотренажер» виникла у процесі роботи над дослідженням з підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти (логопедії) до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами та у процесі спільної проектної діяльності із Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» та Науково-методичним центром інклюзивної освіти Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка. Практичним результатом авторського дослідження та безпосередньої нашої участі у проекті «Інклюзивна освіта: крок за кроком» стало створення Центра «Логотренажер», який надає освітні послуги дітям з порушеннями мовленнєвої діяльності (які можуть бути як первинного, так і вторинного характеру), котрі виховуються / навчаються у закладах дошкільної і загальної середньої освіти місцевої громади, а також здійснює підтримку родин, які виховують таких дітей.

Логопедичний центр «Логотренажер» Університету Грінченка окрім того, що виступає засобом фахової підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти, є ще й ресурсом з надання компенсаторно-корекційної підтримки дітям з особливими освітніми потребами місцевої громади. Основними напрямками діяльності

«Логотренажера» як ресурсного центра інклюзивної освіти визначено консультаційний та корекційно-компенсаторний. Консультаційна допомога забезпечується викладачами кафедри разом зі студентами, по суті, розробляється дорожня карта супроводу дитини та підтримки родини, зокрема визначаються стратегії розвитку дитини, напрями роботи з батьками. Корекційно-компенсаторна робота, зазвичай, здійснюється студентами, але вони завжди мають змогу отримати супервізійну підтримку від викладачів, які за потреби можуть долучитися до корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають більш складні порушення розвитку. У роботі центра використовуються не тільки традиційні методики, але й авторські інноваційні методики і технології, які ґрунтуються на останніх наукових дослідженнях. Це зумовлене тим, що у межах реалізації наукової теми кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини «Корекційно-компенсаторна складова інтеграції дитини з особливими освітніми потребами в соціальне середовище» та навчання, заснованого на дослідженнях (Дод. М), викладачі разом зі студентами мають змогу розробляти, апробувати і впроваджувати у роботу «Логотренажера» авторські методики формування мовлення на основі активізації сенсорного та інтелектуального розвитку дітей.

Узагальнену схему діяльності Центрів практичної підготовки представлено на рисунках 4.7 – 4.10.

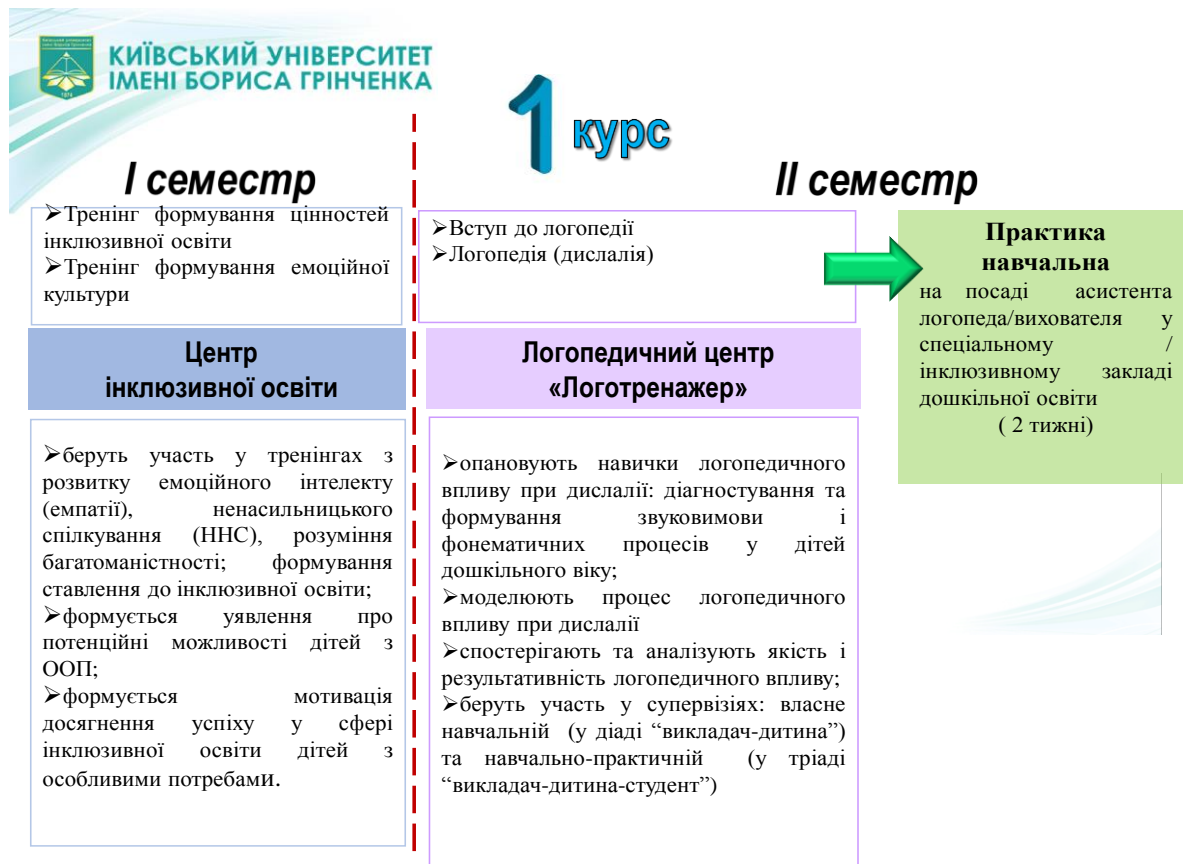


Рис. 4.7. Схема діяльності Центрів практичної підготовки (для студентів 1 курсу)



Рис. 4.8. Схема діяльності Центрів практичної підготовки (для студентів 2 курсу)



Рис. 4.9. Схема діяльності Центрів практичної підготовки (для студентів 3 курсу)



Рис. 4.10. Схема діяльності Центрів практичної підготовки (для студентів 4 курсу)

Звісно, концепції діяльності центрів практичної підготовки у процесі їх реалізації удосконалюватимуться і розвиватимуться, оскільки на них впливатимуть зовнішні і внутрішні стейкхолдери, зокрема: *роботодавці*, які висуватимуть все нові й нові актуальні вимоги до майбутнього фахівця зі спеціальної освіти, *громадські об'єднання*, що інформуватимуть про актуальні проблеми родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами; окреслюватимуть зміст і форми співпраці фахівців, науковців з громадськими об'єднаннями; *громада міста*, яка дає запит щодо додаткових освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами, просвітницької навчально-методичної діяльності з підвищення фахового рівня та професійної майстерності практиків-педагогів закладів дошкільної та загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

#### **4.3 Дослідно-експериментальна перевірка ефективності системи підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі**

З метою перевірки ефективності вирішення завдань формувального етапу експерименту та задля з'ясування впливу формувальної методики на якість і дієвість формування компонентів готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі нами було проведене контрольнo-аналітичне дослідження.

До дослідницько-експериментальної роботи на етапі формувального експерименту щодо апробації системи підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі та на етапі контрольнo-аналітичного експерименту з метою визначення ефективності запропонованої системи було залучено 310 студентів першого (бакалаврського) рівня з напрямку підготовки Корекційна освіта (логопедія) / зі спеціальності Спеціальна освіта (логопедія) Київського університету імені Бориса Грінченка, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

На початку експериментальної роботи було сформовано три групи:

— E1 (123 студенти) – цю групу склали студенти, підготовка яких до професійної діяльності відбувалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення; на етапі контрольньо-аналітичного експерименту ця група була контрольною К,

— E2 (143 студенти) – підготовка студентів відбувалась з використанням елементів авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення для формування фахової компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами,

— E3 (45 студентів) – підготовка студентів здійснювалась за освітньо-професійною програмою, основу якої склали результати дисертаційного дослідження, у процесі реалізації компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

З метою визначення ефективності запропонованої системи підготовки студентів зі спеціальності «Спеціальна освіта» на формування їхньої готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі було проведено діагностику кожного з компонентів готовності (професійно-особистісного, теоретико-когнітивного, практико-діяльнісного), описаних у розділі 2.

Проаналізуємо результати дослідження сформованості **професійно-особистісного компонента** готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за усіма критеріями та показниками на контрольньо-аналітичному етапі експерименту.

Нижче представлено у цифровому (табл. 4.2) та графічному вигляді (рис. 4.11) усереднені результати загального профілю за всіма критеріями методики Org-EIQ «Оцінювання емоційного інтелекту» по групах (стандартні пункти) на контрольньо-аналітичному етапі експерименту.

Таблиця 4.2

**Усереднені результати загального профілю за всіма критеріями методики  
Org-EIQ «Оцінювання емоційного інтелекту» по групах (у стандартних  
пунктах і відсотках)**

|                                  | Максималь-<br>ний<br>стандартний<br>пункт | Група Е1               |           | Група Е2               |           | Група Е3               |           |
|----------------------------------|---|------------------------|-----------|------------------------|-----------|------------------------|-----------|
|                                  |   | Стандарт-<br>ні пункти | відсотки  | Стандарт-<br>ні пункти | відсотки  | Стандарт-<br>ні пункти | відсотки  |
| Самоусвідомлення і самооцінка    | 150                                       | 60                     | 40        | 81                     | 54        | 97                     | 65        |
| Самокерування                    | 150                                       | 66                     | 44        | 90                     | 60        | 104                    | 69        |
| Соціальна компетентність         | 150                                       | 83                     | 55        | 104                    | 69        | 113                    | 75        |
| Керування взаємовідносинами      | 150                                       | 72                     | 48        | 94                     | 63        | 107                    | 71        |
| Націленість на результат         | 150                                       | 72                     | 48        | 95                     | 63        | 108                    | 72        |
| Баланс роботи і особистого життя | 150                                       | 87                     | 58        | 109                    | 73        | 114                    | 76        |
| Стресостійкість                  | 150                                       | 67                     | 45        | 89                     | 59        | 105                    | 70        |
| Настрій                          | 150                                       | 70                     | 47        | 91                     | 61        | 107                    | 71        |
| <b>Узагальнений результат</b>    | <b>150</b>                                | <b>72</b>              | <b>48</b> | <b>94</b>              | <b>63</b> | <b>107</b>             | <b>71</b> |

Результати аналізу, представлені у таблиці, свідчать про те, що рівень емоційного інтелекту студентів групи Е2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, на 15% вищий, ніж у студентів групи Е1, підготовка яких відбувалась з використанням традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення; а рівень емоційного інтелекту студентів групи Е3, навчання яких здійснювалось за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки, на 23% вищий, ніж у студентів групи Е1 (контрольної), та на 8% більше, ніж у студентів групи Е2.

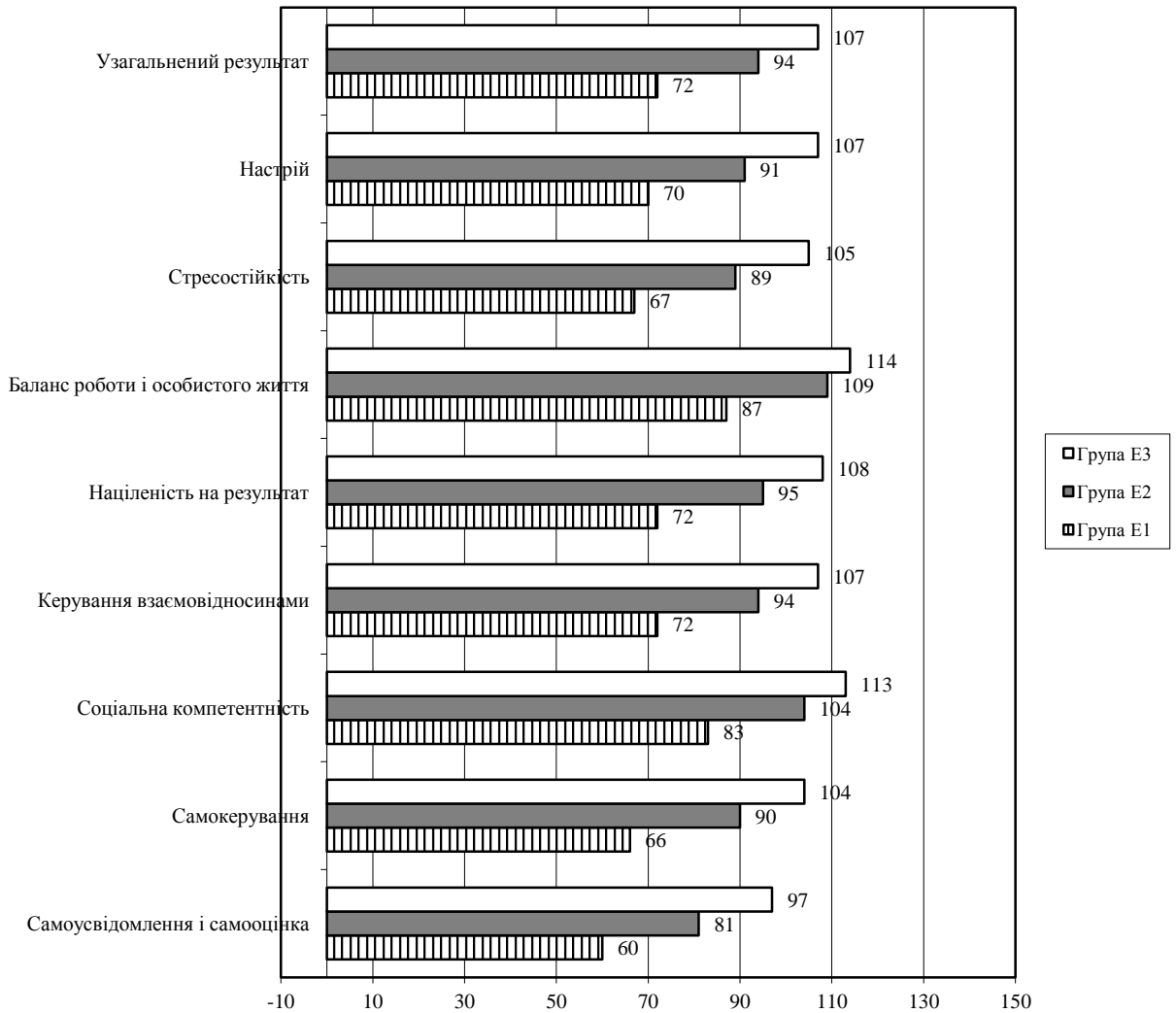


Рис. 4.11. Усереднені результати загального профілю за всіма критеріями методики Org-EIQ «Оцінювання емоційного інтелекту» по групах (стандартні пункти)

Опишемо результати тестування за кожним критерієм професійно-особистісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі у трьох групах: E1 (контрольній), E2 та E3.

У таблиці 4.3 представлено результати дослідження професійно-особистісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Самоусвідомлення і самооцінка» в експериментальних групах (у відсотках).



Таблиця 4.3

**Результати контрольно-аналітичного дослідження професійно-особистісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Самоусвідомлення і самооцінка» в експериментальних групах (у відсотках)**

|          | Дуже низький рівень | Низький рівень | Середній рівень | Високий рівень | Дуже високий рівень |
|----------|---------------------|----------------|-----------------|----------------|---------------------|
| Група Е1 | 89                  | 9              | 2               | 0              | 0                   |
| Група Е2 | 49                  | 30             | 11              | 11             | 0                   |
| Група Е3 | 16                  | 13             | 47              | 20             | 4                   |

Результати аналізу свідчать, що більшість студентів групи Е1 має дуже низький рівень розвитку самоусвідомлення і самооцінки (89%), у жодного студента цієї групи не було виявлено високого та дуже високого рівнів. У групі Е2 також більшість студентів демонструє дуже низький рівень розвитку самоусвідомлення і самооцінки (49%), але 11% студентів цієї групи мають високий рівень та жоден з них не має дуже високого рівня. Серед студентів групи Е3 більшість показує середній рівень (47%), проте ми бачимо, що у групі є студенти з високим рівнем сформованості самоусвідомлення і самооцінки (20%) та невелика кількість студентів мають дуже високий рівень за цим показником (4%) (дод. И., рис. И.1 та рис. И.2).

Для визначення розбіжності у групах використовувався t-критерій Стьюдента за формулою:

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{D_1}{n_1} + \frac{D_2}{n_2}}}$$

де,  $\bar{x}$  – середнє арифметичне;

D – дисперсія;

n – кількість респондентів.

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента відмінностей між рівнями сформованості професійно-особистісного компонента готовності студентів до

професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Самоусвідомлення і самооцінка» в експериментальних групах представлено у таблиці 4.4.

*Таблиця 4.4*

**Результати порівняльного аналізу відмінностей між рівнями сформованості готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Самоусвідомлення і самооцінка»**

| t-критерій<br>Стьюдента | Група Е1 | Група Е2 | Група Е3 |
|-------------------------|----------|----------|----------|
| Група Е1                | -        | 10,8752  | 13,9215  |
| Група Е2                | 10,8752  | -        | 5,8722   |
| Група Е3                | 13,9215  | 5,8722   | -        |

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність за критерієм «Самоусвідомлення і самооцінка» у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення ( $t=10,8752$ ,  $p>0,0005$ ); у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ( $t=5,8722$ ,  $p>0,0005$ ); а також у групах між студентами групи Е3, які навчаються згідно з розробленою автором дослідження системою підготовки спеціальних педагогів, та студентами групи Е1, підготовка яких відбувалась у традиційному форматі ( $t=13,9215$ ,  $p>0,0005$ ).

У таблиці 4.5 представлено результати дослідження професійно-особистісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Самокерування» в експериментальних групах (у відсотках).

Таблиця 4.5

**Результати контрольно-аналітичного дослідження професійно-особистісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Самокерування» в експериментальних групах (у відсотках)**

|          | Дуже низький рівень | Низький рівень | Середній рівень | Високий рівень | Дуже високий рівень |
|----------|---------------------|----------------|-----------------|----------------|---------------------|
| Група Е1 | 84                  | 15             | 1               | 0              | 0                   |
| Група Е2 | 32                  | 32             | 22              | 13             | 1                   |
| Група Е3 | 0                   | 31             | 31              | 16             | 22                  |

Результати тестування свідчать, що більшість студентів групи Е1 має дуже низький рівень розвитку самокерування (84%), у жодного студента цієї групи не виявлено високого та дуже високого рівнів. У групі Е2 більшість студентів демонструє дуже низький та низький рівні розвитку самокерування (по 32%), але 11% студентів цієї групи мають високий рівень та лише 1% – дуже високий рівень. Серед студентів групи Е3 немає жодного студента з дуже низьким рівнем розвитку самокерування, більшість показує низький та середній рівні (по 31%), однак результати свідчать про те, що у групі є студенти з високим рівнем сформованості самокерування (16%) та дуже високим рівнем за цим критерієм (22%) (дод. И, рис. И.3 та рис. И.4).

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента відмінностей між рівнями сформованості професійно-особистісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Самокерування» в експериментальних групах представлено у таблиці 4.6.

Таблиця 4.6

**Результати порівняльного аналізу відмінностей між рівнями сформованості  
готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому  
середовищі за критерієм «Самокерування»**

| t-критерій<br>Стьюдента | Група Е1 | Група Е2 | Група Е3 |
|-------------------------|----------|----------|----------|
| Група Е1                | -        | 13,5672  | 15,3148  |
| Група Е2                | 13,5672  | -        | 5,9231   |
| Група Е3                | 15,3148  | 5,9231   | -        |

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність за критерієм «Самокерування» у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення ( $t=13,5672$ ,  $p>0,0005$ ); у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ( $t=5,9231$ ,  $p>0,0005$ ), а також у групах між студентами групи Е3, які навчаються згідно з розробленою автором дослідження системою підготовки спеціальних педагогів, та студентами групи Е1, підготовка яких відбувалась у традиційному форматі ( $t=15,3148$ ,  $p>0,0005$ ).

У таблиці 4.7 представлено результати дослідження професійно-особистісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Соціальна компетентність» в експериментальних групах (у відсотках).

Таблиця 4.7

**Результати контрольно-аналітичного дослідження професійно-особистісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Соціальна компетентність» в експериментальних групах (у відсотках)**

|          | Дуже низький рівень | Низький рівень | Середній рівень | Високий рівень | Дуже високий рівень |
|----------|---------------------|----------------|-----------------|----------------|---------------------|
| Група Е1 | 32                  | 46             | 21              | 1              | 0                   |
| Група Е2 | 4                   | 22             | 29              | 36             | 9                   |
| Група Е3 | 0                   | 2              | 22              | 56             | 20                  |

Результати тестування свідчать, що більшість студентів групи Е1 має низький рівень розвитку соціальної компетентності (46%), лише у 1% студентів наявний високий рівень та у жодного студента цієї групи не виявлено дуже високого рівня. У групі Е2 більшість студентів демонструє високий рівень розвитку соціальної компетентності (36%), 9% студентів цієї груп – дуже високий рівень, проте ще є студенти з дуже низьким (4%) та низьким (22%) рівнями. Серед студентів групи Е3 немає жодного студента з дуже низьким рівнем розвитку соціальної компетентності, більшість показує високий рівень (56%), проте результати аналізу засвідчили, що у групі є студенти з низьким рівнем сформованості соціальної компетентності (2%) та дуже високим рівнем за цим критерієм (20%) (дод. И, рис. И.5 та рис. И.6).

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента відмінностей між рівнями сформованості професійно-особистісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Соціальна компетентність» в експериментальних групах представлено у таблиці 4.8.

Таблиця 4.8

**Результати порівняльного аналізу відмінностей між рівнями сформованості готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Соціальна компетентність»**

| t-критерій Стьюдента | Група Е1 | Група Е2 | Група Е3 |
|----------------------|----------|----------|----------|
| Група Е1             | -        | 12,754   | 14,991   |
| Група Е2             | 12,754   | -        | 4,7575   |
| Група Е3             | 14,991   | 4,7575   | -        |

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність за критерієм «Соціальна компетентність» у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення ( $t=12,754$ ,  $p>0,0005$ ); у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ( $t=4,7575$ ,  $p>0,0005$ ); а також у групах між студентами групи Е3, які навчаються згідно з розробленою автором дослідження системою підготовки спеціальних педагогів, та студентами групи Е1, підготовка яких відбувалась у традиційному форматі ( $t=14,991$ ,  $p>0,0005$ ).

У таблиці 4.9 представлено результати дослідження професійно-особистісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Керування взаємовідносинами» в експериментальних групах (у відсотках).

Таблиця 4.9

**Результати контрольно-аналітичного дослідження професійно-особистісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Керування взаємовідносинами» в експериментальних групах (у відсотках)**

|          | Дуже низький рівень | Низький рівень | Середній рівень | Високий рівень | Дуже високий рівень |
|----------|---------------------|----------------|-----------------|----------------|---------------------|
| Група Е1 | 72                  | 25             | 3               | 0              | 0                   |
| Група Е2 | 15                  | 37             | 33              | 15             | 0                   |
| Група Е3 | 0                   | 16             | 18              | 57             | 9                   |

Результати тестування свідчать, що більшість студентів групи Е1 має дуже низький рівень розвитку керування взаємовідносинами (72%), у жодного не виявлено високого та дуже високого рівнів. У групі Е2 більшість студентів демонструє низький рівень розвитку керування взаємовідносинами (37%), але 15% студентів цієї групи мають високий рівень та жодного студента немає з дуже високим рівнем. Серед студентів групи Е3 немає жодного студента з дуже низьким рівнем розвитку керування взаємовідносинами, більшість показує високий рівень (57%), проте результати аналізу свідчать, що у групі є студенти з низьким рівнем сформованості керування взаємовідносинами (16%) та дуже високим рівнем за цим критерієм (9%) (дод. И, рис. И.7 та рис. И.8).

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента відмінностей між рівнями сформованості професійно-особистісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Керування взаємовідносинами» в експериментальних групах представлено у таблиці 4.10.

Таблиця 4.10

**Результати порівняльного аналізу відмінностей між рівнями сформованості готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Керування взаємовідносинами»**

| t-критерій Стьюдента | Група Е1 | Група Е2 | Група Е3 |
|----------------------|----------|----------|----------|
| Група Е1             | -        | 14,7689  | 18,2416  |
| Група Е2             | 14,7689  | -        | 7,0409   |
| Група Е3             | 18,2416  | 7,0409   | -        |

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність за критерієм «Керування взаємовідносинами» у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення ( $t=14,7689$ ,  $p>0,0005$ ); у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ( $t=7,0409$ ,  $p>0,0005$ ); а також у групах між студентами групи Е3, які навчаються згідно з розробленою автором дослідження системою підготовки спеціальних педагогів, та студентами групи Е1, підготовка яких відбувалась у традиційному форматі ( $t=18,2416$ ,  $p>0,0005$ ).

У таблиці 4.11 представлено результати дослідження професійно-особистісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Націленість на результат» в експериментальних групах (у відсотках).



Таблиця 4.11

**Результати контрольно-аналітичного дослідження професійно-особистісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Націленість на результат» в експериментальних групах (у відсотках)**

|          | Дуже низький рівень | Низький рівень | Середній рівень | Високий рівень | Дуже високий рівень |
|----------|---------------------|----------------|-----------------|----------------|---------------------|
| Група Е1 | 76                  | 20             | 3               | 1              | 0                   |
| Група Е2 | 11                  | 41             | 19              | 26             | 3                   |
| Група Е3 | 0                   | 18             | 20              | 42             | 20                  |

Результати тестування свідчать, що більшість студентів групи Е1 має дуже низький рівень розвитку націленості на результат (76%), 1% студентів – високий рівень та у жодного студента цієї групи не виявлено дуже високого рівня. У групі Е2 більшість студентів демонструє низький рівень розвитку націленості на результат (41%), але 26% студентів цієї групи мають високий рівень та 3% – дуже високий рівень, проте ще 11% студентів демонструють дуже низький рівень. Серед студентів групи Е3 немає жодного студента з дуже низьким рівнем розвитку націленості на результат, більшість показує високий рівень (42%), однак результати засвідчили, що у групі є студенти з низьким рівнем сформованості націленості на результат (18%) та дуже високим рівнем за цим критерієм (20%) (дод. И, рис. И.9 та И.10).

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента відмінностей між рівнями сформованості професійно-особистісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Націленість на результат» в експериментальних групах представлено у таблиці 4.12.

Таблиця 4.12

**Результати порівняльного аналізу відмінностей між рівнями сформованості готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Націленість на результат»**

| t-критерій Стьюдента | Група Е1 | Група Е2 | Група Е3 |
|----------------------|----------|----------|----------|
| Група Е1             | -        | 14,3788  | 15,6871  |
| Група Е2             | 14,3788  | -        | 5,4731   |
| Група Е3             | 15,6871  | 5,4731   | -        |

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність за критерієм «Націленість на результат» у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення ( $t=14,3788$ ,  $p>0,0005$ ); у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ( $t=5,4731$ ,  $p>0,0005$ ); а також у групах між студентами групи Е3, які навчаються згідно з розробленою автором дослідження системою підготовки спеціальних педагогів, та студентами групи Е1, підготовка яких відбувалась у традиційному форматі ( $t=15,6871$ ,  $p>0,0005$ ).

У таблиці 4.13 представлено результати дослідження професійно-особистісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Стресостійкість» в експериментальних групах (у відсотках).

Таблиця 4.13

**Результати контрольно-аналітичного дослідження професійно-особистісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Стресостійкість» в експериментальних групах (у відсотках)**

|          | Дуже низький рівень | Низький рівень | Середній рівень | Високий рівень | Дуже високий рівень |
|----------|---------------------|----------------|-----------------|----------------|---------------------|
| Група Е1 | 78                  | 16             | 5               | 1              | 0                   |
| Група Е2 | 30                  | 35             | 13              | 17             | 5                   |
| Група Е3 | 9                   | 16             | 27              | 31             | 17                  |

З таблиці видно, що більшість студентів групи Е1 має дуже низький рівень розвитку стресостійкості (78%), 1% студентів – високий рівень стресостійкості та у жодного студента цієї групи не виявлено дуже високого рівня. У групі Е2 більшість студентів демонструє низький рівень розвитку стресостійкості (35%) та дуже низький рівень (30%), але 17% студентів цієї групи мають високий рівень та 5% – дуже високий рівень. Серед студентів групи Е3 більшість показує середній (27%) та високий (31%) рівні, проте результати аналізу свідчать, що у групі є студенти з дуже низьким рівнем сформованості стресостійкості (9%) та дуже високим рівнем за цим критерієм (17%) (дод. И, рис. И.11 та И.12).

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента відмінностей між рівнями сформованості професійно-особистісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Стресостійкість» в експериментальних групах представлено у таблиці 4.14.

Таблиця 4.14

**Результати порівняльного аналізу відмінностей між рівнями сформованості готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Стресостійкість»**

| t-критерій Стьюдента | Група Е1 | Група Е2 | Група Е3 |
|----------------------|----------|----------|----------|
| Група Е1             | -        | 10,3314  | 13,5848  |
| Група Е2             | 10,3314  | -        | 5,6161   |
| Група Е3             | 13,5848  | 5,6161   | -        |

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність за критерієм «Стресостійкість» у групах між студентами групи E2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи E1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення ( $t=10,3314$ ,  $p>0,0005$ ); у групах між студентами групи E2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи E3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ( $t=5,6161$ ,  $p>0,0005$ ); а також у групах між студентами групи E3, які навчаються згідно з розробленою автором дослідження системою підготовки спеціальних педагогів, та студентами групи E1, підготовка яких відбувалась у традиційному форматі ( $t=13,5848$ ,  $p>0,0005$ ).

Розглянемо результати дослідження мотиваційних орієнтацій після формувального етапу дослідження. Усереднені результати загального профілю мотиваційних орієнтацій, отримані після тестування за методикою ТОМ, зображено у цифровому (табл. 4.15) та у графічному вигляді (рис. 4.12).

Результати тестування свідчать, що рівень мотиваційних орієнтацій студентів групи E2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, на 12% вищий, ніж у студентів групи E1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, а рівень мотиваційних орієнтацій студентів групи E3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного

освітнього середовища професійної підготовки, на 23% вищий, ніж у студентів групи E1, та на 11% вищий, ніж у студентів групи E2.

Таблиця 4.15

**Усереднені результати загального профілю за всіма показниками тесту мотиваційних орієнтацій по групах (Т-бали)**

|                          | Максимальний Т-бал | Група E1  |           | Група E2  |           | Група E3  |           |
|--------------------------|--------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                          |                    | Т-бали    | відсотки  | Т-бали    | відсотки  | Т-бали    | відсотки  |
| Орієнтація на досягнення | 75                 | 44        | 59        | 54        | 72        | 64        | 85        |
| Орієнтація на новизну    | 75                 | 46        | 61        | 53        | 71        | 59        | 79        |
| Орієнтація на лідерство  | 75                 | 45        | 60        | 54        | 72        | 57        | 76        |
| Орієнтація на стосунки   | 75                 | 48        | 64        | 57        | 76        | 71        | 95        |
| Узагальнений результат   | <b>75</b>          | <b>46</b> | <b>61</b> | <b>55</b> | <b>73</b> | <b>63</b> | <b>84</b> |

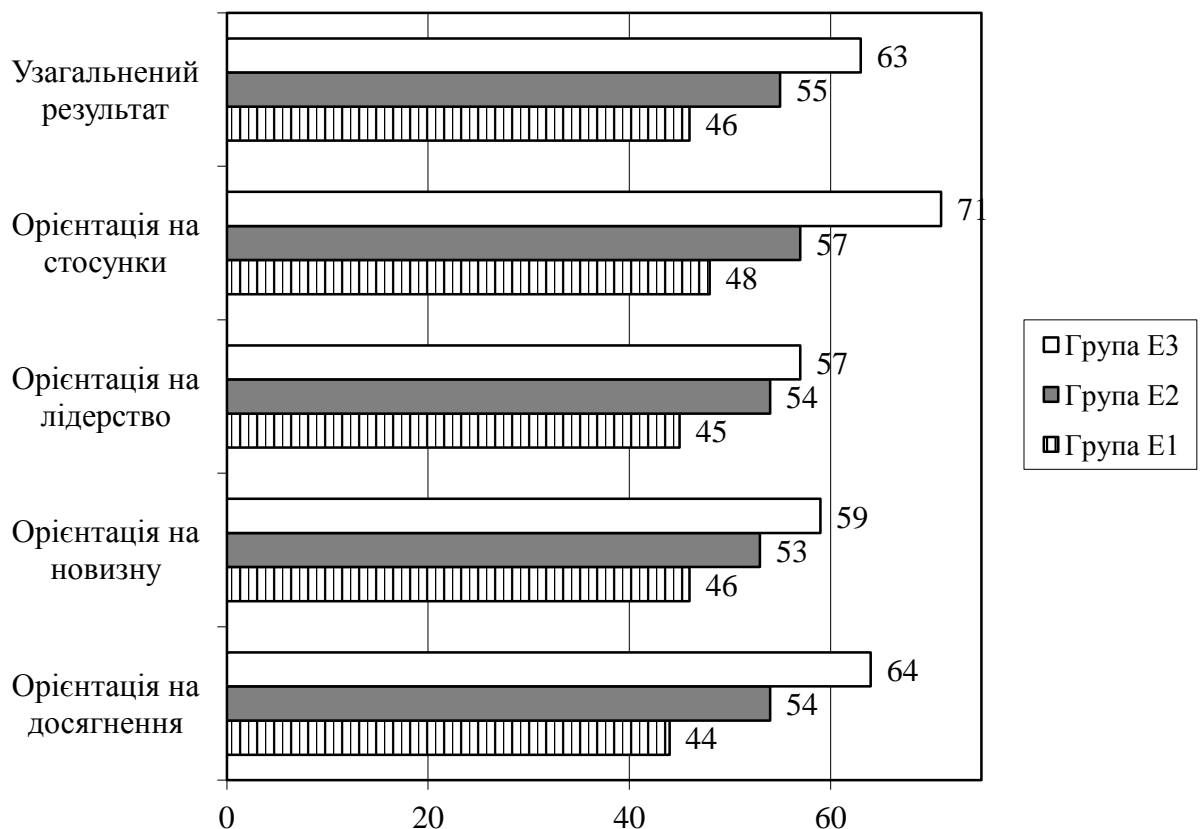


Рис. 4.12. Усереднені результати загального профілю за всіма критеріями і показниками тесту мотиваційних орієнтацій по групах (Т-бали)

У таблиці 4.16 представлено результати контрольно-аналітичного дослідження професійно-особистісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за показником «Орієнтація на досягнення» в експериментальних групах (у відсотках).

*Таблиця 4.16*

**Результати контрольно-аналітичного дослідження професійно-особистісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за показником «Орієнтація на досягнення» в експериментальних групах (у відсотках)**

|          | Дуже низький рівень | Низький рівень | Середній рівень | Високий рівень | Дуже високий рівень |
|----------|---------------------|----------------|-----------------|----------------|---------------------|
| Група Е1 | 20                  | 33             | 31              | 16             | 0                   |
| Група Е2 | 4                   | 13             | 42              | 28             | 13                  |
| Група Е3 | 0                   | 7              | 11              | 24             | 58                  |

Результати аналізу свідчать, що більшість студентів групи Е1 має низький (33%) та середній (31%) рівні орієнтації на досягнення, у жодного студента цієї групи не виявлено дуже високого рівня. У групі Е2 більшість студентів демонструє середній рівень орієнтації на досягнення (42%), але ще 4% студентів цієї групи мають дуже низький рівень та 13% – дуже високий рівень. Серед студентів групи Е3 більшість демонструє дуже високий рівень (58%), проте результати свідчать, що у групі є студенти з низьким рівнем орієнтації на досягнення (7%) та немає жодного студента з дуже низьким рівнем (дод. И, рис. И.13 та рис. И.14).

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента відмінностей між рівнями сформованості професійно-особистісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за показником «Орієнтація на досягнення» в експериментальних групах представлено у таблиці 4.17.

Таблиця 4.17

**Результати порівняльного аналізу відмінностей між рівнями  
сформованості професійно-особистісного компонента  
за показником «Орієнтація на досягнення»**

| t-критерій<br>Стьюдента | Група Е1 | Група Е2 | Група Е3 |
|-------------------------|----------|----------|----------|
| Група Е1                | -        | 8,1346   | 12,5026  |
| Група Е2                | 8,1346   | -        | 6,9296   |
| Група Е3                | 12,5026  | 6,9296   | -        |

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність за показником «Орієнтація на досягнення» у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення ( $t=8,1346$ ,  $p>0,0005$ ); у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ( $t=6,9296$ ,  $p>0,0005$ ); а також у групах між студентами Е3, які навчаються згідно з розробленою автором дослідження системою підготовки спеціальних педагогів, та студентами групи Е1, підготовка яких відбувалась у традиційному форматі ( $t=12,5026$ ,  $p>0,0005$ ).

У таблиці 4.18 представлено результати контрольної-аналітичного дослідження професійно-особистісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за показником «Орієнтація на новизну» в експериментальних групах (у відсотках).

Таблиця 4.18

**Результати контрольно-аналітичного дослідження професійно-особистісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за показником «Орієнтація на новизну» в експериментальних групах (у відсотках)**

|          | Дуже низький рівень | Низький рівень | Середній рівень | Високий рівень | Дуже високий рівень |
|----------|---------------------|----------------|-----------------|----------------|---------------------|
| Група Е1 | 14                  | 29             | 46              | 11             | 0                   |
| Група Е2 | 4                   | 20             | 27              | 42             | 7                   |
| Група Е3 | 0                   | 9              | 7               | 71             | 13                  |

Результати тестування свідчать, що більшість студентів групи Е1 має середній рівень орієнтації на новизну (46%), 11% студентів – високий рівень, у жодного студента цієї групи не виявлено дуже високого рівня. У групі Е2 більшість студентів демонструє високий рівень орієнтації на новизну (42%), але 4% студентів цієї групи мають дуже низький рівень та лише 7% – дуже високий рівень. Серед студентів групи Е3 більшість показує високий рівень (71%), однак можна констатувати, що у групі є студенти з низьким рівнем орієнтації на новизну (9%) та дуже високим рівнем за цим показником (13%) (дод. И, рис. И.15 та рис. И.16).

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента відмінностей між рівнями сформованості професійно-особистісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за показником «Орієнтація на новизну» в експериментальних групах представлено у таблиці 4.19.

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність за показником «Орієнтація на новизну» у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення ( $t=6,5761$ ,  $p>0,0005$ ); у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення,



та студентами групи Е3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ( $t=4,1557$ ,  $p>0,0005$ ); а також у групах між студентами групи Е3, які навчаються згідно з розробленою автором дослідження системою підготовки спеціальних педагогів, та студентами групи Е1, підготовка яких відбувалась у традиційному форматі ( $t=9,7009$ ,  $p>0,0005$ ).

Таблиця 4.19

**Результати порівняльного аналізу відмінностей між рівнями сформованості готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за показником «Орієнтація на новизну»**

| t-критерій<br>Студента | Група Е1 | Група Е2 | Група Е3 |
|------------------------|----------|----------|----------|
| Група Е1               | -        | 6,5761   | 9,7009   |
| Група Е2               | 6,5761   | -        | 4,1557   |
| Група Е3               | 9,7009   | 4,1557   | -        |

У таблиці 4.20 представлено результати контрольно-аналітичного дослідження професійно-особистісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за показником «Орієнтація на лідерство» в експериментальних групах (у відсотках).

Результати тестування свідчать, що більшість студентів групи Е1 має низький рівень орієнтації на лідерство (33%), у жодного студента цієї групи не виявлено дуже високого рівня; у групі Е2 більшість студентів демонструє високий рівень орієнтації на лідерство (39%), але 4% студентів цієї групи мають ще дуже низький рівень та 12% – дуже високий рівень. Серед студентів групи Е3 більшість показує високий рівень (36%), проте ми спостерігаємо, що у групі є студенти з низьким рівнем орієнтації на лідерство (13%) та дуже високим рівнем за цим показником (22%) (дод. И, рис. И.17 та рис. И.18).

Таблиця 4.20

**Результати контрольно-аналітичного дослідження професійно-особистісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за показником «Орієнтація на лідерство» в експериментальних групах (у відсотках)**

|          | Дуже низький рівень | Низький рівень | Середній рівень | Високий рівень | Дуже високий рівень |
|----------|---------------------|----------------|-----------------|----------------|---------------------|
| Група Е1 | 24                  | 33             | 26              | 17             | 0                   |
| Група Е2 | 4                   | 18             | 27              | 39             | 12                  |
| Група Е3 | 0                   | 13             | 29              | 36             | 22                  |

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента відмінностей між рівнями сформованості професійно-особистісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за показником «Орієнтація на лідерство» в експериментальних групах представлено у таблиці 4.21.

Таблиця 4.21

**Результати порівняльного аналізу відмінностей між рівнями сформованості готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за показником «Орієнтація на лідерство»**

| t-критерій Стьюдента | Група Е1 | Група Е2 | Група Е3 |
|----------------------|----------|----------|----------|
| Група Е1             | -        | 7,9589   | 7,3636   |
| Група Е2             | 7,9589   | -        | 1,7255   |
| Група Е3             | 7,3636   | 1,7255   | -        |

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність за показником «Орієнтація на лідерство» у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення ( $t=7,9589$ ,

$p > 0,0005$ ); у групах між студентами групи E2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи E3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ( $t=1,7255$ ,  $p > 0,05$ ), а також у групах між студентами групи E3, які навчаються згідно з розробленою автором дослідження системою підготовки спеціальних педагогів, та студентами групи E1, підготовка яких відбувалась у традиційному форматі ( $t=7,3636$ ,  $p > 0,0005$ ).

У таблиці 4.22 представлено результати контрольно-аналітичного дослідження професійно-особистісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за показником «Орієнтація на стосунки» в експериментальних групах (у відсотках).

*Таблиця 4.22*

**Результати контрольно-аналітичного дослідження професійно-особистісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за показником «Орієнтація на стосунки» в експериментальних групах (у відсотках)**

|          | Дуже низький рівень | Низький рівень | Середній рівень | Високий рівень | Дуже високий рівень |
|----------|---------------------|----------------|-----------------|----------------|---------------------|
| Група E1 | 13                  | 20             | 47              | 20             | 0                   |
| Група E2 | 4                   | 6              | 25              | 56             | 9                   |
| Група E3 | 0                   | 0              | 0               | 22             | 78                  |

Результати тестування свідчать, що більшість студентів групи E1 має середній рівень орієнтації на стосунки (47%), 13% – дуже низький рівень та 20% високий рівень, у жодного студента цієї групи не виявлено дуже високого рівня. У групі E2 більшість студентів демонструє високий рівень орієнтації на стосунки (56%), але

4% студентів цієї групи мають дуже низький рівень та лише 9% – дуже високий. Серед студентів групи Е3 більшість показує дуже високий рівень (78%), у жодного студента не виявлено дуже низького, низького та навіть середнього рівнів орієнтації на стосунки (дод. И, рис. И.19 та рис. И.20).

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента відмінностей між рівнями сформованості професійно-особистісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за показником «Орієнтація на стосунки» в експериментальних групах представлено у таблиці 4.23.

*Таблиця 4.23*

**Результати порівняльного аналізу відмінностей між рівнями сформованості готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за показником «Орієнтація на стосунки»**

| t-критерій Стьюдента | Група Е1 | Група Е2 | Група Е3 |
|----------------------|----------|----------|----------|
| Група Е1             | -        | 8,5288   | 21,6071  |
| Група Е2             | 8,5288   | -        | 16,7048  |
| Група Е3             | 21,6071  | 16,7048  | -        |

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність за показником «Орієнтація на стосунки» у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення ( $t=8,5288$ ,  $p>0,0005$ ); у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі

( $t=16,7048$ ,  $p>0,0005$ ), а також у групах між студентами групи Е3, які навчаються згідно з розробленою автором дослідження системою підготовки спеціальних педагогів, та студентами групи Е1, підготовка яких відбувалась у традиційному форматі ( $t=21,6071$ ,  $p>0,0005$ ).

У таблиці 4.24 представлено узагальнені результати дослідження професійно-особистісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за усіма критеріями та показниками в експериментальних групах (у відсотках) на контрольно-аналітичному етапі дослідження.

*Таблиця 4.24*

**Усереднені результати контрольно-аналітичного дослідження професійно-особистісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному середовищі (у відсотках)**

| Професійно-особистісний компонент | Дуже низький рівень | Низький рівень | Середній рівень | Високий рівень | Дуже високий рівень |
|-----------------------------------|---------------------|----------------|-----------------|----------------|---------------------|
| Група Е1                          | 50                  | 25             | 19              | 7              | 0                   |
| Група Е2                          | 16                  | 23             | 25              | 29             | 7                   |
| Група Е3                          | 4                   | 13             | 20              | 35             | 29                  |

Результати дослідження свідчать, що більшість студентів групи Е1 має дуже низький рівень сформованості професійно-особистісного компонента готовності студентів до роботи в умовах інклюзивної освіти (50%), лише 7% студентів мають високий рівень сформованості професійно-особистісного компонента та у жодного студента цієї групи не виявлено дуже високого рівня. У групі Е2 більшість студентів демонструє високий (29%) та середній (25%) рівні сформованості професійно-особистісного компонента готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, але 16% студентів цієї групи показали дуже низький рівень та 7% – дуже високий рівень. Серед студентів групи Е3 більшість демонструє високий рівень (35%), проте результати дослідження свідчать, що у групі є студенти з дуже низьким рівнем сформованості професійно-особистісного компонента (4%) та дуже високим рівнем (29%)

сформованості професійно-особистісним компонента готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі (рис. 4.13 та рис. 4.14).

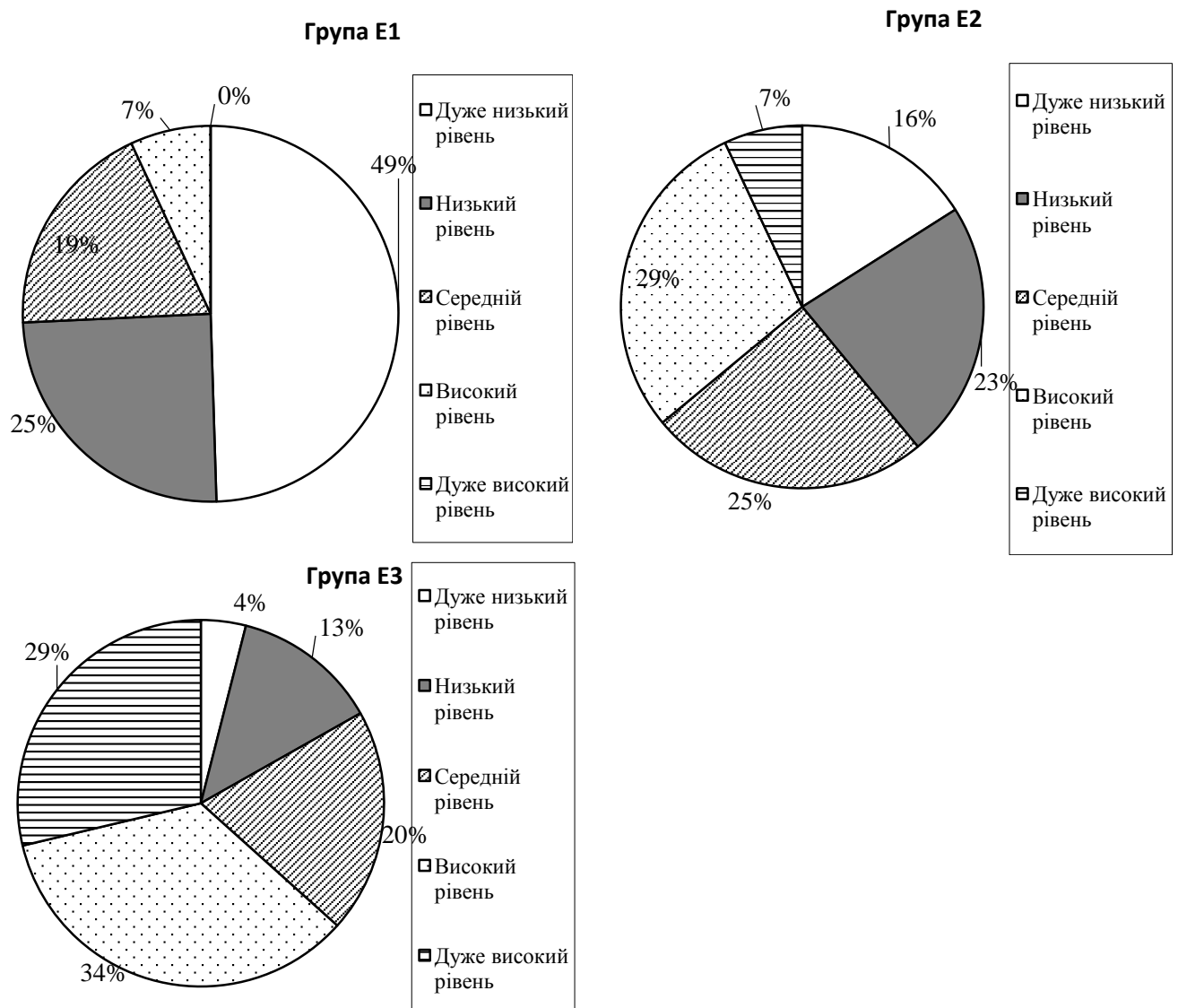


Рис. 4.13. Розподіл показників (у відсотках) за рівнями сформованості у студентів груп E1, E2, E3 професійно-особистісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі

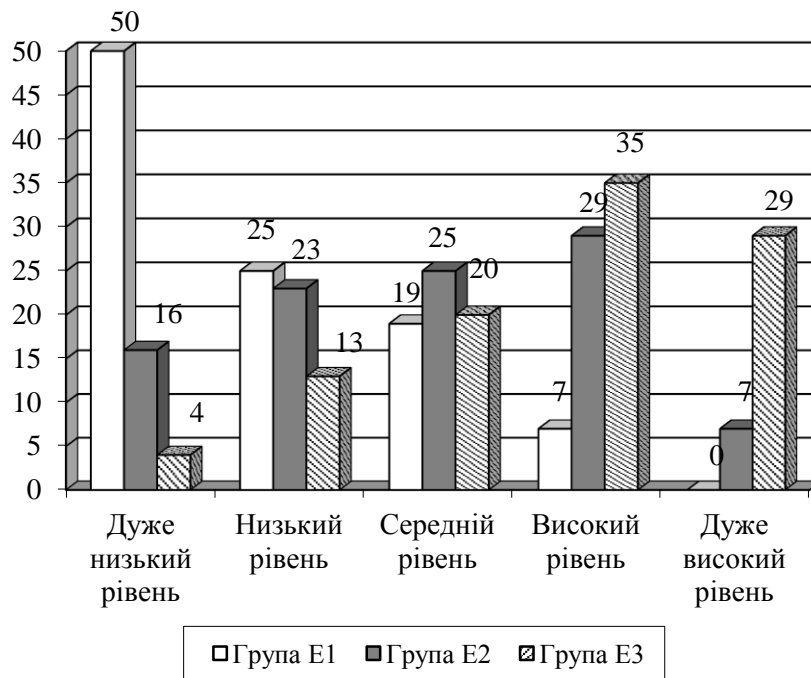


Рис. 4.14. Розподіл показників (у відсотках) за рівнями сформованості в учасників контрольно-аналітичного етапу експерименту професійно-особистісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента відмінностей між рівнями сформованості професійно-особистісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі в експериментальних групах представлено у таблиці 4.25.

Таблиця 4.25

**Результати порівняльного аналізу відмінностей між рівнями сформованості професійно-особистісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі**

| t-критерій Стьюдента | Група E1 | Група E2 | Група E3 |
|----------------------|----------|----------|----------|
| Група E1             | -        | 19,8613  | 20,7611  |
| Група E2             | 19,8613  | -        | 8,1078   |
| Група E3             | 20,7611  | 8,1078   | -        |

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність між рівнями сформованості професійно-особистісного компонента

готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі у групах між студентами групи E2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи E1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення ( $t=19,8613$ ,  $p>0,0005$ ); у групах між студентами групи E2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського навчально-методичного забезпечення, та студентами групи E3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ( $t=8,1078$ ,  $p>0,0005$ ), а також у групах між студентами групи E3, які навчаються згідно з розробленою автором дослідження системою підготовки спеціальних педагогів, та студентами групи E1, підготовка яких відбувалась у традиційному форматі ( $t=20,7611$ ,  $p>0,0005$ ).

Проаналізуємо результати дослідження сформованості *теоретико-когнітивного компонента* готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за усіма критеріями на контрольно-аналітичному етапі експерименту.

Нижче представлено у графічному (рис. 4.15) та цифровому (табл. 4.26) вигляді усереднені результати контрольно-аналітичного дослідження сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі у всіх експериментальних групах, де група E1 – контрольна.



Таблиця 4.26

**Усереднені результати контрольно-аналітичного дослідження  
сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до  
професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі в  
експериментальних групах (у стандартних балах та відсотках)**

|  | Максимальний<br>стандартний<br>бал | Група E1           |           | Група E2           |           | Група E3           |           |
|--|------------------------------------|--------------------|-----------|--------------------|-----------|--------------------|-----------|
|  |                                    | Стандартний<br>бал | відсотки  | Стандартний<br>бал | відсотки  | Стандартний<br>бал | відсотки  |
| Взаємодія  | 216                                | 100                | 46        | 141                | 65        | 169                | 78        |
| Сім'я і місцева<br>громада                             | 112                                | 53                 | 47        | 69                 | 62        | 87                 | 78        |
| Інклюзія,<br>багатоманітність і цінності<br>демократії | 96                                 | 43                 | 45        | 63                 | 66        | 74                 | 77        |
| Оцінка і<br>планування                                 | 144                                | 64                 | 44        | 80                 | 56        | 102                | 71        |
| Методи<br>навчання                                     | 212                                | 100                | 47        | 131                | 62        | 163                | 77        |
| Розвивальне<br>середовище                              | 156                                | 71                 | 46        | 89                 | 57        | 120                | 77        |
| Професійний<br>розвиток                                | 40                                 | 20                 | 50        | 24                 | 60        | 35                 | 88        |
| <b>Узагальнений<br/>результат</b>                      | <b>139</b>                         | <b>64</b>          | <b>46</b> | <b>85</b>          | <b>61</b> | <b>107</b>         | <b>77</b> |

Результати аналізу, представлені у таблиці, свідчать, що рівень сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі студентів групи E2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, на 15% вищий, ніж у студентів групи E1, підготовка яких відбувалась у звичайному форматі, а рівень теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі студентів групи E3, підготовка яких відбувалась з використанням експериментального змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, на 28% вищий, ніж у студентів групи E1 (контрольної), та на 15% вищий, ніж у студентів групи E2.

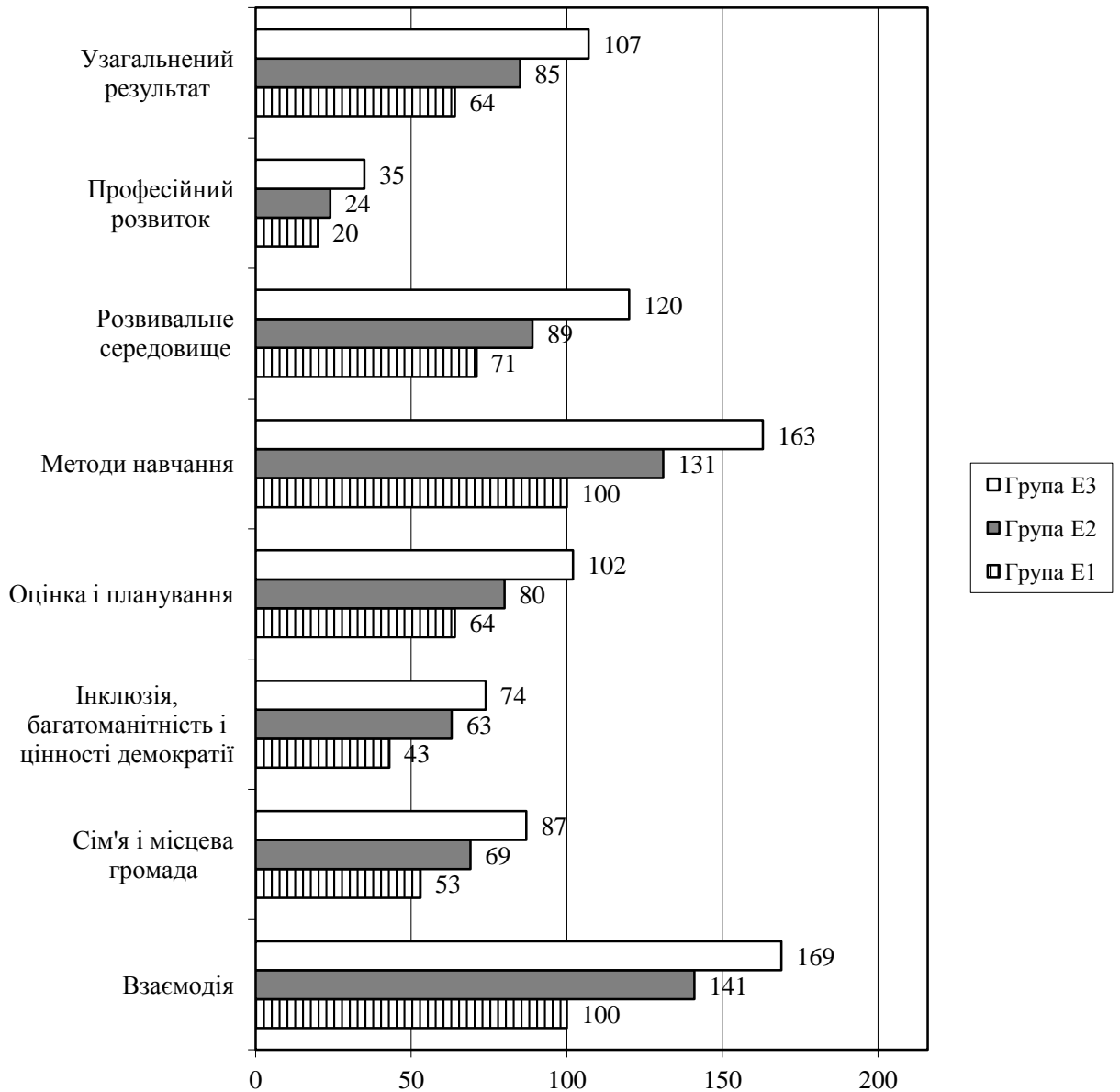


Рис. 4.15. Усреднені результати контрольно-аналітичного дослідження сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі в експериментальних групах (стандартний бал)

Опишемо результати тестування за кожним критерієм теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі у трьох групах: E1 (контрольній), E2 та E3.

У таблиці 4.26 представлено результати дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної

діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Взаємодія» в експериментальних групах (у відсотках).

Таблиця 4.27

**Результати контрольно-аналітичного дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Взаємодія» в експериментальних групах (у відсотках)**

|          | Високий рівень | Достатній рівень | Задовільний рівень |
|----------|----------------|------------------|--------------------|
| Група Е1 | 0              | 54               | 46                 |
| Група Е2 | 10             | 87               | 3                  |
| Група Е3 | 44             | 56               | 0                  |

Результати аналізу свідчать, що студенти групи Е1 мають практично однакові показники за достатнім (54%) та задовільним (46%) рівнями сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Взаємодія», у жодного студента цієї групи не виявлено високого рівня. У групі Е2 більшість студентів демонструє достатній рівень (87%), але 3% студентів цієї групи мають ще задовільний рівень та 10% студентів демонструють високий рівень сформованості готовності до роботи в умовах освітньої інклюзії. У студентів групи Е3 виявлено достатній (56%) та високий (44%) рівні сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі за критерієм «Взаємодія» (дод. К, рис. К.1). Для визначення розбіжності у групах використовувався t-критерій Стьюдента за формулою:

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{D_1}{n_1} + \frac{D_2}{n_2}}}$$

де,  $\bar{x}$  – середнє арифметичне;

D – дисперсія;

n – кількість респондентів.

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента відмінностей між рівнями сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Взаємодія» в експериментальних групах представлено у таблиці 4.28.

*Таблиця 4.28*

**Результати порівняльного аналізу відмінностей між рівнями сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Взаємодія»**

| t-критерій Стьюдента | Група Е1 | Група Е2 | Група Е3 |
|----------------------|----------|----------|----------|
| Група Е1             | -        | 14,9008  | 15,3688  |
| Група Е2             | 14,9008  | -        | 6,4239   |
| Група Е3             | 15,3688  | 6,4239   | -        |

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність між рівнями сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Взаємодія» у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення ( $t=14,9008$ ,  $p>0,0005$ ); у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського навчально-методичного забезпечення, та студентами групи Е3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ( $t=6,4239$ ,  $p>0,0005$ ); а також у групах між студентами групи Е3, які навчаються згідно з розробленою автором дослідження системою підготовки спеціальних педагогів, та

студентами групи E1, підготовка яких відбувалась у традиційному форматі ( $t=15,3688$ ,  $p>0,0005$ ).

У таблиці 4.29 представлено результати дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Сім'я і місцева громада» в експериментальних групах (у відсотках).

*Таблиця 4.29*

**Результати контрольно-аналітичного дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Сім'я і місцева громада» в експериментальних групах (у відсотках)**

|          | Високий рівень | Достатній рівень | Задовільний рівень |
|----------|----------------|------------------|--------------------|
| Група E1 | 0              | 53               | 47                 |
| Група E2 | 4              | 88               | 8                  |
| Група E3 | 38             | 62               | 0                  |

Результати аналізу свідчать, що студенти групи E1 мають достатній (53%) та задовільний (47%) рівні сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Сім'я і місцева громада», у жодного студента цієї групи не виявлено високого рівня. У групі E2 більшість студентів демонструє достатній рівень (88%), але 8% студентів цієї групи мають ще задовільний рівень та 4% студентів з високим рівнем; серед студентів групи E3 більшість мають достатній (62%) та 38% студентів демонструють високий рівень сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі за критерієм «Сім'я і місцева громада» (дод. К, рис. К.2).

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента відмінностей між рівнями сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Сім'я і місцева громада» в експериментальних групах представлено у таблиці 4.30.

Таблиця 4.30

**Результати порівняльного аналізу відмінностей між рівнями сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Сім'я і місцева громада»**

| t-критерій Стьюдента | Група Е1 | Група Е2 | Група Е3 |
|----------------------|----------|----------|----------|
| Група Е1             | -        | 9,5612   | 14,295   |
| Група Е2             | 9,5612   | -        | 7,785    |
| Група Е3             | 14,295   | 7,785    | -        |

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність між рівнями сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Сім'я і місцева громада» у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення ( $t=9,5612$ ,  $p>0,0005$ ); у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського навчально-методичного забезпечення, та студентами групи Е3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ( $t=7,785$ ,  $p>0,0005$ ); а також у групах між студентами групи Е3, які навчаються згідно з розробленою автором дослідження системою підготовки спеціальних педагогів, та студентами групи Е1, підготовка яких відбувалась у традиційному форматі ( $t=14,295$ ,  $p>0,0005$ ).

У таблиці 4.31 представлено результати дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної

діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Сім'я і місцева громада» в експериментальних групах (у відсотках).

*Таблиця 4.31*

**Результати контрольно-аналітичного дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії» в експериментальних групах (у відсотках)**

|          | Високий рівень | Достатній рівень | Задовільний рівень |
|----------|----------------|------------------|--------------------|
| Група Е1 | 0              | 43               | 57                 |
| Група Е2 | 11             | 84               | 3                  |
| Група Е3 | 47             | 53               | 0                  |

Результати аналізу свідчать, що студенти групи Е1 у більшості мають задовільний рівень (57%) сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії» та 43% мають достатній рівень, у жодного студента цієї групи не виявлено високого рівня. У групі Е2 більшість студентів демонструє достатній рівень (84%), але 3% студентів цієї групи мають ще задовільний рівень та 11% студентів – високий рівень. Серед студентів групи Е3 наявні приблизно однакові показники достатнього (53%) та високого (47%) рівнів сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за критерієм «Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії» (дод. К, рис. К.3).

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента відмінностей між рівнями сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії» в експериментальних групах представлено у таблиці 4.32.

Таблиця 4.32

**Результати порівняльного аналізу відмінностей між рівнями сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії»**

| t-критерій Стьюдента | Група Е1 | Група Е2 | Група Е3 |
|----------------------|----------|----------|----------|
| Група Е1             | -        | 13,4325  | 12,2208  |
| Група Е2             | 13,4325  | -        | 4,4229   |
| Група Е3             | 12,2208  | 4,4229   | -        |

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність між рівнями сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії» у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення ( $t=13,4325$ ,  $p>0,0005$ ); у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського навчально-методичного забезпечення, та студентами групи Е3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ( $t=4,4229$ ,  $p>0,0005$ ); а також у групах між студентами групи Е3, які навчаються згідно з розробленою автором дослідження системою підготовки спеціальних педагогів, та студентами групи Е1, підготовка яких відбувалась у традиційному форматі ( $t=12,2208$ ,  $p>0,0005$ ).

У таблиці 4.33 представлено результати дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної



діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Сім'я і місцева громада» в експериментальних групах (у відсотках).

*Таблиця 4.33*

**Результати контрольної-аналітичного дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Оцінка і планування» в експериментальних групах (у відсотках)**

|          | Високий рівень | Достатній рівень | Задовільний рівень |
|----------|----------------|------------------|--------------------|
| Група Е1 | 0              | 55               | 45                 |
| Група Е2 | 47             | 40               | 13                 |
| Група Е3 | 69             | 31               | 0                  |

Результати аналізу свідчать, що студенти групи Е1 мають достатній (55%) та задовільний (45%) рівні сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за показником «Оцінка і планування», у жодного студента цієї групи не виявлено високого рівня. У групі Е2 майже однакова кількість студентів демонструють достатній (40%) та високий (47%) рівні, але 13% студентів цієї групи мають ще задовільний рівень. Серед студентів групи Е3 більшість має високий рівень (69%) та 31% студентів виявили достатній рівень сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності до професійної діяльності в умовах освітньої інклюзії за критерієм «Оцінка і планування» (дод. К, рис. К.4).

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента відмінностей між рівнями сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Оцінка і планування» в експериментальних групах представлено у таблиці 4.34.

Таблиця 4.34

**Результати порівняльного аналізу відмінностей між рівнями сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Оцінка і планування»**

| t-критерій Стьюдента | Група Е1 | Група Е2 | Група Е3 |
|----------------------|----------|----------|----------|
| Група Е1             | -        | 9,2919   | 10,3881  |
| Група Е2             | 9,2919   | -        | 5,7661   |
| Група Е3             | 10,3881  | 5,7661   | -        |

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність між рівнями сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Оцінка і планування» у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення ( $t=9,2919$ ,  $p>0,0005$ ); у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського навчально-методичного забезпечення, та студентами групи Е3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ( $t=5,7661$ ,  $p>0,0005$ ); а також у групах між студентами групи Е3, які навчаються згідно з розробленою автором дослідження системою підготовки спеціальних педагогів, та студентами групи Е1, підготовка яких відбувалась у традиційному форматі ( $t=10,3881$ ,  $p>0,0005$ ).

У таблиці 4.35 представлено результати дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної

діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Методи навчання» в експериментальних групах (у відсотках).

*Таблиця 4.35*

**Результати контрольної-аналітичного дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Методи навчання» в експериментальних групах (у відсотках)**

|          | Високий рівень | Достатній рівень | Задовільний рівень |
|----------|----------------|------------------|--------------------|
| Група Е1 | 0              | 55               | 45                 |
| Група Е2 | 6              | 88               | 6                  |
| Група Е3 | 49             | 51               | 0                  |

Результати аналізу свідчать, що студенти групи Е1 мають достатній (55%) та задовільний (45%) рівні сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Методи навчання», у жодного студента цієї групи не виявлено високого рівня. У групі Е2 більшість студентів демонструє достатній рівень (88%), але 6% студентів цієї групи мають ще задовільний рівень та 6% студентів – високий рівень. Серед студентів групи Е3 практично однакова кількість студентів має достатній (51%) та високий (49%) рівні сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за критерієм «Методи навчання» (дод. К, рис. К.5).

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента відмінностей між рівнями сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Методи навчання» в експериментальних групах представлено у таблиці 4.36.

Таблиця 4.36

**Результати порівняльного аналізу відмінностей між рівнями сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Методи навчання»**

| t-критерій Стьюдента | Група Е1 | Група Е2 | Група Е3 |
|----------------------|----------|----------|----------|
| Група Е1             | -        | 9,9947   | 12,7021  |
| Група Е2             | 9,9947   | -        | 6,1715   |
| Група Е3             | 12,7021  | 6,1715   | -        |

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність між рівнями сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Методи навчання» у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення ( $t=9,9947$ ,  $p>0,0005$ ); у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського навчально-методичного забезпечення, та студентами групи Е3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ( $t=6,1715$ ,  $p>0,0005$ ); а також у групах між студентами групи Е3, які навчаються згідно з розробленою автором дослідження системою підготовки спеціальних педагогів, та студентами групи Е1, підготовка яких відбувалась у традиційному форматі ( $t=12,7021$ ,  $p>0,0005$ ).

У таблиці 4.37 представлено результати дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної

діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Розвивальне середовище» в експериментальних групах (у відсотках).

Таблиця 4.37

**Результати контрольно-аналітичного дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Розвивальне середовище» в експериментальних групах (у відсотках)**

|          | Високий рівень | Достатній рівень | Задовільний рівень |
|----------|----------------|------------------|--------------------|
| Група Е1 | 0              | 54               | 46                 |
| Група Е2 | 0              | 92               | 8                  |
| Група Е3 | 42             | 58               | 0                  |

Результати аналізу свідчать, що студенти групи Е1 мають достатній (54%) та задовільний (46%) рівні сформованості теоретико-когнітивного компонента за показником «Розвивальне середовище», у жодного студента цієї групи не виявлено високого рівня. У групі Е2 більшість студентів демонструє достатній рівень (92%), але 8% студентів цієї групи мають ще задовільний рівень та немає жодного студента з високим рівнем. Серед студентів групи Е3 більшість мають достатній (58%) рівень та 42% виявили високий рівень сформованості готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі (дод. К, рис. К.6).

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента відмінностей між рівнями сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Розвивальне середовище» в експериментальних групах представлено у таблиці 4.38.

Таблиця 4.38

**Результати порівняльного аналізу відмінностей між рівнями сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Розвивальне середовище»**

| t-критерій Стьюдента | Група E1 | Група E2 | Група E3 |
|----------------------|----------|----------|----------|
| Група E1             | -        | 10,1268  | 16,1132  |
| Група E2             | 10,1268  | -        | 10,1158  |
| Група E3             | 16,1132  | 10,1158  | -        |

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність між рівнями сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Розвивальне середовище» у групах між студентами групи E2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи E1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення ( $t=10,1268$ ,  $p>0,0005$ ); у групах між студентами групи E2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського навчально-методичного забезпечення, та студентами групи E3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ( $t=10,1158$ ,  $p>0,0005$ ); а також у групах між студентами групи E3, які навчаються згідно з розробленою автором дослідження системою підготовки спеціальних педагогів, та студентами групи E1, підготовка яких відбувалась у традиційному форматі ( $t=16,1132$ ,  $p>0,0005$ ).

У таблиці 4.39 представлено результати дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної

діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Професійний розвиток» в експериментальних групах (у відсотках).

*Таблиця 4.39*

**Результати контрольно-аналітичного дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Професійний розвиток» в експериментальних групах (у відсотках)**

|          | Високий рівень | Достатній рівень | Задовільний рівень |
|----------|----------------|------------------|--------------------|
| Група Е1 | 0              | 63               | 37                 |
| Група Е2 | 3              | 89               | 8                  |
| Група Е3 | 78             | 22               | 0                  |

Результати аналізу свідчать, що більшість студентів групи Е1 мають достатній рівень (63%) та 37% студентів показали задовільний рівень сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Професійний розвиток», у жодного студента цієї групи не виявлено високого рівня. У групі Е2 більшість студентів демонструє достатній рівень (89%), але 8% студентів цієї групи мають ще задовільний рівень та 3% студентів – високий рівень. Серед студентів групи Е3 більшість мають високий рівень (78%) та 22% показали достатній рівень сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти за критерієм «Професійний розвиток» (дод. К, рис. К.7).

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента відмінностей між рівнями сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Професійний розвиток» в експериментальних групах представлено у таблиці 4.40.

Таблиця 4.40

**Результати порівняльного аналізу відмінностей між рівнями сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Професійний розвиток»**

| t-критерій Стьюдента | Група Е1 | Група Е2 | Група Е3 |
|----------------------|----------|----------|----------|
| Група Е1             | -        | 7,1787   | 17,4771  |
| Група Е2             | 7,1787   | -        | 12,7975  |
| Група Е3             | 17,4771  | 12,7975  | -        |

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність між рівнями сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Професійний розвиток» у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення ( $t=7,1787$ ,  $p>0,0005$ ); у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського навчально-методичного забезпечення, та студентами групи Е3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ( $t=12,7975$ ,  $p>0,0005$ ); а також у групах між студентами групи Е3, які навчаються згідно з розробленою автором дослідження системою підготовки спеціальних педагогів, та студентами групи Е1, підготовка яких відбувалась у традиційному форматі ( $t=17,4771$ ,  $p>0,0005$ ).

У таблиці 4.41 представлено узагальнені результати дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до



професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за усіма критеріями в експериментальних групах (у відсотках) на контрольно-аналітичному етапі дослідження.

*Таблиця 4.41*

**Усереднені результати контрольно-аналітичного дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі  
(у відсотках)**

| Теоретико-когнітивний компонент | Високий рівень | Достатній рівень | Задовільний рівень |
|---------------------------------|----------------|------------------|--------------------|
| Група Е1                        | 0              | 54               | 46                 |
| Група Е2                        | 12             | 81               | 7                  |
| Група Е3                        | 52             | 48               | 0                  |

Аналіз результатів контрольно-аналітичного етапу дослідження засвідчив, що більшість студентів групи Е1 має достатній рівень (54%) сформованості практико-діяльнісного компонента готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі та 46% студентів показали задовільний рівень сформованості цього компонента, у жодного студента групи Е1 (контрольної) не виявлено високого рівня.

У групі Е2 більшість студентів демонструє достатній рівень (81%) сформованості практико-діяльнісного компонента готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, але 7% студентів цієї групи мають ще задовільний рівень і лише 12% студентів – високий рівень.

Студенти групи Е3 практично на однаковому рівні демонструють високий (52%) та достатній (48%) рівні сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (рис. 4.16).

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента відмінностей між рівнями сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі в експериментальних групах представлено у таблиці 4.42.

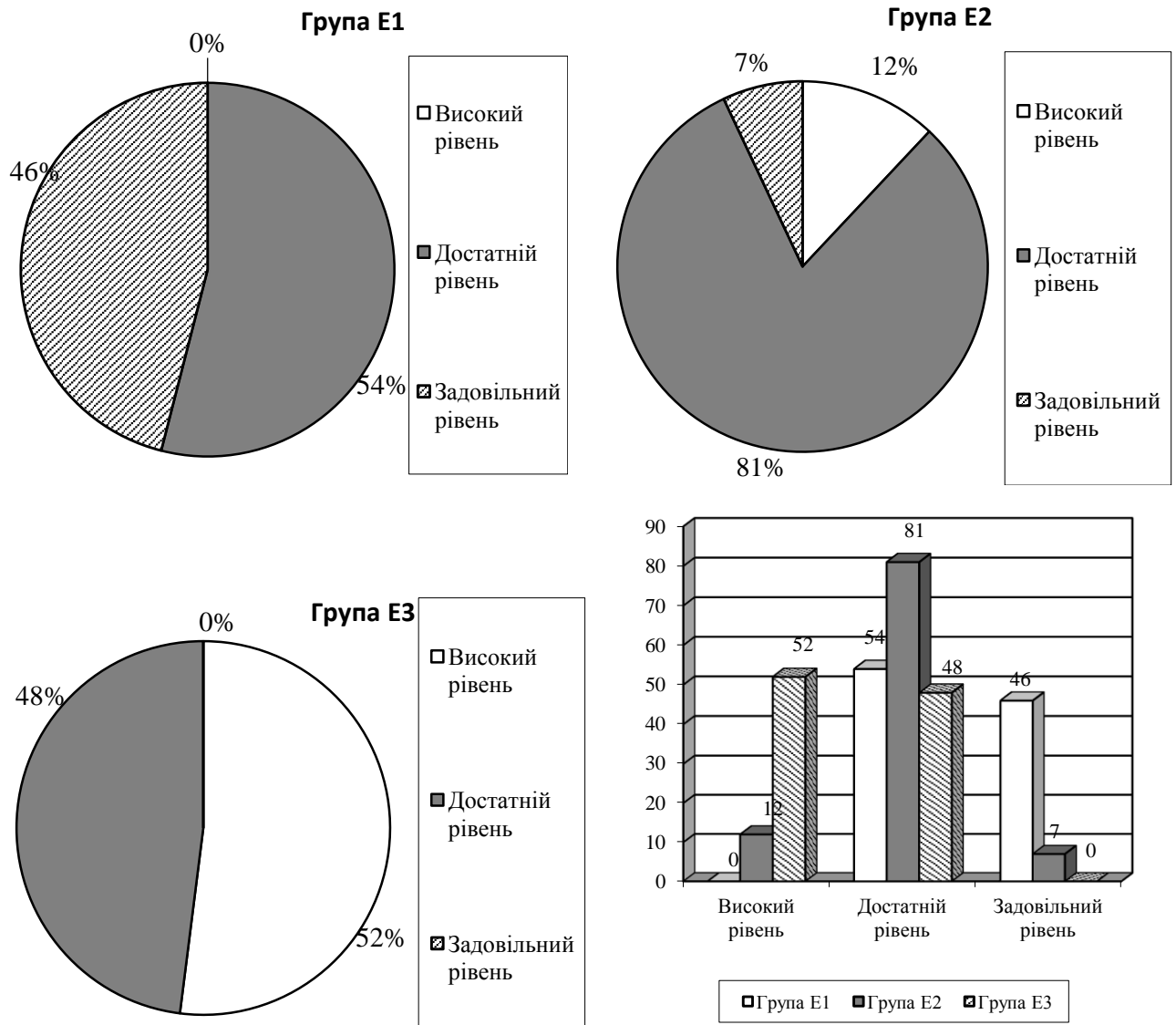


Рис. 4.16. Розподіл показників (у відсотках) за рівнями сформованості в учасників контрольно-аналітичного етапу експерименту теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі

Таблиця 4.42

**Результати порівняльного аналізу відмінностей між рівнями сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі**

| t-критерій Стьюдента | Група E1 | Група E2 | Група E3 |
|----------------------|----------|----------|----------|
| Група E1             | -        | 20,9048  | 19,0627  |
| Група E2             | 20,9048  | -        | 9,5678   |
| Група E3             | 19,0627  | 9,5678   | -        |

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність між рівнями сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі у групах між студентами групи E2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи E1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення ( $t=20,9048$ ,  $p>0,0005$ ); у групах між студентами групи E2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського навчально-методичного забезпечення, та студентами групи E3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ( $t=9,5678$ ,  $p>0,0005$ ); а також у групах між студентами групи E3, які навчаються згідно з розробленою автором дослідження системою підготовки спеціальних педагогів, та студентами групи E1, підготовка яких відбувалась у традиційному форматі ( $t=19,0627$ ,  $p>0,0005$ ).

Проаналізуємо результати дослідження сформованості *практико-діяльнісного компонента* готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за усіма критеріями на контрольно-аналітичному етапі експерименту.

Нижче представлено у цифровому (табл. 4.43) та графічному вигляді (рис. 4.17) усереднені результати контрольно-аналітичного дослідження сформованості практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі у всіх експериментальних групах, де група E1 – контрольна.

Таблиця 4.43

**Усереднені результати контрольно-аналітичного дослідження  
сформованості практико-діяльнісного компонента готовності студентів до  
професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі в  
експериментальних групах (у стандартних балах і відсотках)**

|   | Максимальний<br>стандартний<br>бал | Група E1             |           | Група E2             |           | Група E3             |           |
|---|------------------------------------|----------------------|-----------|----------------------|-----------|----------------------|-----------|
|   |                                    | Стандарт-<br>ний бал | відсотки  | Стандарт-<br>ний бал | відсотки  | Стандарт-<br>ний бал | відсотки  |
| Взаємодія   | 292                                | 130                  | 45        | 178                  | 61        | 237                  | 81        |
| Сім'я і місцева<br>громада                                | 192                                | 94                   | 49        | 124                  | 65        | 166                  | 86        |
| Інклюзія,<br>багатоманітність<br>і цінності<br>демократії | 168                                | 76                   | 45        | 104                  | 62        | 144                  | 86        |
| Оцінка і<br>планування                                    | 240                                | 122                  | 51        | 150                  | 63        | 201                  | 84        |
| Методи навчання   | 308                                | 148                  | 48        | 187                  | 61        | 237                  | 77        |
| Розвивальне<br>середовище                                 | 252                                | 120                  | 48        | 155                  | 62        | 205                  | 81        |
| Професійний<br>розвиток                                   | 88                                 | 40                   | 45        | 50                   | 57        | 70                   | 80        |
| <b>Узагальнений<br/>результат</b>                         | <b>220</b>                         | <b>104</b>           | <b>47</b> | <b>135</b>           | <b>61</b> | <b>180</b>           | <b>82</b> |

Результати аналізу свідчать, що рівень практико-діяльнісного компонента готовності студентів групи E2 до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, у процесі підготовки яких використано елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, на 14 вищий, ніж у студентів групи E1, підготовка яких відбувалась у звичайному форматі, а рівень практико-діяльнісного компонента готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі студентів групи E3, підготовка яких відбувалась з використанням експериментального змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, на 35% вищий, ніж у студентів групи E1 (контрольної) та на 21% вищий, ніж у студентів групи E2.

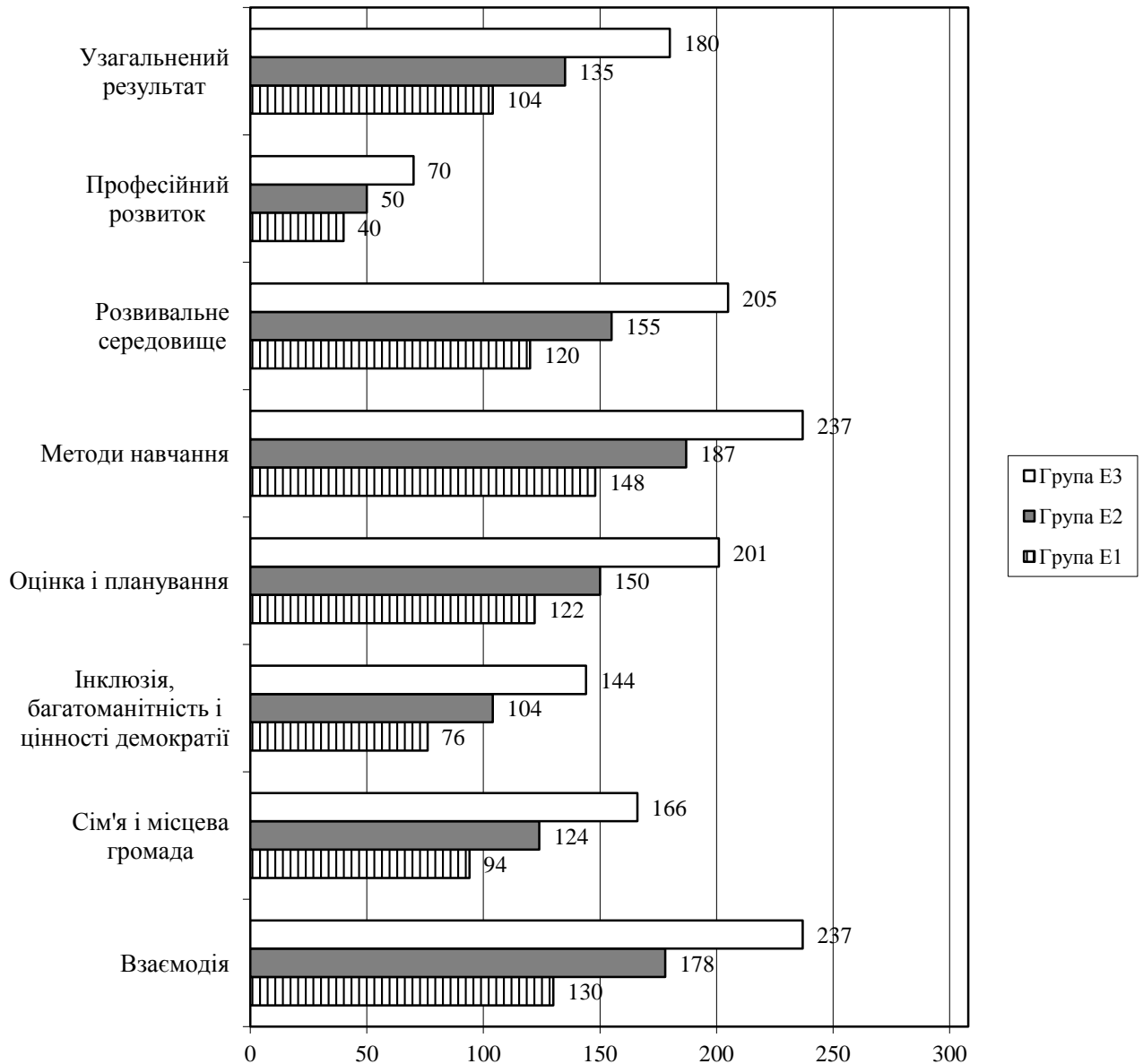


Рис. 4.17. Усереднені результати контрольно-аналітичного дослідження сформованості практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі в експериментальних групах (стандартний бал)

Опишемо результати тестування за кожним критерієм практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі у трьох групах: E1 (контрольній), E2 та E3.

У таблиці 4.44 представлено результати дослідження практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної

діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Взаємодія» в експериментальних групах (у відсотках).

Таблиця 4.44

**Результати контрольно-аналітичного дослідження практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Взаємодія» в експериментальних групах (у відсотках)**

|          | Високий рівень | Достатній рівень | Задовільний рівень |
|----------|----------------|------------------|--------------------|
| Група Е1 | 0              | 54               | 46                 |
| Група Е2 | 4              | 89               | 8                  |
| Група Е3 | 67             | 33               | 0                  |

Результати аналізу свідчать, що студенти групи Е1 мають практично однакові показники: достатній (54%) та задовільним (46%) за рівнями сформованості практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Взаємодія», у жодного студента цієї групи не виявлено високого рівня. У групі Е2 більшість студентів демонструє достатній рівень (89%), але 8% студентів цієї групи мають ще задовільний рівень та 4% студентів демонструють високий рівень. Серед студентів групи Е3 більшість має високий рівень (67%) та 33% студентів показали достатній рівень сформованості практико-діяльнісного компонента готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі за критерієм «Взаємодія» (дод. Л, рис. Л.1).

Для визначення розбіжності у групах використовувався t-критерій Стьюдента за формулою:

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{D_1}{n_1} + \frac{D_2}{n_2}}}$$

де,  $\bar{x}$  – середнє арифметичне;

D – дисперсія;

n – кількість респондентів.

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента відмінностей між рівнями сформованості практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Взаємодія» в експериментальних групах представлено у таблиці 4.45.

*Таблиця 4.45*

**Результати порівняльного аналізу відмінностей між рівнями сформованості практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Взаємодія»**

| t-критерій Стьюдента | Група Е1 | Група Е2 | Група Е3 |
|----------------------|----------|----------|----------|
| Група Е1             | -        | 12,9312  | 14,4012  |
| Група Е2             | 12,9312  | -        | 7,7575   |
| Група Е3             | 14,4012  | 7,7575   | -        |

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність між рівнями сформованості практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Взаємодія» у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення ( $t=12,9312$ ,  $p>0,0005$ ); у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського навчально-методичного забезпечення, та студентами групи Е3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ( $t=7,7575$ ,  $p>0,0005$ ); а також у групах між студентами групи Е3, які навчаються згідно з розробленою автором дослідження системою підготовки спеціальних педагогів, та

студентами групи E1, підготовка яких відбувалась у традиційному форматі ( $t=14,4012$ ,  $p>0,0005$ ).

У таблиці 4.46 представлено результати дослідження практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Сім'я і місцева громада» в експериментальних групах (у відсотках).

*Таблиця 4.46*

**Результати контрольно-аналітичного дослідження практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Сім'я і місцева громада» в експериментальних групах (у відсотках)**

|          | Високий рівень | Достатній рівень | Задовільний рівень |
|----------|----------------|------------------|--------------------|
| Група E1 | 0              | 64               | 36                 |
| Група E2 | 7              | 89               | 4                  |
| Група E3 | 73             | 27               | 0                  |

Результати аналізу свідчать, що студенти групи E1 мають достатній (64%) та задовільний (36%) рівні сформованості практико-діяльнісного компонента готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Сім'я і місцева громада», у жодного студента цієї групи не виявлено високого рівня. У групі E2 більшість студентів демонструє достатній рівень (89%), але 4% студентів цієї групи мають ще задовільний рівень та 7% студентів – високий рівень. Серед студентів групи E3 більшість мають високий рівень (73%) та 27% студентів демонструють достатній рівень сформованості практико-діяльнісного компонента готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі за критерієм «Сім'я і місцева громада» (дод. Л, рис. Л.2).

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента відмінностей між рівнями сформованості практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Сім'я і місцева громада» в експериментальних групах представлено у таблиці 4.47.



Таблиця 4.47

**Результати порівняльного аналізу відмінностей між рівнями сформованості практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Сім'я і місцева громада»**

| t-критерій Стьюдента | Група Е1 | Група Е2 | Група Е3 |
|----------------------|----------|----------|----------|
| Група Е1             | -        | 12,0259  | 24,6136  |
| Група Е2             | 12,0259  | -        | 13,5505  |
| Група Е3             | 24,6136  | 13,5505  | -        |

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність між рівнями сформованості практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Сім'я і місцева громада» у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення ( $t=12,0259$ ,  $p>0,0005$ ); у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського навчально-методичного забезпечення, та студентами групи Е3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ( $t=13,5505$ ,  $p>0,0005$ ); а також у групах між студентами групи Е3, які навчаються згідно з розробленою автором дослідження системою підготовки спеціальних педагогів, та студентами групи Е1, підготовка яких відбувалась у традиційному форматі ( $t=24,6136$ ,  $p>0,0005$ ).

У таблиці 4.48 представлено результати дослідження практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної

діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Сім'я і місцева громада» в експериментальних групах (у відсотках).

Таблиця 4.48

**Результати контрольно-аналітичного дослідження практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії» в експериментальних групах (у відсотках)**

|          | Високий рівень | Достатній рівень | Задовільний рівень |
|----------|----------------|------------------|--------------------|
| Група Е1 | 0              | 45               | 55                 |
| Група Е2 | 4              | 87               | 9                  |
| Група Е3 | 82             | 18               | 0                  |

Результати аналізу свідчать, що студенти групи Е1 у більшості мають задовільний рівень (55%) сформованості практико-діяльнісного компонента за критерієм «Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії» та 45% студентів мають достатній рівень, у жодного студента цієї групи не виявлено високого рівня. У групі Е2 більшість студентів демонструє достатній рівень (87%), але 9% студентів цієї групи мають ще задовільний рівень та 4% студентів – високий рівень. Серед студентів групи Е3 більшість має високий рівень (82%) сформованості практико-діяльнісного компонента готовності до професійної діяльності в інклюзивному середовищі за критерієм «Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії» та 18% студентів продемонстрували достатній рівень (дод. Л, рис. Л.3).

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента відмінностей між рівнями сформованості практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії» в експериментальних групах представлено у таблиці 4.49.

Таблиця 4.49

**Результати порівняльного аналізу відмінностей між рівнями сформованості практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії»**

| t-критерій Стьюдента | Група Е1 | Група Е2 | Група Е3 |
|----------------------|----------|----------|----------|
| Група Е1             | -        | 11,7931  | 20,0043  |
| Група Е2             | 11,7931  | -        | 11,7942  |
| Група Е3             | 20,0043  | 11,7942  | -        |

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність між рівнями сформованості практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії» у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення ( $t=11,7931$ ,  $p>0,0005$ ); у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського навчально-методичного забезпечення, та студентами групи Е3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ( $t=11,7942$ ,  $p>0,0005$ ); а також у групах між студентами групи Е3, які навчаються згідно з розробленою автором дослідження системою підготовки спеціальних педагогів, та студентами групи Е1, підготовка яких відбувалась у традиційному форматі ( $t=20,0043$ ,  $p>0,0005$ ).

У таблиці 4.50 представлено результати дослідження практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Оцінка і планування» в експериментальних групах (у відсотках).

*Таблиця 4.50*

**Результати контрольно-аналітичного дослідження практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Оцінка і планування» в експериментальних групах (у відсотках)**

|          | Високий рівень | Достатній рівень | Задовільний рівень |
|----------|----------------|------------------|--------------------|
| Група Е1 | 0              | 63               | 37                 |
| Група Е2 | 6              | 83               | 11                 |
| Група Е3 | 76             | 24               | 0                  |

Результати аналізу свідчать, що студенти групи Е1 у більшості мають достатній рівень (63%) сформованості практико-діяльнісного компонента готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за показником «Оцінка і планування», 37% студентів показали задовільний рівень, у жодного студента цієї групи не виявлено високого рівня. У групі Е2 більшість студентів демонструють достатній рівень (83%), але 11% студентів цієї групи мають ще задовільний рівень та 6% студентів демонструють високий рівень. Серед студентів групи Е3 більшість має високий рівень (76%) та 24% студентів продемонстрували достатній рівень сформованості практико-діяльнісного компонента за критерієм «Оцінка і планування» (дод. Л, рис. Л.4).

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента відмінностей між рівнями сформованості практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Оцінка і планування» в експериментальних групах представлено у таблиці 4.51.

Таблиця 4.51

**Результати порівняльного аналізу відмінностей між рівнями сформованості практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Оцінка і планування»**

| t-критерій Стьюдента | Група Е1 | Група Е2 | Група Е3 |
|----------------------|----------|----------|----------|
| Група Е1             | -        | 7,1489   | 12,146   |
| Група Е2             | 7,1489   | -        | 7,8193   |
| Група Е3             | 12,146   | 7,8193   | -        |

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність між рівнями сформованості практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Оцінка і планування» у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення ( $t=7,1489$ ,  $p>0,0005$ ); у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського навчально-методичного забезпечення, та студентами групи Е3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ( $t=7,8193$ ,  $p>0,0005$ ); а також у групах між студентами групи Е3, які навчаються згідно з розробленою автором дослідження системою підготовки спеціальних педагогів, та студентами групи Е1, підготовка яких відбувалась у традиційному форматі ( $t=12,146$ ,  $p>0,0005$ ).

У таблиці 4.52 представлено результати дослідження практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної

діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Методи навчання» в експериментальних групах (у відсотках).

*Таблиця 4.52*

**Результати контрольної-аналітичного дослідження практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Методи навчання» в експериментальних групах (у відсотках)**

|          | Високий рівень | Достатній рівень | Задовільний рівень |
|----------|----------------|------------------|--------------------|
| Група Е1 | 0              | 61               | 39                 |
| Група Е2 | 3              | 91               | 6                  |
| Група Е3 | 53             | 47               | 0                  |

Результати аналізу свідчать, що студенти групи Е1 у більшості мають достатній рівень (61%) сформованості практико-діяльнісного компонента готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Методи навчання» та 39% показали задовільний рівень, у жодного студента цієї групи не виявлено високого рівня. У групі Е2 більшість студентів демонструє достатній рівень (91%), але 6% студентів цієї групи мають ще задовільний рівень, тоді як 3% студентів – високий рівень. Серед студентів групи Е3 практично однакова кількість студентів мають достатній (47%) та високий (53%) рівні сформованості практико-діяльнісного компонента готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти за критерієм «Методи навчання» (дод. Л, рис. Л.5).

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента відмінностей між рівнями сформованості практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Методи навчання» в експериментальних групах представлено у таблиці 4.53.

Таблиця 4.53

**Результати порівняльного аналізу відмінностей між рівнями сформованості практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Методи навчання»**

| t-критерій Стьюдента | Група Е1 | Група Е2 | Група Е3 |
|----------------------|----------|----------|----------|
| Група Е1             | -        | 9,8551   | 12,1707  |
| Група Е2             | 9,8551   | -        | 6,6721   |
| Група Е3             | 12,1707  | 6,6721   | -        |

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність між рівнями сформованості практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Методи навчання» у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення ( $t=9,8551$ ,  $p>0,0005$ ); у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського навчально-методичного забезпечення, та студентами групи Е3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ( $t=6,6721$ ,  $p>0,0005$ ); а також у групах між студентами групи Е3, які навчаються згідно з розробленою автором дослідження системою підготовки спеціальних педагогів, та студентами групи Е1, підготовка яких відбувалась у традиційному форматі ( $t=12,1707$ ,  $p>0,0005$ ).

У таблиці 4.54 представлено результати дослідження практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної

діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Розвивальне середовище» в експериментальних групах (у відсотках).

*Таблиця 4.54*

**Результати контрольно-аналітичного дослідження практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Розвивальне середовище» в експериментальних групах (у відсотках)**

|          | Високий рівень | Достатній рівень | Задовільний рівень |
|----------|----------------|------------------|--------------------|
| Група Е1 | 0              | 59               | 41                 |
| Група Е2 | 6              | 89               | 5                  |
| Група Е3 | 69             | 31               | 0                  |

Результати аналізу свідчать, що більшість студентів групи Е1 має достатній рівень (59%) сформованості практико-діяльнісного компонента за критерієм «Розвивальне середовище» та 41% показали задовільний рівень, у жодного студента цієї групи не виявлено високого рівня. У групі Е2 більшість студентів демонструє достатній рівень (89%), але 5% студентів цієї групи мають ще задовільний рівень, тоді як 6% студентів демонструють високий рівень. Серед студентів групи Е3 більшість має високий (69%) рівень сформованості практико-діяльнісного компонента готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Розвивальне середовище» та 31% виявили достатній рівень за цим критерієм (дод. Л, рис. Л. 6).

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента відмінностей між рівнями сформованості практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Розвивальне середовище» в експериментальних групах представлено у таблиці 4.55.



Таблиця 4.55

**Результати порівняльного аналізу відмінностей між рівнями сформованості практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Розвивальне середовище»**

| t-критерій Стьюдента | Група E1 | Група E2 | Група E3 |
|----------------------|----------|----------|----------|
| Група E1             | -        | 11,6023  | 14,1707  |
| Група E2             | 11,6023  | -        | 8,0674   |
| Група E3             | 14,1707  | 8,0674   | -        |

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність між рівнями сформованості практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Розвивальне середовище» у групах між студентами групи E2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи E1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення ( $t=11,6023$ ,  $p>0,0005$ ); у групах між студентами групи E2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського навчально-методичного забезпечення, та студентами групи E3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ( $t=8,0674$ ,  $p>0,0005$ ); а також у групах між студентами групи E3, які навчаються згідно з розробленою автором дослідження системою підготовки спеціальних педагогів, та студентами групи E1, підготовка яких відбувалась у традиційному форматі ( $t=14,1707$ ,  $p>0,0005$ ).

У таблиці 4.56 представлено результати дослідження практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної

діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Професійний розвиток» в експериментальних групах (у відсотках).

*Таблиця 4.56*

**Результати контрольно-аналітичного дослідження практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Професійний розвиток» в експериментальних групах (у відсотках)**

|          | Високий рівень | Достатній рівень | Задовільний рівень |
|----------|----------------|------------------|--------------------|
| Група Е1 | 0              | 63               | 37                 |
| Група Е2 | 3              | 82               | 15                 |
| Група Е3 | 62             | 38               | 0                  |

Результати аналізу свідчать, що більшість студентів групи Е1 мають достатній рівень (63%) та 37% студентів показали задовільний рівень сформованості практико-діяльнісного компонента готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Професійний розвиток», у жодного студента цієї групи не виявлено високого рівня. У групі Е2 більшість студентів демонструє достатній рівень (82%), але 15% студентів цієї групи мають ще задовільний рівень, тоді як 3% студентів демонструють високий рівень. Серед студентів групи Е3 більшість має високий рівень (62%) та 38% показали достатній рівень сформованості практико-діяльнісного компонента готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти за критерієм «Професійний розвиток» (дод. Л, рис. Л.7).

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента відмінностей між рівнями сформованості практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Професійний розвиток» в експериментальних групах представлено у таблиці 4.57.

Таблиця 4.57

**Результати порівняльного аналізу відмінностей між рівнями сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Професійний розвиток»**

| t-критерій Стьюдента | Група Е1 | Група Е2 | Група Е3 |
|----------------------|----------|----------|----------|
| Група Е1             | -        | 9,0143   | 18,6668  |
| Група Е2             | 9,0143   | -        | 12,361   |
| Група Е3             | 18,6668  | 12,361   | -        |

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність між рівнями сформованості теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Професійний розвиток» у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення ( $t=9,0143$ ,  $p>0,0005$ ); у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського навчально-методичного забезпечення, та студентами групи Е3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ( $t=12,361$ ,  $p>0,0005$ ); а також у групах між студентами групи Е3, які навчаються згідно з розробленою автором дослідження системою підготовки спеціальних педагогів (група Е3) та студентами групи Е1, підготовка яких відбувалась у традиційному форматі ( $t=18,6668$ ,  $p>0,0005$ ).

У таблиці 4.58 представлено узагальнені результати дослідження практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до

професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за усіма критеріями в експериментальних групах (у відсотках) на контрольно-аналітичному етапі дослідження.

*Таблиця 4.58*

**Усереднені результати контрольно-аналітичного дослідження практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі  
(у відсотках)**

| Практико-діяльнісний компонент | Високий рівень | Достатній рівень | Задовільний рівень |
|--------------------------------|----------------|------------------|--------------------|
| Група Е1                       | 0              | 58               | 42                 |
| Група Е2                       | 5              | 87               | 8                  |
| Група Е3                       | 69             | 31               | 0                  |

Аналіз результатів контрольно-аналітичного етапу дослідження засвідчив, що більшість студентів групи Е1 має достатній рівень (58%) сформованості практико-діяльнісного компонента готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі та 42% студентів показали задовільний рівень сформованості цього компонента, у жодного студента групи Е1 (контрольної) не виявлено високого рівня.

У групі Е2 більшість студентів демонструє достатній рівень (87%) сформованості практико-діяльнісного компонента готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, але 8% студентів цієї групи мають ще задовільний рівень і лише 5% студентів – високий рівень.

Серед студентів групи Е3 більшість демонструє високий рівень (69%) сформованості практико-діяльнісного компонента готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі та 31% показали достатній рівень сформованості досліджуваного компонента (рис. 4.18).

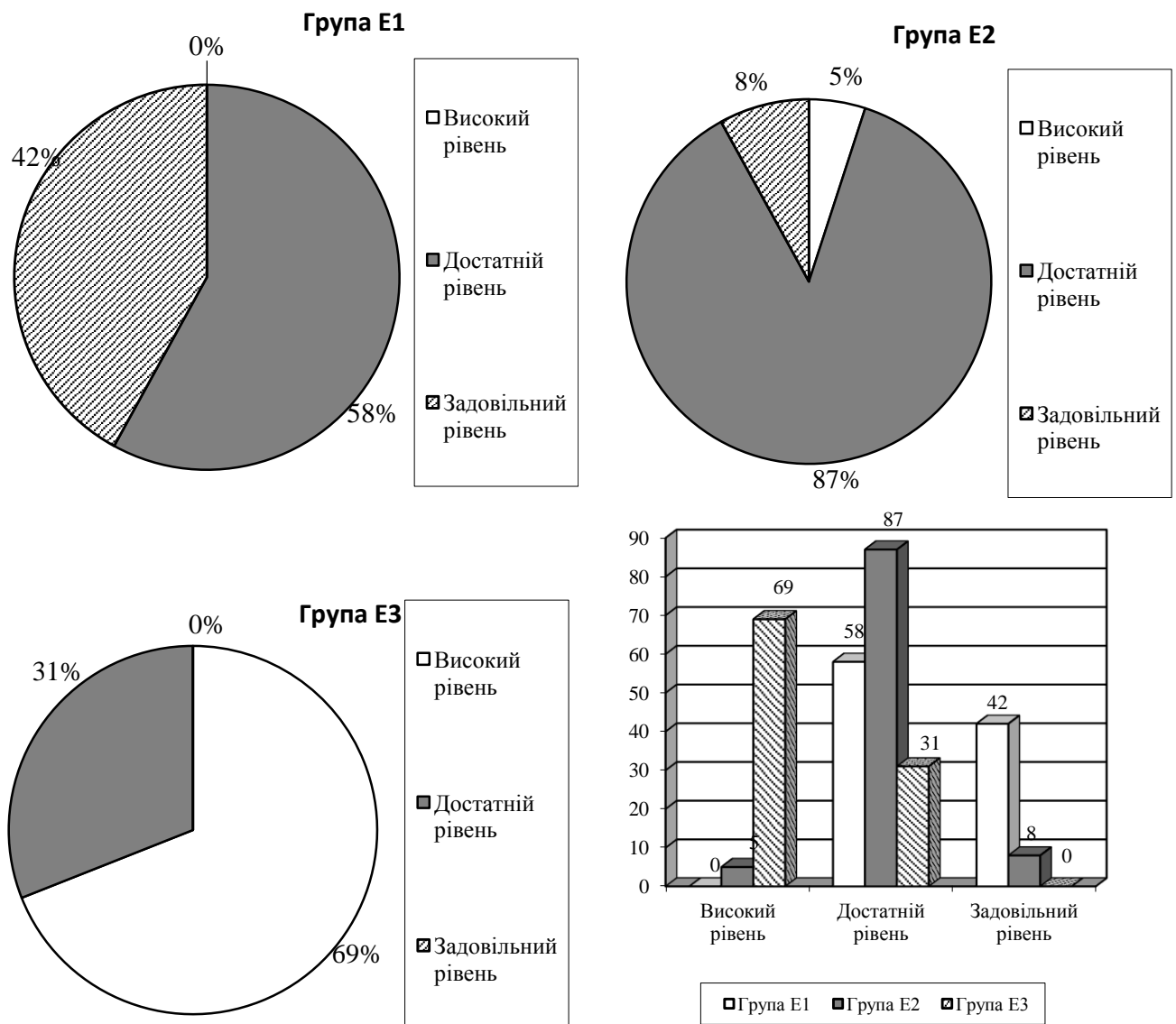


Рис. 4.18. Розподіл показників (у відсотках) за рівнями сформованості в учасників контрольно-аналітичного етапу експерименту практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента відмінностей між рівнями сформованості практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі в експериментальних групах представлено у таблиці 4.59.

Таблиця 4.59

**Результати порівняльного аналізу відмінностей між рівнями сформованості практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі**

| t-критерій Стьюдента | Група Е1 | Група Е2 | Група Е3 |
|----------------------|----------|----------|----------|
| Група Е1             | -        | 19,1893  | 19,2764  |
| Група Е2             | 19,1893  | -        | 11,1665  |
| Група Е3             | 19,2764  | 11,1665  | -        |

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність між рівнями сформованості практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використовувались елементи авторського змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення, та студентами групи Е1, підготовка яких здійснювалась відповідно до традиційного забезпечення ( $t=19,1893$ ,  $p>0,0005$ ); у групах між студентами групи Е2, у процесі підготовки яких використано елементи авторського навчально-методичного забезпечення, та студентами групи Е3, чия підготовка здійснювалась за експериментальною освітньо-професійною програмою з використанням компетентнісно-контекстної технології в умовах створеного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ( $t=11,1665$ ,  $p>0,000505$ ); а також у групах між студентами групи Е3, які навчаються згідно з розробленою автором дослідження системою підготовки спеціальних педагогів, та студентами групи Е1, підготовка яких відбувалась у традиційному форматі ( $t=19,2764$ ,  $p>0,0005$ ).

Динаміка зрушень у показниках рівня сформованості за *професійно-особистісним компонентом* в експериментальній групі (Е2) та експериментальній групі (Е3) порівняно з результатами контрольної групи (К) становить: у групі Е2 дуже високий рівень : + 7%; високий: +22%, середній: +6%, низький: -2%, дуже

низький: -34%; у групі Е3 дуже високий рівень: +29 %; високий: +28%, середній: +1%, низький: -12%, дуже низький: -46%; за *теоретико-когнітивним компонентом*: в експериментальній групі (Е2) та експериментальній групі (Е3) порівняно з результатами контрольної групи (К) становить: у групі Е2 високий рівень: +12%; достатній: +27%, задовільний: -39%; у групі Е3 високий рівень: +52%; достатній: -6%, задовільний: -46%; за *практико-діяльним компонентом*: в експериментальній групі (Е2) та експериментальній групі (Е3) порівняно з результатами контрольної групи (К) становить: у групі Е2 високий рівень: +5%; достатній: +29%, задовільний: -34%; у групі Е3 високий рівень: + 69%; достатній: -27%, задовільний: -42%.

Кількісний та якісний аналіз результатів контрольної-аналітичного етапу експерименту і одержаний на їхній основі статистичний матеріал дав змогу дійти висновків про те, що впровадження в освітній процес вищої школи системи підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі дало позитивні результати. Студенти, учасники експериментальних груп, порівняно з тими, які навчалися за традиційною системою, продемонстрували вищий рівень сформованості зазначених компонентів. Перевірка значущості виявлених відмінностей за критичними точками розподілу Ст'юдента (t-критерій Ст'юдента) підтвердила їхню достовірність на рівні значущості  $p > 0,0005$ . Після проведення формувального експерименту результати експериментальної групи (Е2) та експериментальної групи (Е3) статистично відрізняються від результатів контрольної групи (К) за рівнем сформованості *професійно-особистісного компонента* (між групами Е2 та К:  $t=19,8613$ ,  $p > 0,0005$ , між групами Е2 та Е3:  $t=8,1078$ ,  $p > 0,0005$ , між групами К та Е3:  $t=20,7611$ ,  $p > 0,0005$ ); *теоретико-когнітивного компонента* (між групами Е2 та К:  $t=20,9048$ ,  $p > 0,0005$ , між групами Е2 та Е3:  $t=9,5678$ ,  $p > 0,0005$ , між групами К та Е3:  $t=19,0627$ ,  $p > 0,0005$ ); *практико-діяльним компонента* (між групами Е2 та К:  $t=19,1893$ ,  $p > 0,0005$ , між групами Е2 та Е3:  $t=11,1665$ ,  $p > 0,0005$ , між групами К та Е3:  $t=19,2764$ ,  $p > 0,0005$ ).

## Висновки до четвертого розділу

Науково обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено систему підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Зважаючи на логіку побудови моделей, що є послідовним взаємопов'язаним процесом: модель фахівця, модель професійної підготовки фахівця, де модель фахівця становить мету освіти, щодо якої модель підготовки фахівця постає засобом, спрямованим на реалізацію мети, нами розроблено компетентнісну модель спеціального педагога закладу освіти з інклюзивним навчанням та модель його підготовки у закладі вищої освіти, яка охоплює цільовий, коцептуальний, організаційний, змістово-процесуальний, результативний блоки.

Сформовано спектр педагогічних умов, які, відповідно до нашого передбачення, уможливають якісну підготовку фахівців до організації, координації та впровадження інклюзивного навчання в Україні: *розроблення освітньо-професійних програм* підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, за освітньо-професійною програмою «Спеціальна та інклюзивна освіта» для професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі та *створення освітнього середовища професійної підготовки* в освітньому просторі закладу вищої освіти для забезпечення: теоретичної підготовки через наповнення електронного освітнього середовища (Е-середовища) університету електронними навчальними курсами (ЕНК) з інклюзивної освіти та практико-орієнтованої професійної підготовки через створення Центрів практичної підготовки студентів для формування у них фахової компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Запропоновано напрями реалізації компетентнісно-контекстної технології підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі: науково-методичне забезпечення навчальних дисциплін, спрямованих на формування фахової компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; розроблення і



використання в електронному середовищі (Е-середовищі) університету електронних навчальних курсів (ЕНК) з інклюзивної освіти; розроблення і впровадження змісту і технологій практико-орієнтованого складника навчання у Центрах практичної підготовки та в інклюзивному освітньому середовищі закладів освіти під час педагогічної практики; розроблення і реалізація навчання, заснованого на дослідженнях проблем інклюзивної освіти.

Охарактеризовано змістово-методичне та організаційно-технологічне забезпечення професійної підготовки фахівців в освітньому просторі закладу вищої освіти, а саме: технологію розроблення, впровадження та реалізації освітньо-професійної програми, метою якої є підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, та її зміст (зокрема, загальні та фахові компетентності здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) і другим (магістерським) рівнями); концептуальні засади та зміст діяльності Центрів практичної підготовки студентів до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Окреслено суть знаково-контекстного навчання, реалізованого у процесі експериментальної діяльності: компетентності, необхідні для успішної професійної діяльності, відпрацьовуються на базі університетських Центрів практичної підготовки, і лише потім закріплюються в освітньому середовищі освітніх і реабілітаційних закладів, які надають освітні послуги дітям з особливими освітніми потребами; студенти, працюючи у Центрах практичної підготовки, розуміють свої прогалини у знаннях і самостійно шукають потрібну їм навчальну інформацію.

З'ясовано, що забезпечення в освітньому процесі закладу вищої освіти сукупності визначених педагогічних умов уможливить ефективність і результативність процесу професійної підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Розроблений комплекс критеріїв і показників сформованості компонентів професійної підготовки спеціальних педагогів надав можливість оцінити ефективність системи зазначеної підготовки та зафіксував як професійні, так і

особистісні зміни. Динаміка зрушень у показниках рівня сформованості за *професійно-особистісним компонентом* в експериментальній групі (E2) та експериментальній групі (E3) порівняно з результатами контрольної групи (K) становить: у групі E2 дуже високий рівень: + 7%; високий: +22%, середній: +6%, низький: -2%, дуже низький: -34%; у групі E3 дуже високий рівень: +29 %; високий: +28%, середній: +1%, низький: -12%, дуже низький: -46%; за *теоретико-когнітивним компонентом*: в експериментальній групі (E2) та експериментальній групі (E3) порівняно з результатами контрольної групи (K) становить: у групі E2 високий рівень: + 12%; достатній: +27%, задовільний: -39%; у групі E3 високий рівень: + 52%; достатній: -6%, задовільний: -46%; за *практико-діяльнісним компонентом*: в експериментальній групі (E2) та експериментальній групі (E3) порівняно з результатами контрольної групи (K) становить: у групі E2 високий рівень: + 5%; достатній: +29%, задовільний: -34%; у групі E3 високий рівень: + 69%; достатній: -27%, задовільний: -42%.

Результати теоретико-експериментального пошуку підтвердили, що впровадження в освітній процес вищої школи розробленої моделі системи підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі забезпечує ефективність підготовки студентів спеціальності 016 Спеціальна освіта до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Матеріали розділу висвітлені в таких публікаціях автора: [180; 188; 189; 201; 204; 213; 214; 221; 234; 237].

## ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів теоретико-методологічного пошуку та системного емпіричного дослідження підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі дало змогу дійти таких **висновків**:

1. Застосування цивілізаційного, синергетичного, освітологічного, системного, соціодинамічного підходів у контексті дослідження, аналіз теоретичного спадку вітчизняних та світових наукових досліджень у галузі освіти дітей з особливими освітніми потребами, практики впровадження інклюзивної освіти дали змогу окреслити цивілізаційні, освітологічні, філософські, емпіричні, наукові детермінанти модернізації підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності у вітчизняному інклюзивному освітньому середовищі.

*Цивілізаційні детермінанти* полягають у розумінні інклюзивної освіти як відповіді на цивілізаційні виклики, що пов'язані з прийняттям європейських цінностей щодо забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами на якісну освіту у загальноосвітньому просторі; *освітологічні детермінанти* – у розумінні інклюзивної освіти як соціального інституту, що впливає на стан свідомості, та як державної, суспільної та особистісної цінності, що змінює зміст професійної діяльності фахівця у галузі спеціальної освіти в умовах інклюзивного освітнього середовища і потребує осмислення та внесення змін у його підготовку; *філософські детермінанти* – у розумінні парадигмальності при розробленні підходів до освіти дітей з особливими освітніми потребами у дослідницькій та освітній практиці і, відповідно, до підготовки фахівців, здатних ефективно працювати як в умовах спеціальної, так і інклюзивної освіти; *емпіричні детермінанти* – у розумінні сучасного стану практики інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, який свідчить про системні дії держави, МОН України, наукових та державних інституцій, що уможливають поступальний розвиток інклюзивної освіти та все більше залучення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього простору, однак серйозним бар'єром на

цьому шляху є недостатня кількість фахівців для роботи з дітьми з різними особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти та брак їхньої підготовки у вітчизняній вищій освіті; *наукові детермінанти* – у розумінні сучасного стану розробленості науково-теоретичних засад інклюзивної освіти в Україні, сучасних наукових розвідок провідних зарубіжних дослідників інклюзивної освіти з концептуалізації інклюзивної педагогіки як педагогічного підходу до навчання усіх дітей у загальноосвітньому просторі, як необхідного компонента професійної підготовки фахівців у галузі загальної та спеціальної освіти до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

2. Здійснено аналіз професійної діяльності зарубіжних фахівців зі спеціальної освіти у країнах з високим рівнем розвитку освітніх систем (Великобританії, Фінляндії, Ізраїлю) та досвіду цих країн у справі організації та впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, який свідчить про певні кроки державних інституцій на шляху до створення умов для якісного інклюзивного навчання цих дітей. Одним з таких кроків є запровадження підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзії та координаторів інклюзивного навчання для забезпечення менеджменту та експертної підтримки інклюзивного освітнього процесу. Результати аналізу зарубіжного досвіду засвідчили перспективність та актуальність наших наукових розвідок та уможливили рух на шляху до обґрунтування теоретико-методологічних засад підготовки спеціального педагога закладу освіти з інклюзивним навчанням, розроблення компетентнісної моделі такого фахівця та концепції його підготовки в умовах вітчизняного простору вищої освіти.

3. Обґрунтовано теоретико-методологічні засади підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, а саме: окреслено методологічні підходи: аксіологічний, системно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний, інтегративний, студентоцентрований та компетентнісний, серед яких студентоцентрований та компетентнісний визначено найбільш конгруентними щодо сутності підготовки фахівців в умовах сучасного закладу вищої освіти.

На підставі аналізу зарубіжної та вітчизняної теорії та практики інклюзивного навчання, результатів власних пошуково-аналітичних наукових розвідок запропоновано новітні підходи до підготовки фахівців у галузі «Спеціальна освіта» у вітчизняних закладах вищої освіти: запровадження підготовки здобувачів вищої освіти за освітньо-професійною програмою «Спеціальна та інклюзивна освіта» з професійною кваліфікацією «Спеціальний педагог» на першому (бакалаврському) рівні та «Координатор інклюзивного навчання» на другому (магістерському) рівні.

Розроблено концепцію підготовки майбутнього спеціального педагога закладу загальної середньої освіти, змістову основу якої складає ідея про нове функціональне навантаження фахівця зі спеціальної освіти в інклюзивному освітньому просторі, що відображає наявні проблеми професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзії та нові методологічні, теоретичні і практичні підходи до підготовки спеціального педагога закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням відповідно до актуального соціального запиту. Концепція стала підставою для визначення компонентів, критеріїв, показників, вибору діагностичного інструментарію з метою дослідження готовності випускників спеціальності «Спеціальна освіта» до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі та перевірки нашого припущення, що процес підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності стане ефективним за умов впровадження в освітній процес закладів вищої освіти розроблених у дисертації: сучасних теоретичних, методичних та концептуальних засад; авторської моделі системи підготовки спеціальних педагогів інклюзивних закладів загальної середньої освіти.

4. Обґрунтовано: *компонентний склад структури готовності фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі (професійно-особистісний, теоретико-когнітивний, практико-діяльнісний), критерії та показники визначення рівнів цієї готовності, основу яких склали результати дослідження Європейської агенції з питань спеціальної та інклюзивної освіти «Навчання учителів для інклюзії» (2009-2012 р.р.); ключові навички особистості для успішної кар'єри у 2020 році (Всесвітній економічний форум, Швейцарія, Давос, 2016*

p.); сучасні вимоги до компетентного педагога XXI-го століття (Педагогічні стандарти ISSA, 2005 p.); *добір діагностичного інструментарію*, що охоплює валідні європейські методики, адаптовані для України компанією ООО «ОС Україна» (м. Київ), та авторські методики дослідження, розроблені на основі Педагогічних стандартів ISSA та інструментарію професійного розвитку для покращення якості роботи педагогів.

5. На основі визначених критеріїв і показників та за допомогою дібраних методів діагностування виокремлено п'ять рівнів сформованості професійно-особистісного компонента: дуже низький, низький, середній, високий, дуже високий та три рівні сформованості теоретико-когнітивного та практико-діяльнісного компонентів: задовільний, достатній, високий. Емпіричним шляхом доведено, що актуальні умови вищої освіти без спеціально організованої роботи з формування компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами забезпечують для більшості випускників низький та задовільний рівень готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі, який є недостатнім для задоволення соціального запиту з підготовки фахівців для роботи в нових фахових умовах інклюзивної освіти.

Аналіз результатів підтвердив необхідність трансформації змісту професійної підготовки студентів зі спеціальності 016 Спеціальна освіта до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі з урахуванням особливостей цієї діяльності на світовому ринку послуг. Реалізація зазначеного передбачає гнучкість змісту досліджуваної професійної підготовки у закладах вищої освіти, що полягає у постійному оновленні / удосконаленні освітньо-професійних програм відповідно до актуальних тенденцій та сучасних вимог до підготовки фахівців зі спеціальної освіти з урахуванням реального суспільного запиту.

6. Науково обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено зміст, форми та технології підготовки майбутнього спеціального педагога до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі, сукупність яких утворює певну організаційну цілісність – систему, яку схематично представлено у вигляді моделі, що охоплює такі конструктивні блоки, як: цільовий, концептуальний, організаційний,

змістово-процесуальний, результативний. Доведено результативність запропонованої системи підготовки в умовах вищої освіти, що підтверджено позитивною динамікою високого та достатнього рівнів розвитку готовності здобувачів вищої освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Спроектвана система професійної підготовки студентів спеціальності 016 Спеціальна освіта спрямована на досягнення конкретної мети – забезпечення якості підготовки фахівців до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі.

7. Визначено педагогічні умови для забезпечення ефективного функціонування системи підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до діяльності в інклюзивному освітньому просторі: *розроблення освітньо-професійних програм* підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта для професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі та *створення освітнього середовища професійної підготовки* для забезпечення теоретичної підготовки через наповнення електронного освітнього середовища (Е-середовища) університету електронними навчальними курсами (ЕНК) з інклюзивної освіти та практико-орієнтованої професійної підготовки через створення Центрів практичної підготовки студентів спеціальності 016 Спеціальна освіта для формування фахової компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

8. Встановлено, що ефективність системи підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі залежить від послідовності і цілісності розвитку окреслених компонентів. Це підтвердили результати формувального етапу експерименту, у якому брали участь три експериментальні групи. Кількісний та якісний аналіз результатів контрольно-аналітичного дослідження і одержаний на їхній основі статистичний матеріал дав змогу дійти висновків про те, що впровадження в освітній процес вищої школи системи підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі дало позитивні результати. Студенти, учасники експериментальних груп, порівняно з тими, що навчалися за традиційною системою,

продемонстрували вищий рівень сформованості зазначених компонентів. Перевірка значущості виявлених відмінностей за критичними точками розподілу Ст'юдента ( $t$ -критерій Ст'юдента) підтвердила їхню достовірність на рівні значущості  $p > 0,0005$ .

9. У ході педагогічного експерименту розроблено і створено змістово-методичне та організаційно-технологічне забезпечення підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: *освітньо-професійні програми для здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта зі спеціалізацією «Інклюзивна освіта»; навчально-методичне забезпечення навчальних дисциплін з інклюзивної освіти; Центри практичної підготовки студентів «Центр інклюзивної освіти», «Логотренажер» для формування фахової компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з ООП; Онлайн-курс для вчителів початкової школи: модуль «Інклюзивна освіта». Лекції: «Вступ. Особливості організації освітнього процесу», «Компетентності вчителя для реалізації інклюзивного навчання», що сприяє вирішенню важливого соціального завдання – підвищення якості інклюзивної освіти та консолідації суспільства на шляху розбудови Нової української школи.*

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів теорії та практики підготовки спеціальних педагогів для інклюзивної освіти і не претендує на повноту й дослідницьку завершеність висвітлення цієї проблеми. Вважаємо за потрібне у подальшому розробити систему підготовки на другому магістерському рівні координаторів інклюзивного навчання / менеджерів інклюзивної освіти, які зможуть здійснювати експертну оцінку якості інклюзивної освіти та здійснювати педагогічний коучинг зі створення інклюзивного освітнього простору.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 10 ключових навичок навичок до 2020-го року. URL: [https://www.eduget.com/news/10\\_klyuchovix\\_navichok\\_do\\_2020-go-907](https://www.eduget.com/news/10_klyuchovix_navichok_do_2020-go-907)
2. Агеев В. В. Деятельность как социальный феномен (история, проблемы, перспективы) : Учеб. пособ. Алматы : КазГУ, 2004. 289 с.
3. Алампиев О. А. Идея интерсубъективности как основа понимания социальной интеграции в феноменологической философии Э. Гуссерля и социологии А. Шюца. URL : <http://scholar.googleusercontent.com>.
4. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 83–91.
5. Алехина С. В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя. *Вестник МГППУ. Серия «Педагогика и психология»*. 2012. №4. С. 118–127.
6. Алехина С. В., Силантьева Т. А. Поддержка учителя в инклюзивном образовании. 2014. Том 3. № 3. С. 5–15. URL : <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n3/72696.shtml>
7. Андрійчук Р. Г. Логіко-психологічні аспекти формування моделей професійної підготовки майбутніх вчителів. *Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка*. 2003. № 13. С. 209–210.
8. Андрущенко В., Горбунова Л., Зязюн Л. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття: Монографія. К.: Педагогічна думка, 2007. 352 с.
9. Артюшенко Н. П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Томск, 2010. 23 с.

10. Аслаева Р. Г. Стратегия социально-профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом вузе : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08. Ижевск, 2011. 43 с.
11. Башмакова С. Б. Коррекционная работа учителя в процессе обучения младших школьников с минимальными нарушениями психического развития : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Киров, 2004. 22 с.
12. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді : теоретико-методичні основи : Монографія. К. : Вид-во «Науковий світ», 2006. 363 с.
13. Беляева О. Л. Организационно-педагогические условия формирования коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе I ступени : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Красноярск, 2010. 23 с.
14. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : Монографія. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 244 с.
15. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : Монографія. Харків: Іванченко, 2015. 140 с.
16. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. 2-е изд. перераб. и допол. М. ; СПб, 1988. С. 557.
17. Бондар В. І. Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституціалізації до інтеграції. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2009. Вип. XXII. Серія : соціально-педагогічна. 462 с.
18. Бондар В. І. Інклюзивне навчання : підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Освіта*. 2010. № 19/20 (21–28 квітня). С. 13–17.
19. Бондар В. І. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 10–14.

20. Бондар Т. І. Формування інклюзивної компетентності в умовах інноваційної парадигми освіти. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 7. С. 153–162.
21. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания. *Педагогика*. 1995. №5. С. 29–36.
22. Борджони Л, Петіта Л., Барбаранеллі К. Тест мотиваційних орієнтацій / адаптація для України: Л. Бурлачук, Х. Рахубовська. ООО «OS Ukraine», 2014.
23. Брызгалова С. О. Разработка муниципальной модели интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями на основе системно-комплексного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Екатеринбург, 2007. 22 с.
24. Будяк Л. В. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2010. 20 с.
25. Бут Т., Ейнскоу М. Індекс інклюзії : розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл : Посіб. / Пер. з англ. К. : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 190 с.
26. Ван М., Бейкер Э. Программы интегрированного обучения: Конструктивные особенности и последствия. *Журнал о специальном образовании*. № 19. 1985–1986. С. 503–521.
27. Васильева Л. Г. Философские аспекты социальной интеграции человека с ограниченными возможностями : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 09.00.01. Чебоксары, 2006. 23 с.
28. Васильєва К. І., Хребтова Н. П. Підготовка майбутніх педагогів до роботи в межах інклюзивного освітнього простору. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2012. № 37. С. 39–47.
29. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.

30. Вершинина О. М. Пути оптимизации коррекционно-логопедической работы в ДОУ общеразвивающего типа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Москва, 2005. 19 с.
31. Вильшанская А. Д. Коррекционно-педагогическая работа с младшими школьниками с задержкой психического развития церебрально-органического генеза в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Москва, 2005. 25 с.
32. Вісник науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки : Матеріали І регіональної науково-практичної конференції : «Інклюзивна освіта : теорія, методика, практика» (Умань, 26 квітня 2015) / Гол. ред. І. І. Демченко. Умань : ПП «Мороз», 2015. Вип. 1. 199 с.
33. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». URL : <http://www.ussf.kiev.ua>
34. Выготский Л. С. Т. 5. Основы дефектологии. *Собр. соч. в 6-ти томах*. М. : Изд-во Акад. пед. наук, 1983. 369 с.
35. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : Навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.
36. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М. : ООО «И.Д. Вильямс», 2007. 512 с.
37. Герасименко Ю. А. Профессионально-личностная готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования. *Педагогическое образование в России..* 2015. № 6. С. 145–150.
38. Гиль С. С. Педагогика поддержки инициатив молодёжи. М. : Социальный проект, 2003. 193 с.
39. Гладка В. В. Компетентнісний підхід як методологічна основа розробки освітніх стандартів перепідготовки. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2012. Вип. XX в двох част., част. 1. Серія : соціально-педагогічна. С. 50–57.
40. Гладуш В. А., Баранець Я. Ю. До питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу. *Вісник Дніпропетровського*

- університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2015. № 1(9). С. 73–79.
41. Гладуш В. А., Бондаренко З. П. Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти : Монографія. Дніпропетровськ : Акцент ПП, 2015. 324 с.
  42. Глоба О. П. Про національну систему надання корекційно-реабілітаційних послуг в Україні. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи* : Монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 76–88.
  43. Гноєвська О. Ю. Формування корекційної компетентності вчителя загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2016. 220 с.
  44. Головань М. С. Компетенція і компетентність : досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.
  45. Гонеев А. Д., Лифинцева Н. И., Ялпаєва Н.В. Основы коррекционной педагогики : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Слостенина. 3-е изд., перераб. М. : Издательский центр «Академия», 2004. 272 с.
  46. Гончаренко С. У. Освіта. *Енциклопедія освіти*. Акад. пед. наук України; Гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
  47. Горбунова М. В., Кирилюк Е. В. 333 современные профессии и специальности: 111 информационных профессиограмм. Изд. 2-е, доп. и перераб. Ростов н/Д : Феникс, 2010. 443 с.
  48. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. 2-е изд. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 560 с.
  49. Грачева И. А. Коррекционно-развивающее пространство как оптимальное условие адаптации младших подростков с нарушениями речи при интегрированном обучении : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Москва, 2009. 26 с.

50. Гречко Л. М. Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. К., 2008. 20 с.
51. Гриневич Л. М. Вітчизняна педагогічна теорія про розвиток освіти в Україні у контексті євроінтеграційних процесів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. № 1–2 (46–47). С. 5-10.
52. Гуревич Р. С. Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ : Монографія. Вінниця, 2011. 347 с.
53. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Книга первая / Пер. с нем. А. В. Михайлова. М. : Академический Проспект, 2009. 329 с.
54. Давиденко Г. В. Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського Союзу : монографія. Вінниця : Нілан, 2015. 313 с.
55. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : Монографія. К. : Міленіум, 2004. 358 с.
56. Данілавічюте Е. А. Закономірності виникнення, сутність та місце інклюзії у єдиній системі освіти в Україні. *Дефектологія. Особлива дитина : навчання і виховання*. 2013. № 1 (65). С. 2–8.
57. Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : Навч.-метод. посіб.; За ред. А. А. Колупаєвої. К. : ТОВ «Фірма «Есе», 2013. 224 с.
58. Дегтяренко Т. М. До проблеми професійно-прикладної підготовленості випускників вищих навчальних закладів недефектологічних спеціальностей до роботи в системі інклюзивної освіти. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституціалізації до інклюзії* : Матеріали міжнародного Конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології (Україна, м. Вінниця, 27-28 жовт. 2016 р.). Вінниця : Вінницькїй державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2016. С. 92–93.

59. Дегтяренко Т.М. Кадрова політика в системі корекційно-реабілітаційної допомоги. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2011. Вип. XVII в двох част., част. 1. Серія : соціально-педагогічна (17). С. 42–49.
60. Дегтяренко Т. М. Компетенція фахівців як педагогічна проблема впровадження інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 10 (44). С. 243–250.
61. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність : стратегія управління : монографія. Суми : Університетська книга, 2011. 403 с.
62. Дегтяренко Т. М. Неперервна професійна освіта : проектування вузівської підготовки спеціалістів для регіональної системи корекційно-реабілітаційної допомоги. *Науковий Часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2011. № 17. С. 66–73.
63. Дегтяренко Т. М. Сучасні тенденції модернізації підготовки педагогів до професійної діяльності в Україні. *Науковий вісник Чернівецького університету*. 2011. Вип. 577 : Педагогіка та психологія. С. 51–60.
64. Дегтяренко Т. М. Теоретико-методологічні засади управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушенням : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. Суми, 2012. 716 с.
65. Дегтяренко Т. М. Концепція соціодинаміки корекційно-реабілітаційної діяльності. *Особлива дитина: навчання і виховання*. К. : Педагогічна преса. 2015. № 2. С. 11–21.
66. Демченко І. І. Алгоритм квазіпрофесійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збір. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини*. 2013. Вип. 45. С. 40–49.
67. Демченко І. І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти : структура та діагностика : Навч.-метод. посіб. Умань : Видавець "Сочінський М.М.", 2014. 160 с.

68. Демченко І. І. Дидактичні та корекційно-розвивальні технології інклюзивної початкової школи : Збір. матеріалів для методичного забезпечення навчально-виховного процесу. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. 134 с.
69. Демченко І. І. Інклюзивна педагогіка в змісті професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія «Педагогіка і психологія»*. Ялта : РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», 2013. Вип. 39. Ч. 2. С. 293–300.
70. Демченко І. І. Інклюзивна педагогіка початкової школи : Навч.-метод. посібн. Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2014. 320 с.
71. Демченко І. І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій школі : Монографія. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2015. 500 с.
72. Демченко І. І. Психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи : Метод. рек. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. 105 с.
73. Демченко І. І. Сутність поняття «інклюзивна педагогіка». 2013. URL : [http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/902/1/INKLUS\\_PEDAGOGI\\_KA\\_tesy.pdf](http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/902/1/INKLUS_PEDAGOGI_KA_tesy.pdf).
74. Демченко І. І. Теоретико-методологічні аспекти моделювання процесу підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2013. Вип. 3 (256). С. 18–25.
75. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04; 13.00.03. Умань, 2016. 716 с.
76. Денисова О. А. Комплексное многоуровневое психолого-педагогическое пространство как условие социокультурной интеграции лиц с сенсорными нарушениями : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. Москва, 2009. 46 с.
77. Депплер Д., Лорман Т., Шарма У. Переосмислюючи допоміжні послуги спеціалістів в інклюзивних класах. *Дефектологія. Особлива дитина : навчання та виховання*. 2009. № 3. С. 9–14.



78. Дефектологічний словник : Навч. посіб. / За ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. К. : «МП Леся», 2011. 528 с.
79. Деятельность : теория, методология, проблемы. М. : Политиздат, 1990. 336 с.
80. Джорджи Г., Маер В. Тест на организационный эмоциональный интеллект Org-EIQ / Адаптація для України: В. Климчук, В. Горбунова. ООО «OS Ukraine», 2014.
81. Дидактичні та корекційно-розвивальні технології інклюзивної початкової школи : Збір. матеріалів для методичного забезпечення навчально-виховного процесу. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. 134 с.
82. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі : початкова ланка / За ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. К. : Центр цифр. др., 2004. 152 с.
83. Дмитренко Т. А. Педагогическая система : структура и законы функционирования. *Понятийный аппарат педагогики и образования* : Сб. науч. тр. Екатеринбург, 1996. Вып. 2. С. 68–79.
84. Дмитрієва І. В. Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи : Монографія. Слов'янськ : Вид-во «Маторін», 2008. 373 с.
85. Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. Вип. 7. Том 1. С. 90–98.
86. Дятленко Н. М., Софій Н. З., Мартинчук О. В., Найда Ю. М. Асистент учителя в інклюзивному класі : Навч.-метод. посіб. / Під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. К. : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.
87. Дятленко Н. М. Індекс інклюзії як інноваційна управлінська технологія. URL : [http://elibrary.kubg.edu.ua/12888/1/N\\_Dyatlenko\\_npvunz\\_IPPO.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/12888/1/N_Dyatlenko_npvunz_IPPO.pdf).
88. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; Голов. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
89. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М. : Дрофа, 2000. 465 с.

90. Єфімова С. М. Як зробити школу інклюзивною. Досвід проектної діяльності :  
Метод. посіб. *Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з  
особливими потребами в Україні»*. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2012.  
152 с.
91. Єфімова С. М., Короліук С. В. Лідерство та інклюзивна освіта : Навч.-метод.  
посіб.; За заг. ред. А. А. Колупаєвої. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»,  
2011. 164 с.
92. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів :  
теорія та технологія : Монографія. Луганськ : Вид-во «ЛНУ ім. Тараса  
Шевченка», 2013. 505 с.
93. Забара Л. И., Зак Г. Г., Зак Д. Я. Роль философского знания в разработке  
вопросов обучения и воспитания детей с умеренной и тяжелой умственной  
отсталостью. *Педагогическое образование в России*. 2012. № 6. С. 7–12.  
URL :// journals. uspu.ru / attachments /article/311/
94. Заверткина Л. В. Организационно-педагогические условия подготовки учителя  
начальных классов к работе с детьми с отклонениями в психофизическом  
развитии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08; 13.00.03. Ярославль, 2001. 187 с.
95. Заєркова Н. В., Трейтяк А. О. Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для  
педагогів і батьків. К. : Київ. ун-т імені Б. Грінченка, 2016. 68 с. URL :  
[http://nmcio.ippo.kubg.edu.ua/?page\\_id=87](http://nmcio.ippo.kubg.edu.ua/?page_id=87)
96. Зайцев Д. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями  
здоровья : автореф. дис. ... докт. социол. наук : 22.00.04. Саратов, 2004. 34 с.
97. Залізник Л. Від славинів до української нації. К., 2004. 256 с.
98. Залізник Л. Україна та Росія: війна цивілізацій. URL :  
[http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/11295/Zalizniak\\_Ukraina\\_  
ta\\_Rosii.pdf?sequence=1](http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/11295/Zalizniak_Ukraina_ta_Rosii.pdf?sequence=1)
99. Занюк С. С. Психологія мотивації. К. : Либідь, 2002. 304 с.

100. Засенко В. В. Інтеграція осіб з порушеннями слуху : проблеми, пошуки, перспективи. *Крок до компетентності та інтеграції в суспільство* : Наук.-метод. збір. К. : Контекст, 2000. С. 61–63.
101. Засенко В. В., Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 20–29.
102. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2013. 17 с.
103. Зеер Э. Ф. Психология профессий. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Академический Проект, Фонд «Мир», 2005. 336 с.
104. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
105. Зубарева Т. Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2009. 24 с.
106. Зязюн І. А. Педагогічний професіоналізм у контексті професійної свідомості. *Педагог професійної школи* : Збір. наук. пр. К. : Науковий світ, 2001. С. 8–16.
107. Зязюн І. А. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій. К. : Віпол, 2003. 426 с.
108. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : Монографія. Черкаси : Вид. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
109. Изменение существующей системы оценки специальных образовательных потребностей в контексте перехода от медицинской к социально-инклюзивной модели в образовании : Учеб. материалы / За ред. Н. А. Багдасаровой. Бишкек, Американский университет в Центральной Азии (АУЦА), 2017. 186 с.
110. Ильина Ю. А. Формирование взаимоотношений со сверстниками у дошкольников с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности в

- условиях интегративной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. СПб, 2008. 20 с.
111. Инклюзивное образование / Отв. ред. Н. Я. Семаго. М. : Школьная книга, 2010. Вып. 2. 208 с.
112. Инклюзивное образование / Сост. : С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фаина. М : Школьная книга, 2010. Вып. 1. 272 с.
113. Инклюзивное образование : Метод. пособ. для непрерывного обучения дидактических кадров, работающих в области инклюзивного образования детей / Г. Булат, А. Кара А., В. Соловей и др. Часть 1. Кишинев, 2016. 168 с.
114. Инклюзивное образование : Метод. пособ. для непрерывного обучения дидактических кадров, работающих в области инклюзивного образования детей / Г. Булат, С. Курилов, Н. Букун и др. Часть 2. Кишинев, 2016. 196 с.
115. Инклюзивное образование : Метод. пособ. для непрерывного обучения дидактических кадров, работающих в области инклюзивного образования детей / А. Ефтоди, А. Балан, А. Кара и др. Часть 3. Кишинев, 2016. 128 с.
116. Информационно-методический портал по инклюзивному и специальному образованию. URL : <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=55>
117. Ипполитова Н. В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход». *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Образование. Педагогические науки.* № 13 (46). 2009. С. 9–15.
118. История социальной педагогики : хрестоматия-учебник : Учеб. пособ. / Под ред. М. А. Галагузовой. М., 2000. 380 с.
119. Інвалідність та суспільство : Навч.-метод. посіб. / Л. Ю. Байда, О. В. Красюкова-Еннс, С. Ю. Буров та ін.; Заг. ред. Л. Ю. Байди, О. В. Красюкової-Еннс. К., 2012. 216 с.
120. Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації. Досвід. Перспективи. Результати : спеціалізований тренінг для працівників освітньої сфери. БФ Порошенка, 2017. 98 с.

121. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи. Резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження / ERA – Європейська дослідницька асоціація, червень 2011 – січень 2012. К. : ВД «Плеяди» 2012. 62 с.
122. Інклюзивна педагогіка початкової школи : Навч.-метод. посіб. / Уклад. І. І. Демченко. Умань : Візаві, 2014. 320 с.
123. Інклюзивна школа : особливості організації та управління : Method. посіб. / А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін.; За заг ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.
124. Каган М. С. Философская теория ценностей. СПб : Петрополис, 1997. 205 с.
125. Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). М. : Политиздат, 1987. 325 с.
126. Калініченко І. О. Виховання підлітків з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Луганськ, 2014. 20 с.
127. Калініченко І. О. Понятійна термінологія інклюзивної освіти в Україні. *Філософія освіти*. 2011 р. № 1 (98). С. 12–18.
128. Картава Ю. А., Косарева Н. О. Дитина із порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти : Method. посіб. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 80 с.
129. Кащенко В. П., Крюков С. Н. Воспитание и обучение трудных детей: Из опыта санатория-школы. М., 1913. 54 с. (Переиздано в 2005 г.)
130. Кобрин Л. М. Система интегрированного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной сельской школы : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. Москва, 2006. 47 с.
131. Козлов В. В. Интегративная психология – к проблеме метатеории. *Педагогика и психология*: Науч.-метод. журнал. Алматы : КазНПУ им. Абая, 2013. С. 39–47.

132. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : Монографія. К. : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
133. Колупаєва А. А. Освітнє реформування : методологічні та стратегічні виміри освіти дітей з особливими потребами. *Особлива дитина : навчання і виховання*. № 1 (85). 2018. С. 7–13.
134. Колупаєва А. А. Програма курсу «Основи інклюзивної освіти» для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра (спеціаліста, магістра педагогічного спрямування). К. : «А.С.К.», 2012. 31 с. URL : <http://ussf.kiev.ua/data/Canada/Ukr.pdf>
135. Колупаєва А. А., Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : Навч.-метод. посіб. К. : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 197 с.
136. Колупаєва А. А., Єфімова С. М. Вступ до інклюзивної освіти. К. : Науковий світ, 2010. 20 с.
137. Колупаєва А. А., Єфімова С. М. Навч. курс «Вступ до інклюзивної освіти». К. : Науковий світ, 2010. 20 с.
138. Колупаєва А. А., Коваль Л. В., Компанець Н. М., Луценко І. В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі: Навч.-метод. посіб. К. : «АТОПОЛ», 2014. 240 с.
139. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : видання доповнене та перероблене : Наук.-метод. посіб. К. : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
140. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі : початкова ланка. Путівник для педагогів : Навч.-метод. посіб. К., 2010. 96 с.
141. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта : від основ до практики : Монографія. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

142. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Педагогічні технології інклюзивного навчання : Навч.-метод. посіб. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 80 с.
143. Компетентний педагог 21-го века. Принципы качественной педагогики ISSA / А. Туна, Д. Тэнкерслей, С. Брайкович и др. Венгрия : International STEP by STEP Association, 2010. 49 с.
144. Коноплева А. Н. Структурно-содержательные особенности интегрированного обучения детей с психофизическими нарушениями : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Минск, 2001. 161 с.
145. Концептуализация инклюзивного образования и его контекстуализация в рамках Миссии ЮНИСЕФ. *Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ)*. 2014 г. 59 с.  
URL : [http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/Booklet% 201%20-%20Russian%20Version.pdf](http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/Booklet%201%20-%20Russian%20Version.pdf)
146. Концепція розвитку інклюзивної освіти. *Наказ міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 №91*. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>
147. Коркунов В. В. Понятие «система специального образования» : теоретические и практические аспекты. *Понятийный аппарат педагогики и образования*. Екатеринбург, 1998. 361 с.
148. Корнещук В. В. Моделювання в системі підготовки професійно надійного спеціаліста : теоретичний аспект. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2008. Вип. 14. 354 с.
149. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики : новый этап : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2006. 400 с.
150. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. К. : Грамота, 2005. 448 с.

151. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку : теорія та методика : Монографія. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2013. 292 с.
152. Кузава І. Б. Теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2015. 42 с.
153. Кузь В. Г. Нова освітня парадигма – нові освітні технології. Педагогіка і психологія. 2011. № 2. С. 28–35.
154. Кузь В. Г. Модель учителя нової генерації. *Рідна школа* : Наук.-пед. журнал. 2005. № 9/10. С. 33–34.
155. Кузьміна О. С. Підготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Омск, 2015. 319 с.
156. Курило В. І., Славна О. В. Адміністративно-правові проблеми забезпечення прав і свобод людини і громадянина в Україні в умовах євроінтеграції : Монографія; за заг. ред. В. І. Курила. К. : НУБіП України, 2014. 144 с.
157. Кучерук О. С., Бойчук Ю. Д. Инклюзивная компетентность будущих учителей как основной фактор успешности включения детей с ограниченными образовательными возможностями в общеобразовательное пространство. *Особый ребенок : образование, лечение, коррекция*. 2012. № 2. С. 119 – 127.
158. Кучерук О. С., Бойчук Ю. Д. Професіограма вчителя інклюзивної школи. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : Матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. студ. та молод. Учених (Україна, м. Суми, 25–26 квіт. 2013 р.). Суми, 2013. С. 42–48.
159. Кыргызсаар Я., Острат А. Генрих Ганзельманн и швейцарская специальная педагогика. *Учебная деятельность и личность аномальных детей. Труды по дефектологии*. Тарту, 1990. 170 с.
160. Лазуренко О. О До питання щодо розвитку поняття «емоційна компетентність» у психології. *Науковий огляд*. 2015. Т.1. № 11. URL : <http://www.naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/370>



161. Лещій Н. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2012. Вип. 3. С. 156–164.
162. Лисовская Т. В. Нормативно-правовое обеспечение образовательной интеграции в Республике Беларусь. *От инклюзивного образования к инклюзивному обществу* : Сб. науч. тр. Мн. : Ковчег, 2009. С. 120–130.
163. Листопад О. В. Модернізація професійної підготовки вчителя в контексті розвитку інклюзивної освіти : зарубіжний досвід. *Науковий вісник Чернівецького нац. ун-ту. Педагогіка та психологія*. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. Вип. 573. С. 82–89.
164. Литвиненко С. А. Соціально-педагогічна підготовка майбутнього вчителя : Монографія. Одеса : СВД Черкасов М. П. ; Рівне : РДГУ, 2004. 302 с.
165. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. К., 2005. 40 с.
166. Лобанова Н. Н., Косарев В. В., Крючатов А. П. Профессиональная компетентность педагога. Самара-Санкт-Петербург, 1997. 106 с.
167. Логопедія : Підруч. / За ред. М.К. Шеремет. Вид-во 3-тє, перер. та доповн. К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. 776 с.
168. Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання : that is that? *Вища освіта України : теоретич. та наук.-метод. часопис. Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології*. 2011. Вип. 3. Т. 1. С. 339–344.
169. Лорман Т., Деппелер Дж., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : Практ. посібник / Пер. з англ. К. : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.
170. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування, тенденції розвитку : Монографія / За заг. ред. О. Г. Мороза. К. : МАУП, 1994. 194 с.

171. Луценко І. В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2017. 22 с.
172. Луцько К. В., Мартинчук О. В. Комплексна організація компенсаторно-корекційної допомоги дітям з порушенням слухової функції. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова . Серія №19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. Вип. 32, ч. 1. С. 175–180.
173. Макаренко С. С. Формування мотивації досягнень у структурі мотиваційної сфери особистості вчителя. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2013. № 1. С. 314–323. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu\\_2013\\_1\\_36](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2013_1_36).
174. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : дис. ... д. пед. н. : 13.00.03. Київ, 2018.
175. Малофеев Н. Н. Особый ребенок – вчера, сегодня, завтра. Образование и психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в XXI веке. М. : ГНУ «Институт коррекционной педагогики», 2007. 145 с.
176. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2-х частях : Монография. М. : Печат. двор, 1996. 182 с.
177. Мальцева Е. К вопросу о воспитании и обучении ненормальных детей за границей и в России. *Русская школа*. 1915. № 4. С. 37.
178. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення : Монографія. К.: ДІА, 2016. 308 с.
179. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів : теорія і практика : Монографія. К. : КМПУ ім. Бориса Грінченка, 2008. 434 с.

180. Мартинчук О. В. Актуалізація проблеми підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2019. Вип. 36. С. 74–83.
181. Мартинчук О. В. Вплив філософського знання на розробку проблеми освітньої інтеграції дітей з особливими потребами. *Science and education a new dimension/ pedagogy and psychology*. Budapest. 2013. Vol. 3. С. 101–107.
182. Мартинчук О. В. Генезис дослідницьких підходів до визначення поняття «освітня інтеграція дітей з психофізичними порушеннями». *Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор* : Матеріали міжнарод. наук.-практ. конф. (Україна, м. Ялта, 21-22 берез. 2013 р.). Ялта . РВНЗ КГУ, 2013. Ч. 1. С. 265–270.
183. Мартинчук О. В. Готовність педагогів дошкільної освіти до організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2011. № 4. С. 156–160.
184. Мартинчук О. В. До проблеми забезпечення якісною дошкільною освітою дітей з обмеженими можливостями здоров'я. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Педагогіка. Психологія*. 2008. № 10 (част. 2). С. 121–126.
185. Мартинчук О. В. Дослідження мотиваційних орієнтацій майбутніх спеціальних педагогів як детермінант успішної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2018. Вип. 11. С. 215–232.
186. Мартинчук О. В. Емоційна компетентність педагога як умова успішного впровадження інклюзивної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. № 1 (32). С. 200–205.
187. Мартинчук О. В. Запит на «коучів». *Освіта України*. 2017. № 49. С. 12.

188. Мартинчук О. В. Зміст діяльності логопедичного центру Університету Грінченка як засобу підготовки фахівців і ресурсу інклюзивної освіти дітей з ТПМ місцевої громади. *Науково-методичний журнал «Логопедія»*. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 10. С. 48–54.
189. Мартинчук О. В. Зміст і структура професійних компетентностей майбутнього вчителя-логопеда. *Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2015. № 24. С. 77–83.
190. Мартинчук О. В. Інклюзивне навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. *Теорія та методика навчання та виховання: Зб. наук. праць*. Харків : ХРПУ. 2011. Вип. 29. С. 88–93.
191. Мартинчук О. В. Інклюзивне навчання як інноваційна форма організації навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку : фактори успішного впровадження. *Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди"*. 2013. № 29. С. 249–254.
192. Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта: Модуль 1. Освітня інтеграція в сучасному світі: сертифікований електронний навчальний курс для студентів першого (бакалаврського) рівня спеціальності «Спеціальна освіта» (Наказ № 600 від 18.12.2015 р.). К.: Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2015. URL : <http://elearning.kubg.edu.ua/course/view.php?id=13713>
193. Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта: Модуль 2. Інклюзивна педагогіка: електронний навчальний курс для студентів першого (бакалаврського) рівня спеціальності «Спеціальна освіта» (Наказ № 600 від 18.12.2015 р.) К.: Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2015. URL : <http://elearning.kubg.edu.ua/course/view.php?id=13710>
194. Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта: освітологічний контекст. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. 2016. № 3. С. 146–150.

195. Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта: формування наукового тезаурусу. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*. 2016. № (10). С. 145–154.
196. Мартинчук О. В. Інклюзивна педагогіка в контексті розвитку сучасного наукового знання про освіту. *Освітологія / українсько-польський щорічник*. 2016. № 5. С. 147–151.
197. Мартинчук О. В. Компетентнісний підхід до фахової підготовки вчителів-дефектологів для забезпечення освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. 19 (24). С. 153–158.
198. Мартинчук О. В. Компетентнісний підхід як концептуальна основа оновлення змісту підготовки майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. № 26 (19). С. 138–143.
199. Мартинчук О. В. Концепція підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. *Збірник наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. № (1) 15. 2018. С. 49–53.
200. Мартинчук О. В. Методологічні підходи до фахової підготовки вчителів-дефектологів для роботи в умовах інклюзивного навчання. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2013. Вип. XXIII. В 3-х т., част. 1. С. 114–124.
201. Мартинчук О. В. Модель системи підготовки майбутнього фахівця у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. *Humanitarium*. 2018. Том 43. Вип. 2: Педагогіка. С. 90–101.
202. Мартинчук О. В. Модуль «Інклюзивна освіта». Вступ. Особливості організації освітнього процесу. Компетентності вчителя для реалізації інклюзивного навчання. *Онлайн-курс для вчителів початкової школи*. EdEra: MON-EDERA-OSVITORIA. 2018. URL : <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:MON->

- EDERA-OSVITORIA+ ST101+st101/courseware/711069d5d97b4448800bb16265b0795d/102558d7ef1143ad8990e653cd4858b8/ (дата звернення: 15.03.2019).
203. Мартинчук О. В. Наступність у залученні дітей з особливими потребами у загальноосвітній простір. *Реалізація наступності дошкільної і початкової освіти* : Зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (Україна, м. Київ, 14-15 трав. 2009 р.). К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2009. С. 77–80.
204. Мартинчук О. В. Нова освітня стратегія підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти в Київському університеті імені Бориса Грінченка. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2017. Вип. 7, т. 2. С. 116–125.
205. Мартинчук О. В. Основи корекційної педагогіки : Навч.-метод. посіб. для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта». К. : Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 288 с.
206. Мартинчук О. В. Особливості забезпечення педагогічного супроводу ігрової діяльності дітей з порушеннями слуху в освітньому просторі спеціального дошкільного навчального закладу. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2012. Вип. XIX, част. 2. С. 348–257.
207. Мартинчук О. В. Особливості організації взаємодії дошкільного навчального закладу і родин, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*. Вип. 14. К. 2009. С. 89–91.
208. Мартинчук О. В. Особливості педагогічного супроводу дітей молодшого дошкільного віку в загальноосвітньому просторі. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*. Вип. 15. К. 2010. С. 188–192.
209. Мартинчук О. В. Особливості педагогічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з психофізичними порушеннями в загальноосвітньому просторі. *Психолого-педагогічний супровід гармонійного розвитку дитини в*

- умовах інклюзивної освіти: Зб. матеріалів Всеукр. наук.-метод. семінару для науковців, практичних працівників та студентів. Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2013. С. 46–49.
210. Мартинчук О. В. Підготовка вихователів ДНЗ до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. *Імідж сучасного педагога. Розвиток системи дошкільної освіти*. 2010. № 6–7 (105–106). С. 63–64.
211. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів дошкільної і початкової освіти до професійної діяльності в інклюзивних закладах освіти. *Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор*: Матеріали міжнарод. наук.-практ. конф. (Україна, м. Ялта, 15-16 березня 2012 р.). Ялта : РВНЗ КГУ, 2012. Ч. 4. С. 75–80.
212. Мартинчук О. В. Підготовка фахівців до інклюзивного навчання дітей з особливими потребами на основі компетентнісного підходу як наукова проблема. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ. 2015. Додаток 1 до Вип. 35, т. VII (58). С. 408–416.
213. Мартинчук О.В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : Монографія. К.: Вид-во: «Центр учбової літератури», 2018. 430 с.
214. Мартинчук О. В. Підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти: нові підходи. *Особлива дитина: навчання і виховання*. К. : Педагогічна преса, 2018. № 1 (85). С. 14–28.
215. Мартинчук О.В. Професійна діяльність спеціальних педагогів інклюзивних закладів освіти у країнах з високим рівнем розвитку освітніх систем (на прикладі Великобританії, Фінляндії та Ізраїлю). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2018. Вип. 12. С. 188–201.

216. Мартинчук О. В. Робоча навчальна програма навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта». К.: Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2018. URL : [http://il.kubg.edu.ua/images/2018-2019/KSPKIO/robochi\\_prohramy/2\\_%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81\\_0125.pdf](http://il.kubg.edu.ua/images/2018-2019/KSPKIO/robochi_prohramy/2_%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81_0125.pdf) (дата звернення: 15.03.2019)
217. Мартинчук О. В. Робоча навчальна програма навчальної дисципліни «Тренінг формування емоційної культури». К.: Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2018. URL : [http://il.kubg.edu.ua/images/2018-2019/KSPKIO/robochi\\_prohramy/1\\_%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81\\_0116.pdf](http://il.kubg.edu.ua/images/2018-2019/KSPKIO/robochi_prohramy/1_%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81_0116.pdf) (дата звернення: 16.03.2019)
218. Мартинчук О. В. Робоча навчальна програма навчальної дисципліни «Тренінг формування цінностей інклюзивної освіти». К.: Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2018. URL : [http://il.kubg.edu.ua/images/2018-2019/KSPKIO/robochi\\_prohramy/1\\_%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81\\_0123.pdf](http://il.kubg.edu.ua/images/2018-2019/KSPKIO/robochi_prohramy/1_%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81_0123.pdf) (дата звернення: 16.03.2019)
219. Мартинчук О.В. Розвиток освітньої інтеграції дітей з психофізичними порушеннями. *Науковий Часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. № 23. С. 150–155.
220. Мартинчук О. В. Становлення і розвиток інклюзивної педагогіки як галузі педагогічного знання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. Вип. 7 у 2 т. Том 1. С. 260–280.
221. Мартинчук О. В. Стратегічні орієнтири удосконалення фахової підготовки вчителів-логопедів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічна наука)*. 2014. С. 225–234.
222. Мартинчук О. В. Студентоцентрований підхід до підготовки фахівців до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічна наука)*. 2015. Вип. V, т. 1. С. 225–234.
223. Мартинчук О. В. Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями



- мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова . Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. № 19 (28). С. 130–136.
224. Мартинчук О. В. Теоретичні основи формування професійної компетентності вихователів дошкільних закладів у сфері розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2011. Вип. XVIII. С. 83–91.
225. Мартинчук О. В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти у сфері організації інтегрованого та інклюзивного навчання. *Сучасні проблеми дошкільної та початкової освіти: Зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (Україна, м. Херсон, 4-5 трав. 2001 р.)*. Айлант, 2011. С. 272–275.
226. Мартинчук О. В. Формування тезаурусу інклюзивної педагогіки. *Сучасні наукові дослідження та розробки: теоретична цінність та практичні результати: Матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. (Словаччина, м. Братислава, 15-18 берез. 2016 р.)*. К. : Тов «НВП «Інтерсервіс», 2016. С. 22–23.
227. Мартинчук О. В. Формування толерантності як складової професійно-педагогічної підготовки студентів до роботи в інклюзивних закладах освіти. *Сучасні стратегії університетської освіти : якісний вимір : Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Україна, м. Київ, 28-29 берез. 2012 р.)*. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. С. 914–919.
228. Мартинчук О. В., Вертугіна В. М. Діти з особливими освітніми потребами. *Дитина : Освітня програма для дітей від двох до семи років / Наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк; Наук. ред. Г. В. Беленька, М. А. Машовець*. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. С. 89–94, 141–142, 197–200, 243–246.
229. Мартинчук О. В., Вертугіна В. М. Діти з особливими освітніми потребами. *Методичні рекомендації до Освітньої програми для дітей від 2 до 7 років*

- «Дитина» / Наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк; Наук. ред. Г. В. Беленька. К. : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2016. С. 292–314.
230. Мартинчук О. В., Вертугіна В. М. Особливості розвитку ігрової діяльності дітей з особливими освітніми потребами. *Ігрова діяльність у дошкільній освіті п'ятирічних дітей (педагогічний супровід до програми «Дитина»): Навч.-метод. посіб. / За заг. ред. Н. В. Кудикіної. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. С. 197–216.*
231. Мартинчук О. В., Луцько К. В. Сенсорні чинники когнітивного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities: II International scientific conf. (Lithuania, Kaunas, 22 February, 2019). P. 455–457.*
232. Мартинчук О., Найда Ю., Царенко Ю., Пурська Ю. Формування емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку через впровадження технології «Лялька як персона» в інклюзивному середовищі. *Молодіжна наука в Україні : виклики та перспективи : Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (Україна, м. Київ, 17 лют. 2017 р.). К., 2017. С. 73–76.*
233. Мартыничук Е. В. Исследование эмоционального интеллекта по шкале «эмпатия» у будущих специалистов в сфере специального образования. *Zborník príspevkov z medzinárodná vedecko-praktická konferencia Inovačné výskum v oblasti sociológie, psychológie a politológie. Sladkovicovo, Slovenska republika, 2017. С. 121–124.*
234. Мартыничук Е. В. Опыт разработки образовательной программы для специальности «Коррекционное образование (логопедия)» в Киевском университете имени Бориса Гринченка. *Международная научная школа психологии и педагогики. Новосибирск. 2015. № 5 (13). С. 30–33.*
235. Мартыничук Е. В. Особенности организации и обеспечения инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях Украины. *Педагогика и психология: Алмата : Казахский Национальный педагогический университет имени Абая. 2013. № 1(14). С. 6–10.*

236. Мартынчук Е. В. Проблема подготовки студентов-дефектологов к интегрированному и инклюзивному обучению детей с нарушениями психофизического развития. *Innovations in education: ideas, projects, work experience* : Collected materials of International Distance Scientific and Practical Conference (Hungary, Budapes, 13-15 May 2013). 2013. С. 154–160.
237. Мартынчук Е. В. Современные подходы к построению содержания профессиональной подготовки логопедов к работе в условиях инклюзивного образования в контексте евроинтеграционных процессов. *Проблемы специального образования*. Ереван. 2015. Вып. 3. С. 228–235.
238. Мартынчук Е. В. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности воспитателей дошкольных учреждений в сфере развития детей с особенными образовательными потребностями. *Специалист XXI века: психолого-педагогическая культура и профессиональная компетентность* : Материалы I Междунар. науч.-практ. конф. (Беларусь, г. Барановичи, 27-28 окт. 2011 г.). Барановичи : РИО БарГУ, 2011. С. 123–126.
239. Мартынчук Е. В., Найда Ю. М. «Индекс инклюзии» как ресурс обеспечения стратегии развития инклюзивного учебного заведения. *Специальное образование : традиции и инновации* : Материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Беларусь, г. Минск, 14-15 апр. 2016 г.). Минск, 2016. С. 157–160. URL : [http://elibrary.kubg.edu.ua/14402/1/\\_Martynchuk\\_U\\_Naida\\_SOTI\\_MVMNPK\\_KSPKIO\\_IL.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/14402/1/_Martynchuk_U_Naida_SOTI_MVMNPK_KSPKIO_IL.pdf).
240. Матвеева М., Миронова С., Гречко Л. Психокорекційна робота з молодшими школярами, які мають вади психофізичного розвитку, в умовах інтегрованого навчання. *Дефектолог*. 2008. № 4. С. 17–20.
241. Машовець М. А. Лідерство-служіння як професійна компетентність дошкільного педагога. *Young Scientist*. № 3.2 (43.2) URL : <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/3.2/7.pdf>.
242. Мельник І. Науково-дослідна робота студентів як компонент освітнього середовища підготовки майбутнього вчителя початкових класів. *Психолого-*

- педагогічні проблеми сільської школи*. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2007. Вип. 21. С. 85–91.
243. Мельник О. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2002. 205 с.
244. Мельник Ю. В. Социально-педагогические детерминанты инклюзивного образования : компаративный анализ западных и российских представлений. *Вестник Балтийского федер. ун-та им. И. Канта*. 2013. № 11. С. 153–162.
245. Мельник Ю. В. Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах запада (Канада, США, Великобритания) и России : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Пятигорск, 2012. 22 с.
246. Мельник Ю. В., Зритнева Е. И. Общее инклюзивное образование нетипичных детей в странах Запада : теория и методология : Монография. Ставрополь : ООО «Литера», 2011. 112 с.
247. Мельников Б. С. Социальная технология технического творчества. *Образование и наука на рубеже XXI века : проблемы и перспективы развития: Материалы Третьих Академических чтений МАН ВШ*. Минск : МАН ВШ; БГПУ, 1997. С. 119–128.
248. Мельніченко Т. В. Вступ до спеціальності : логопедія. Модуль 2 : Навч.-метод. посіб. 2-ге вид., доопр. та доповн. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 184 с.
249. Миронова С. П. Засоби корекційної роботи у навчально-виховному процесі спеціальних та інклюзивних закладів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова . Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. № 19 (26). С. 149–152.
250. Миронова С. П. Інклюзивна освіта : теорія та практика : Навч.-метод. посіб. / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. 192 с.

251. Миронова С. П. Інклюзивна освіта: теорія та практика : Навч.-метод. посіб. / За заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. Частина 2. 183 с.
252. Миронова С. П. Інклюзивне навчання : організаційне, змістове та методичне забезпечення : Навч.-метод. посіб. / За заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 236 с.
253. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : Навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.
254. Миронова С. П. Реалії та перспективи забезпечення інклюзивної освіти фахівцями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 5–10.
255. Миронова С. П. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. К., 2007. 36 с.
256. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвєєва М. П. Основи корекційної педагогіки : Навч.-метод. посіб. / За заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.
257. Митчелл Д. Образование, которое подходит: Обзор международных тенденций в образовании учащихся с особыми образовательными потребностями. Крайстчерч : Кентерберийский университет, 2010. URL : [http://www.educationcounts.govt.nz/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0016/86011/Mitchell-Review-Final.pdf](http://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0016/86011/Mitchell-Review-Final.pdf)
258. Міжнародно-правові документи в галузі інклюзивної освіти. URL : Режим доступу до ресурсу : <http://nmcio.ipro.kubg.edu.ua>.

259. Молодиченко В. В. Модернізація цінностей в українському суспільстві засобами освіти (філософський аналіз) : Монографія. К. : Знання України, 2010. 384 с.
260. Моляко В. О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Психологічна газета*. 2005. № 6. С. 4–5.
261. Моніторингове дослідження стану інклюзивної освіти в Україні. URL : <http://iitzo.gov.ua/monitorynhove-doslidzhennya-stanu-inklyuzyvnoji-osvity-v-ukrajini>
262. Морзе Н. В., Співак С. М. Формування сучасного хмароорієнтованого персоналізованого освітнього середовища, враховуючи ІКТ-компетентність учасників навчального процесу. *Open Educational E-environment of modern university*. 2017. № 3. С. 274–282.
263. Москвичёв С. Г. Мотивация, деятельность и управление. Киев–Сан-Франциско, 2003. 492 с.
264. Москвичёва Н. А. Альтернативные модели социализации детей-инвалидов в современном обществе: социально-философский анализ : дис. ... канд. филос. наук. Ростов-на-Дону : 09.00.11. 2007. 146 с.
265. Назарова Н. М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 3. С. 5–11.
266. Назарова Н. М. Специальная педагогика : история развития научного знания и подготовка педагогических кадров : Монография. М. : Спутник, 2009. 159 с.
267. Назарова Н. М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции. *Инклюзивное образование : методология, практика, технологии: Материалы Международной научно-практической конференции, 20-22 июня 2011. Москва, 2011. С. 7–9. URL : <http://www.childpsy.ru/conf/24314/index>*
268. Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 23.05.2018 № 981 «Про затвердження перекладу Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я та Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей та підлітків».

269. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2001. № 1. С. 9–22.
270. Ничкало Н. Г. Педагогіка праці і професійна підготовка в системі педагогічних наук. *Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку XXI століття*. Черкаси, 2011. С. 142–152.
271. Нісімчук А. С. Технологія професійної підготовки сучасних фахівців : Монографія. Луцьк : Твердиня, 2010. 390 с.
272. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи 2016. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
273. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-научн. фонд ; Науч.-ред. совет : Предс. В. С. Степин. М. : Мысль, 2010. Т. 2. 2010. 634 с.
274. Новий тлумачний словник української мови : у 3-х томах / Уклад. : В. Яременко, О. Сліпушко. К. : Аконіт, 2006. Т. 1. 926 с.
275. Нормативно-правова база / Міністерство освіти і науки України. URL : [mon.gov.ua/.../normativno-pravova-baza1.html](http://mon.gov.ua/.../normativno-pravova-baza1.html).
276. Нормативно-правова база в сфері інклюзивної освіти. URL : [http://www.ussf.kiev.ua/ielegalframework/?page\\_nom=1](http://www.ussf.kiev.ua/ielegalframework/?page_nom=1).
277. Общая психология. Словарь. *Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах* / Под ред. А.В. Петровского. М. : ПЕР СЭ, 2005. 251 с.
278. Огієнко І. Українська культура. К., 1918.
279. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського досвіду : Монографія. К. : Знання України, 2003. 448 с.
280. Огнев'юк В. Реформування – як сутнісна характеристика сучасної освіти. *Освітнологія / oświatologia*. 2013. Вип. 2. С. 9–13.

281. Огневюк В. А., Сысоева С. А. К проблеме развития научного направления интегрированного исследования сферы образования. *Alma Mater* : Вестник высшей школы. 2014. № 3. С. 22–30.
282. Ожегов С. И., Шведов Н. Ю. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений. Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М. : ООО «Издательство ЭЛПИС», 2003. 944 с.
283. Ожегов С. И., Шведов Н. Ю. Толковый словарь русского языка / РАН; Рос. фонд культуры. 2-е изд., испр. и доп. М. : АЗЪ, 1995. 928 с.
284. Онищук Л. Моделювання в освіті. *Педагогічна освіта : теорія і практика. Педагогіка. Психологія*. К. : Університет, 2008. № 9. С. 38–43.
285. Онлайн-курс для вчителів початкової школи. URL : <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:mon-edera-osvitoria+st101+st101/about>
286. Оразаева Г. С. Включение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс. *Вестник Казахского нац. пед. ун-та им. Абая. Серия «Специальная педагогика»*. Алматы : КазНПУ им. Абая, 2014. № 2 (37). С. 15–19.
287. Оралканова И. А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования : дис. ... докт. философии (PhD) : 6D010300. Алматы, 2014. 163 с.
288. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: Навч.-метод. посіб. / За ред. М.А. Порошенко та ін. Київ, 2018. 252 с.
289. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі: Навч.-метод. посіб. / А. Колупаєва, Л. Коваль, Н. Компанець, І. Луценко, Н. Квітка. К.: Апотол, 2014.
290. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: Монографія / За ред. В. Г. Кременя, Т. Левовицького, В. О. Огнев'юка, С. О. Сисоевої. К. : Едельвейс, 2013. 460 с.



291. Освітньо-професійна програма 016.00.01 «Логопедія» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка / О. В. Мартинчук, Т.В. Скрипник та ін. К.: Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. URL : [http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/il/2018/op\\_mag\\_log.pdf](http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/il/2018/op_mag_log.pdf) (дата звернення: 15.03.2019)
292. Освітньо-професійна програма 016.00.01 «Логопедія» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка з вибірковою спеціалізацією: Інклюзивна освіта / О. В. Мартинчук, Т.В. Скрипник та ін. К.: Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. URL : <http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/il/.pdf> (дата звернення: 15.03.2019)
293. Освітологія: витоки наукового напрямку: Монографія / В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа та ін.; За ред. В. О. Огнев'юка. К.: Едельвейс, 2012. 334 с.
294. Освітологія: фахова підготовка : Навч.-метод. посіб. / За ред. В. О. Огнев'юка. К. : ВП «Едельвейс», 2014. 612 с.
295. Основи інклюзивної освіти : Навч.-метод. посіб. / За заг. ред. А. А. Колупаєвої. К.: «А.С.К.», 2012. 308 с.
296. Островська К. О. Особливості ставлення педагогів загальноосвітньої школи до інклюзивної освіти. *Соціальні технології. Актуальні проблеми теорії та практики*. Київ – Запоріжжя – Одеса. 2009. С. 117–123.
297. Патрикєєва О. О., Дятленко Н. М., Софій Н. З., Найда Ю. М. Індекс інклюзії : дошкільний навчальний заклад : Навч.-метод. посіб. / Під заг. ред. В. І. Шинкаренка. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2013. 100 с.
298. Патрикєєва О. О., Софій Н. З., Луценко І. В., Василяшко І. П. Індекс інклюзії : загальноосвітній навчальний заклад : Навч.-метод. посіб. / Під заг. ред. В. І. Шинкаренка. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 96 с.

299. Пахомова Н. Г. Інтеграція медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки майбутніх логопедів : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2013.
300. Пашков В. В. Модернізація системи вищої освіти України в контексті становлення інформаційного суспільства та євроінтеграційного поступу. URL : [http:// virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp2/filosofia/pashkov.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp2/filosofia/pashkov.pdf)
301. Педагогика инклюзивного образования : Учебник / Т. Г. Богданова, А. М. Гусейнова, Н. М. Назарова и др.; Под ред. Н. М. Назаровой. М. : ИНФРА-М, 2017. 335 с. URL : <http://znanium.com/catalog/product/647937>
302. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. К. : Вища школа, 1997. 349 с.
303. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. К. : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
304. Персонализм. История философии : Запад – Россия – Восток (книга четвёртая. Философия XX века). URL : <http://psyoffice.ru/6-466-personalizm.htm>.
305. Першко Г. О. Підготовка соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2011. 283 с.
306. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя : Монографія. 2-е вид. доп. та перероб. Миколаїв : Іліон, 2007. 272 с.
307. Пидкасистый П. И. Педагогика : Учебник. Москва : Издательство Юрайт, 2018. 408 с.
308. Підласий І., Трипольська С. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя : Освіта – ХХІ століття. *Рідна школа*. 1998. № 1. С. 3–8.
309. Подкина Н. А. Прагматические педагогические идеи Джона Дьюи и их использование в современной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Чебоксары, 2003. 19 с.
310. Полонский В. М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики. *Педагогика*. 1999. № 8. С. 16–23.

311. Пометун О. Компетентністний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.
312. Практика впровадження принципів якісної педагогіки ISSA : Посіб. для педагогів / Д. Тэнкерслей (руководитель), С. Брайкович, С. Хандзар и др. Венгрия: International STEP by STEP Association, 2011. 249 с.
313. Про вищу освіту / Закон України (із змінами і доповненнями) від 01.07.2014 № 1556-VII. URL : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>
314. Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу / Закон України від 06.07.2010 № 2442-17. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2442-17>
315. Про освіту / Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>
316. Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю / Наказ Міністерства освіти і науки України від 05.12.2005 р. № 691. URL: <http://www.kmu.gov.ua>
317. Програма навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта» / Розробн. Порошенко М. А. Київ : ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 60 с.
318. Проект Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (29 грудня, 2017 р.) 2017. URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
319. Протасов А. Г. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців з неруйнівного контролю та технічної діагностики : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. К., 2012. 40 с.
320. Професійно-педагогічна освіта : сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : Монографія / За заг. ред. О. А. Дубасенюк. Вид. 2-ге, доп. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 380 с.

321. Прядко Л. О. Формування інклюзивного простору як засобу готовності педагога загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 4. С. 444–450.
322. Прядко Н. О. Мотивація досягнення як детермінанта успіху в професійній діяльності особистості. *Вісник*. 2015. № 127. URL : [http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb\\_dl=1574](http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1574).
323. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навч.-метод. посіб. у 9 книгах / За заг. ред. А. А. Колупаєвої. К., 2010. 363 с.
324. П'ятакова Т. С. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя : швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 1 (11). С. 93–98.
325. Равен Д. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация. М. : Когито-Центр, 2002. 396 с.
326. Рассказова О. І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти : теорія та технологія : Монографія. Х. : ФОП Шейніна О. В., 2012. 468 с.
327. Ратнер Ф. Л., Юсупова А. Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 175 с.
328. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : Монографія. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.
329. Ресурсы инноваций : организационный, финансовый, административный : Учеб. пособ. / Под ред. И. П. Николаевой. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 318 с.
330. Рогальська І. П. Підготовка педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах у контексті компетентнісного підходу. *Освіта Донбасу* : Наук.-метод. видання. Луганськ : Вид-во ДЗ «Луганський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка», 2009. № 6. С. 72–75.
331. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. ЮНЕСКО, Париж, 2009. 37 с. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849r.pdf>

332. Савельев А. Я., Семушина Л. Г., Кагерманьян В. С. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе. *Содержание, формы и методы обучения в высшей школе* : Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. Вып. 3. М. : НИИВО, 2005. 72 с.
333. Савінова Н. В. Проблеми підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. Вип. 7. Т.1 (7). С. 359–370.
334. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. № 3. URL : <http://intellect-invest.org.ua/>
335. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підруч. для студентів педагогічних факультетів. К. : Абрис, 1997. 416 с.
336. Савченко О. Я. Якість початкової освіти : сутність і чинники впливу. *Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. Тернопіль : Вид. від. ТНПУ, 2009. № 4. С. 5–12.
337. Сак Т. В. Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 213–217.
338. Сак Т. В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі : Навч. курс та наук.-метод. посіб. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 168 с.
339. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7-10 июня 1994. К., 2000. 21 с.

340. Самарцева Е. Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Орел, 2012. 24 с.
341. Семаго Н. Я. Инклюзия как новая образовательная философия и практика. *Аутизм и нарушения развития*. 2010. № 4. С. 1–9.
342. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: Концепция и технология: монография. Волгоград: Перемена. 1994. 152 с.
343. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб. : Речь, 2002. 350 с.
344. Симаева Н. И., Алимпиева А. В. Охрана здоровья и образование : институциональный подход : Монография. В 2-х частях. Калининград : Изд-во БФУ им. И. Канта, 2011. Ч. 2. 162 с.
345. Синьов В. М. Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2010. Вип. XV. Серія: соціально- педагогічна. С. 7–9.
346. Синьов В., Шевцов А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Дефектологія*. 2004. № 2. С. 6–11.
347. Синьов В. М., Шеремет М. К., Руденко Л. М., Шульженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями у сучасних умовах України. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. Вип. 7. Т.2 (7). С. 323–344.
348. Сисоєва С. О. Дискусійні аспекти наукового тезаурусу нового Закону України «Про вищу освіту». *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2015. № 1–2 (42–43). С. 7–12.
349. Сисоєва С. Освітні реформи : освітологічний контекст. *Освітологія / oświatologia*. 2013. № 2. С. 36–45.
350. Сисоєва С. Порівняльна педагогіка в контексті розвитку освітології. *Освітологія / oświatologia*. 2014. Вип. 3. С. 17–23.

351. Сисоєва С. О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 4. С. 60–66.
352. Сисоєва С. Сфера освіти як об'єкт дослідження. *Освітнологія / oświatologia*. 2012. Вип. 3. С. 22–29.
353. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу : загальна характеристика: Навч. посіб. Рівне: Овід, 2012. 352 с.
354. Скрипник Т. В. Відповідне освітнє середовище для дітей з розладами аутистичного спектра. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 3 (83). С. 16–21.
355. Скрипник Т. В. Етапи психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в інклюзивному середовищі. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти* : Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. 2017. URL : [http://elibrary.kubg.edu.ua/20270/1/T\\_Skrypnyk\\_EPPSDZVIS\\_KSPKIO\\_IL.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/20270/1/T_Skrypnyk_EPPSDZVIS_KSPKIO_IL.pdf)
356. Скрипник Т. В. Переваги командної роботи в процесі супроводу дитини з аутизмом в освітньому середовищі. *Педагогічний процес : теорія та практика*. 2017. № 1. С. 106–111.
357. Скрипник Т. В. Стандартні вимоги до надання кваліфікованої допомоги дітям з розладами аутистичного спектра. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. Вип. 7, у 2 т. Т.2. С. 355–363.
358. Скрипник Т. В. Стратегії класного менеджменту для інклюзивного середовища. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2017. Вип. 9. Т.2. С. 215–223.
359. Скрипник Т. В. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : Навч.-наоч. посіб. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 56 с.

360. Скрипник Т. В. Умови зменшення дестабілізаційних чинників в освітньому процесі дітей з аутизмом. *Освіта та педагогічна наука*. 2016. № 1 (164). С. 39–45.
361. Словарь по социальной педагогике : Учеб. пособ. / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. М. : Академия, 2002. 368 с.
362. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики : Метод. пособ. / Под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 156 с.
363. Софій Н. З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2017. 23 с.
364. Софій Н. З., Онопрієнко О. В., Найда Ю. М. Нова українська школа : Порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
365. Социальная политика : Материал из Википедии. URL : <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
366. Специальная педагогика : в 3 томах : Учеб. пособ. Т. 2 : Общие основы специальной педагогики / под. ред. Н. М. Назаровой. М. : Академия, 2008. 352 с.
367. Специальная педагогика : в 3 т. : учеб. пособ. Т. 3 : Педагогические системы специального образования / под ред. Н. М. Назаровой. М. : Издательский центр «Академия», 2008. 400 с.
368. Спеціальна педагогіка : навч. посібник / О. В. Мартинчук, І. М. Маруненко, К. В. Луцько та ін.; За заг. ред. О. В. Мартинчук. Київ, Київ. ун-т імені Бориса Грінченка. 2017. 364 с.
369. Спільне викладання в інклюзивному класі : Метод. матеріали / Під заг. ред. Н. З. Софій. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 70 с.



370. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами : Метод. посіб. / Під заг. ред. Н. З. Софій. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 66 с.
371. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2018. 41 с.
372. Супрун Г. В. Особливості соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом у дошкільному віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2017. 22 с.
373. Супрун М. О. Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина XIX – перша половина XX століття) : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2008. 26 с.
374. Суть філософської антропології. Основи філософських знань. URL : [http: // www.schoolib.com.ua >filosofiya /114.html](http://www.schoolib.com.ua >filosofiya /114.html).
375. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибрані твори в п'яти томах. Том 1. К. : Вид-во «Рад. школа», 1976. С. 55–208.
376. Сучасний словник іншомовних слів : близько 20 тис. слів і словосполучень / Уклад. О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. К. : Довіра, 2006. 789 с.
377. Сучасний тлумачний словник української мови / За заг. ред. В. В. Дубічинського. Х. : Школа, 2008. 1008 с.
378. Таланчук П. М. Шлях до інтеграції. К. : Ун-тет «Україна», 2002. 24 с.
379. Тамм А. Є., Стецюра Т. П. Інклюзивна освіта як предмет наукових досліджень в сучасній Україні. *Актуальні проблеми державного управління*. 2012. № 1. С. 78–86.
380. Таран О. П., Бабич Н. М., Супрун Г. В., Мельниченко Т. В. Інноваційне застосування методу case-study в професійній підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти (логопедів). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2017. Вип. 9. Т. 1. С. 251–268.
381. Таранченко О. М. Генезис національної системи освіти осіб з порушеннями слуху: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2013. 523 с.

382. Таранченко О. М. Розвиток системи освіти осіб з порушеннями слуху в контексті поступу вітчизняної науки та практики : Монографія. К. : О. Т. Ростунов, 2013. 483 с.
383. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі : Навч.-метод. посіб. / За заг. ред. А. А. Колупаєвої. К. : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 124 с.
384. Тарасун В. В. Інтеграція дітей з особливими потребами в активне життя суспільства. *Дефектологія*. 2000. № 1. С. 21–27.
385. Тверезовська Н., Філіпова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова педагогічна думка*. URL : [http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19146-sutnist-ta-zmist-ponyatty a-pedagogichni-umovi.html](http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19146-sutnist-ta-zmist-ponyatty-a-pedagogichni-umovi.html).
386. Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу : Монографія. Част. 1 / за заг. ред. Н. М. Лавриченко. К. : Педагогічна думка, 2008. 146 с.
387. Тойнбі А. Дослідження історії. Т. I, II. К., 1995.
388. Трошин Г. Я. Антропологические основы воспитания : Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. Т. 1. Процессы умственной жизни. Петроград : Типография Б.В.С., 1915.
389. Тэнкерслей Д., Брайкович С., Хандзар С. Инструмент профессионального развития для улучшения качества работы педагогов начальной школы / Д. Тэнкерслей (руководитель). Венгрия: International STEP by STEP Association, 2010. 100 с.
390. Федоренко О. Ф. Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2015. 22 с.
391. Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів: Монографія / В. Андрущенко та ін. К. : Педагогічна думка, 2011. 317 с.

392. Філософський енциклопедичний словник / Гол. ред. В. І. Шинкарук. К. : Абрис, 2002. 742 с.
393. Фомічова Л. І. Розвиток інтелекту та проектування навчання (чуючі, глухі та слабочуючі дошкільники): Монографія. К. : ТОВ "Міжнародна фін. агенція", 1997. 237 с.
394. Франчук Т. Й. Цілісний освітній простір : педагогічні основи його формування : Монографія. Кам'янець-Подільський : КПНУ, 2009. 243 с.
395. Харламенко В, Олефіренко Т. Концептуальні положення професіоналізації вчителя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. № 7. С. 218–222.
396. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності : теорія і практика : Монографія. Луганськ : Альма-матер, 2006. 320 с.
397. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Астрахань, 2008. 22 с.
398. Хитрюк В. В. Инклюзивная готовность педагога : генезис, феноменология, концепция формирования : Монографія. Барановичи : БарГУ, 2015. 276 с.
399. Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08. Калининград, 2015. 390 с.
400. Хитрюк В. В., Пономарева Е. И. Основы инклюзивного образования: Учеб.-метод. комплекс. Барановичи : РИО БарГУ, 2014.
401. Хімяк О. Цивілізаційна ідентифікація України. *Українська національна ідея: реалії та перспективи розвитку*. 2014. Вип. 26. URL : <http://vlp.com.ua/taxonomy/term/3322>
402. Хоменко И. А. К вопросу об экзистенциальном развитии ребенка как субъекта жизнедеятельности. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. 2010. №3. С. 5–14.

403. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : Монографія. К. : Магістр-S, 1998. 201 с.
404. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис. ... докт. пед. наук. спец. : 13.00.04. К., 1999. 38 с.
405. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів : теорія і практика : Монографія. К. : Преса України, 2003. 319 с.
406. Цехмістрова Г. С., Фоменко Н. А. Управління в освіті та педагогічна діагностика : Навч. посіб. К. : Слово, 2005. 280 с.
407. Цимбалару А. Д. Освітній простір : сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 1. С. 41–50.
408. Чеботарьова О. В. Індивідуальне навчання дітей із порушеннями опорно-рухового апарату : Монографія. К. : Літо, 2007. 167 с.
409. Чеботарьова О. В. Науково-методичні засади навчання молодших школярів із порушеннями опорно-рухового апарату. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 19. С. 264–266.
410. Черкасова С. А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. М., 2012. 22 с.
411. Чуракова С. Н. Подготовка учителя к интегрированному обучению детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном классе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Волгоград, 2003. 143 с.
412. Шадриков В. Д. Базовые компетенции педагогической деятельности. *Сибирский учитель*, 2007. URL : [school29prokor.ucoz.ru](http://school29prokor.ucoz.ru)
413. Шевців З. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : Монографія. К. : «Центр учбової літератури», 2017. 384 с.
414. Шевцов А. Г. Кваліфікаційна характеристика окупаціонального терапевта (ерготерапевта) в системі корекційно-реабілітаційної роботи. *Актуальні*

- питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. Вип. 7. Т. 2 (7). С. 409–424.
415. Шевцов А. Г. Ортопедагогіка як нова спеціалізація підготовки фахівців з корекційної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2001. № 17(1). С. 186–193.
416. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : Монографія. К. : МП Леся, 2009. 484 с.
417. Шеманов А. Ю. Другой как «неспособный» : социальный конструктивизм vs. Медикализация. *Культурологический журнал*. 2012. № 7. URL : [http://www.cr-journal.ru/rus/journals/112.html&j\\_id=9](http://www.cr-journal.ru/rus/journals/112.html&j_id=9)
418. Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Логопедія*. 2011. № 1. С. 3–5.
419. Шеремет М. К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2011. Вип. XVII. Частина 1. Серія : соціально-педагогічна. 368 с.
420. Шеремет М. К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти. *Корекційна педагогіка* : Вісник асоціації корекційних педагогів. 2007. Вип. 1. С. 14–16.
421. Шишова І. Підготовка студентів педагогічного університету до соціальної адаптації дітей із порушеннями розвитку в умовах інклюзивної освіти. *Наукові записки Кіровоградського держ. пед. ун-ту ім. Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки*. Кіровоград, 2013. Вип. 121 (2). С. 166–171.
422. Шматко Н. Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2010. № 5. С. 12–19.
423. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. М., 1993.

424. Шульженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом : Монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, вид-во Хортицької національної академії, 2017. 444 с.
425. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Шуя, 2011. 175 с.
426. Экзистенциализм. Педагогическая энциклопедия. URL: <http://enc-dic.com/pedagogy/IEkzistencializm-1425>
427. Энциклопедия профессионального развития : в 3-х т. / Под ред. С. Я. Батышева. М. : АПО. 1999. Т. 2. 440 с.
428. Якименко Л. Ю. Мотивация – основа управления человеческими ресурсами : Учеб.-метод. пособ. Киев : Центр учебной литературы, 2017. 144 с.
429. Яковлева И. М. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник*. 2014. № 4. С. 140–144. URL : <http://www.vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/2005>
430. Яковлева С. Д. Особливості прояву психофізіологічних функцій у дітей з вадами розвитку : Монографія. Херсон : Вишемирський В. С., 2013. 351 с.
431. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию : Учеб. пособ. Минск : АСАР, 2005.
432. Ярая Т. А. Особистісна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. К., 2014. 20 с.
433. Ярмаченко М. Д. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. К. : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
434. Ярмаченко М. Д. Проблеми інтеграції глухих у суспільство. *Зб. матеріалів I Всеукр. конф. з історії навчання глухих в Україні*. К., 2001. С. 63–66.
435. Ярошинська О. О. Освітній простір вищого навчального закладу як континуум для проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх

- фахівців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 35 (88). С. 558–567.
436. Яценко И. А. Генезис и современное состояние теории воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями в Германии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Красноярск, 2002. 189 с.
437. Abbott L. Northern Ireland Special Educational Needs Coordinators creating inclusive environments : an epic struggle. *European Journal of Special Needs Education*. 2007. 22 (4). P. 391–407.
438. Alikoski P. The work profile of special teachers in the upper stage schools in Espoo. Bachelor thesis, University of Helsinki, Finland, 2008.
439. Alridge J. What's happening in special education? *Childhood Education*. 2008. 84 (3). P. 180–191.
440. Al-Yagon M., Margalit M. Special and inclusive education in Israel. 2001. URL: [https://www.researchgate.net/publication/222714141\\_Special\\_and\\_inclusive\\_education\\_in\\_Israel](https://www.researchgate.net/publication/222714141_Special_and_inclusive_education_in_Israel)
441. Andreasson I., Asp-Onsjö L., & Isaksson J. Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: Obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education*. 2013. 28(4). P. 413–426.
442. Arinen P., Karjalainen T. First Results from PISA. Helsinki: University Press, 2007.
443. Avramidis E., Elias E. The influence of teaching experience and professional development of Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. 2007. Vol. 22. Iss. 4. P. 367–389.
444. Bacca J., Baldiris S., Fabregat R., Graf S. Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications. *Journal of Educational Technology & Society*. 2014. Vol. 17(4). P. 133–149.
445. Bal A. P. The effect of the differentiated teaching approach in the algebraic learning field on students' academic achievements. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*. 2016. Vol. 63. P. 185–204.

446. Basics of special education in vocational education and training. The Science of Special Needs Pedagogy. JAMK University of Applied Sciences. URL : <https://oppimateriaalit.jamk.fi/seninvet/the-science-of-special-needs-pedagogy/>
447. Ben Yehuda S., Leyser Y., Last U. Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*. 2010. Vol. 14. Iss. 1. P. 17–34.
448. Black-Hawkins K Understanding inclusive pedagogy. *Inclusive Education / Plows&B.Whitburn* (Eds.). 2017. P. 13-28.
449. Brackenreed D. Inclusive education: Identifying teachers' strategies for coping with perceived stressors in inclusive classrooms. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. 2011. Vol. 122. P. 1–37. URL: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ936704>
450. Brackenreed D. Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*. 2008. Vol. 18(3). P. 131–147.
451. Buysse V., Wesley P. A framework for understanding the consultation process: stage-by-stage. *Young Exceptional Children*. 2004. Vol. 7 (2). P. 2–9.
452. Carter E. W., Hughes C. Including high school students with severe disabilities in general education classes: Perspectives of general and special educators, paraprofessionals, and administrators. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*. 2006. Vol. 31. Iss. 1. P. 174–185.
453. Cole B. A. Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the reconceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*. 2005. 20 (3). P. 287–307.
454. Cook B. G., Cameron D. L., Tankersley M. Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *Journal of Special Education*. 2007. Vol. 40. Iss. 4. P. 230–238. URL: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ758193>



455. Coutsocostas G., Alborz A. Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the class6 room/school. *European Journal of Special Needs Education*. 2010. Vol. 25. Iss. 2. P. 149–164.
456. Crawford C. *Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education*. Toronto, Ont.: L'Institut Roehar Institute, 2004. 23 p.
457. De Jesus O. N. Differentiated instruction: Can differentiated instruction provide success for all learners? *National Teacher Education Journal*. 2012. Vol. 5(3). P. 5–11.
458. De Simone J. R., Parmar R. S. Middle school mathematics teachers' beliefs about inclusion of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*. 2006. Vol. 21. Iss. 2. P. 98–110.
459. Deppeler J., Loreman T., Smith R. Teaching and learning for all. *Inclusive pedagogy across the curriculum. International perspectives on inclusive education* / L. Florian. (Eds.). London: Emerald Group Publishing, 2015. Vol. 7. P. 1–10.
460. Deppeler J., Loreman T., Smith R. *Inclusive pedagogy across the curriculum. International perspectives on inclusive education* / Florian L. (Eds.). Bingly, U.K.: Emerald Group Publishing, 2015.
461. Dinh Thi Nguyet, Le Thu Ha Preparing. *Teachers for Inclusive Education*. Baltimore: Catholic Relief Services, 2010. 36 p. URL: [http://www.crspro6gramquality.org/storage/pubs/education/edhowto\\_vietnam2.pdf](http://www.crspro6gramquality.org/storage/pubs/education/edhowto_vietnam2.pdf)
462. EBSCOhost. URL : <http://search.ebscohost.com/>
463. Edyburn D. L. Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*. 2010. 33(1). P. 33–41.
464. Ellger-Ruttgardt S. Country briefing: special education in Germany. *European Journal of Special Needs Education*. 1995. Vol. 10(1). P. 75–91.
465. Florian L. Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. *Inclusive pedagogy across the curriculum. International perspectives on*

- inclusive education* / In J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith; L. Florian (Eds.). London: Emerald Group Publishing, 2015. Vol. 7. P. 11–24.
466. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. 2011. 37(5). P. 813–828.
467. Florian L., Linklater H. Preparing teachers for inclusive education : using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all Inclusive pedagogy in action : getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*. 2010.
468. Florian L., Spratt J. Enacting inclusion : A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*. 2013. 28(2). P. 119–135.
469. Forlin C., Chambers D., Loreman T., Deppeler J., Sharma U. Inclusive education for students with disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice. Report to the Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations & Australian Research Alliance for Children and Youth, Canberra. 2013.
470. Forlin C., Loreman T., Sharma U., Earle C. Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 2009. 13 (2). P. 195–209.
471. Frostad P., Pijl S. Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*. 2007. № 22. P. 15–30.
472. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1983.
473. Giangreco M., Backus L., Kelly L., Cichoski E., Sherman P., Mavropoulos Y. Paraeducator training materials to facilitate inclusive education: Initial fieldtest data. *Rural Special Education Quarterly*. 2011. Vol. 30. Iss. 1. P. 14–23.
474. Glazzard J. Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: Voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning*. 2011. Vol. 26. Iss. 2. P. 56–63. URL : <http://dx.doi.org.ezproxy.liberty.edu:2048/10.1111/j.146769604.2011.01478.x>

475. Goddard Y., Goddard R., Minjung K. School instructional climate and student achievement: An examination of group norms for differentiated instruction. *American Journal of Education*. 2015. Vol. 122(1). P. 111–131.
476. Greenleaf B. K. Children through the ages: A history of childhood. New York: Barnes & Noble, 1978.
477. Harpell J. V., Andrews J. W. Administrative leadership in the age of inclusion : Promoting best practices and teacher empowerment. *Journal of Educational Thought*. 2010. Vol. 44. Iss. 2. P. 189–210.
478. Harris C., Kaff M., Anderson M., Knackendoffel A. Designing flexible instruction. *Principal Leadership*. 2007. № 7 (9). P. 31 – 35.
479. Hausstätter S., Takala M. The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway'. *European Journal of Special Education*. 2008. № 23. P. 121–134.
480. Horne P. E., Timmons V. Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal on Inclusive Education*. 2009. Vol. 13. Iss. 3. P. 273–286.
481. Huhtanen K. Kings without a kingdom, part-time special education in grades 1–6. Doctoral dissertation. Tampere University Press : Acta Universitatis Tamperensis, 2000. P. 788.
482. Hutmacher W. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997. P. 11.
483. Job profile Special educational needs teacher. URL : <https://www.prospects.ac.uk/job-profiles/special-educational-needs-teacher>
484. Jonson J., Mills C., Muller W. Sosial Class and Educational Atteinment in Historical Perspective : A Swedish-English Comparison. *British Journal of Sociology*. 1993. Vol. 44. № 2. P. 213–247. (part I), № 3. P. 403–428. (part II).
485. Katz J. Implementing the three block model of universal design for learning: Effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K–12. *International Journal of Inclusive Education*. 2015. 19(1). P. 1–20.

486. Katz J. Teaching to diversity: The three block model of universal design for learning. Winnipeg, Canada : Portage & Main Press. 2012.
487. Katz J. The three block model of universal design for learning (UDL) : Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*. 2013. 36(1). P. 153–194.
488. Klinger J., Vaughn S., Schumm J, Cohen P., Forgan J. Inclusion or pull-out: which do students prefer? *Journal of Learning Disabilities*. 1998. № 31 (2). P. 148–158.
489. Layton L. Special educational needs coordinators and leadership: a role too far / L. Layton. *Support for Learning*. 2005. Vol. 20 (2). P. 53 – 60.
490. Lingo A. S., Barton Arwood S. M., Jolivette K. Teachers working together : Improving learning outcomes in the inclusive classroom6practical strategies and examples. *Teaching Exceptional Children*. 2011. Vol. 43. Iss. 3. P. 6–13.
491. Loreman T. Pedagogy for Inclusive Education. 2017. URL : <http://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-148>
492. Loreman T., Deppeler J. M., Harvey D. Inclusive education: Supporting diversity in the classroom. Sydney : Allen & Unwin, 2010.
493. Loreman T., McGhie-Richmond D., Kolopayvea A., Tarenchenko O., Mazin D., Crocker C. A Canada-Ukraine collaborative initiative for inclusive education in Ukraine: Participant perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*. 2016. 27(1). P. 24–44.
494. Lübke L., Piquart M., Schwinger M. How to measure teachers' attitudes towards inclusion : evaluation and validation of the Differentiated Attitudes Towards Inclusion Scale (DATIS). *European Journal of Special Needs Education*. 2018. № 1.
495. Mackenzie S. A review of recent developments in the role of the SENCo in the UK. *British Journal of Special Education*. 2007. № 34 (4). P. 212–218.
496. Markussen E. Special education: does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*. 2004. Vol. 19 (1). P. 33–48.

497. Martynchuk E. The present stage of development of inclusive education in Ukraine. *British Journal of Science, Education and Culture*, 2014. No. 1(5) (January-June). London : London University Press, 2014. P. 176–181.
498. Martynchuk O. Investigation of professional-personal readiness of future special teachers for inclusive education. *Social inclusion in the Special Education. Student-Teacher-Environment* / red. Ewa Jówko, Katarzyna Marciniak-Paprocka. Wydawnictwo Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, 2018. P. 87–103.
499. Martynchuk O. Current Trends in the Development of Inclusive Education in Ukraine. *Science and Education Studies*. 2015. № 16 (2). P. 503–509.
500. McGhie-Richmond D., de Bruin C. Tablets, tweets, and talking text: The role of technology in inclusive pedagogy. *Inclusive pedagogy across the curriculum. International perspectives on inclusive education* / In J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith; L. Florian (Eds.). London: Emerald Group Publishing, 2015. Vol. 7. P. 211–234.
501. Meyer A., Rose D., Gordon D. Theory and practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2016.
502. Ministry of Education. Strategy for Special Education. 2007. URL : <http://www.minedu.fi/OPM/>
503. Mittler P. Overcoming exclusion: Social justice through education. Abingdon, U.K. : Routledge, 2012.
504. Morze N., Buinytska O. E-learning Managers Training to Design High-tech Electronic Learning Environment. *International Journal of Research in E-learning*. 2016. № 2. P. 57–71. URL : [http://elibrary.kubg.edu.ua /19667/1/IJREL-2-2016-contents\\_2.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua /19667/1/IJREL-2-2016-contents_2.pdf)
505. Morze N., Smyrnova-Trybulska E., Drlik M., Alvarez I. Educational e-environment of modern University: foreign experts' perspective. *Open Educational E-environment of modern university*. 2016. № 2. P. 72–85. URL : <http://elibrary.kubg.edu.ua /id/eprint/18630>

506. Naukkarinen A. Making an Inclusive School. A study about joining a mainstream and special school. Monisteita 9. Helsinki: Opetushallitus, 2003.
507. Nochajski S. Collaboration between team members in inclusive educational settings. *Occupational Therapy in Health Care*. 2001. Vol. 15. Iss. 3–4. P. 101–112. URL : <http://www.aaidjournals.org/doi/abs/10.1352/1934—9556648.1.14>.
508. Paananen H. Special teacher designing her/ his own work. A study about special teacher at primary stage in Espoo : Bachelor thesis. University of Helsinki, Finland, 2008.
509. Pappano L. Differentiated Instruction reexamined. *Harvard Education Letter*. 2011. 27(3). P. 3–5.
510. Perakyla A. Analysing talk and text / In N. Denzin, Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (3d ed., pp. 869–886). Newbury Park, CA: SAGE. 2005.
511. PISA (Programme for International Student Assessment). Results. URL : [http://www.oecd.org/pages/0,3417,en\\_32252351\\_32235907\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235907_1_1_1_1_1,00.html).
512. Rappolt-Schlichtmann G., Daley S., Rose L. (Eds.). A research reader in universal design for learning. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2012.
513. Rea P., Connell J. A guide to coteaching. *Principal Leadership*. 2005. Vol. 5. Iss. 9. P. 36–41.
514. Rose D. H., Gravel J. W., Gordon D. Universal design for learning. *Sage handbook of special education* / In L. Florian (Ed.). London: SAGE. 2014. P. 475–491
515. Rothe P. Undertaking qualitative research : Concepts and cases in injury, health and social life. Edmonton, Canada : The University of Alberta Press, 2000.
516. Ryan J. Establishing inclusion in a new school : The role of principal leadership. *Exceptionality Education International*. 2010. Vol. 20. Iss. 2. P. 6–24.
517. Saloviita T. Special education and inclusion. *Education*. 2006. Vol. 37 (4). P. 326–342.
518. Sampson D., Zervas P. Context-aware adaptive and personalized mobile learning systems. *Ubiquitous and mobile learning in the digital age* / In D. G. Sampson, P. Isaias, D. Ifenthaler, J. M. Spector (Eds.). New York: Springer. 2013. P. 3–17.

519. Scruggs T. E., Mastropieri M. A., McDuffie K. A. Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*. 2007. Vol. 73. Iss. 4. P. 392–416.
520. Sharma U., Loreman T., Macanawai S. Factors contributing to the implementation of inclusive education in Pacific Island countries. *International Journal of Inclusive Education*. 2015. Published online (Print publication to follow).
521. Shuttleworth V. The Special Educational Needs Co-ordinator – maximising your potential. London: Pearson Publishing, 2000.
522. Simpson R. L., Boer+Ott S. R., Smith+Myles B. Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education setting. *Topics in Language Disorders*. 2003. Vol. 23. Iss. 2. P. 116–133.
523. Slee R. How do we make inclusive education happen when exclusion is a political pre-disposition? *International Journal of Inclusive Education*. 2013. Vol. 17(8). P. 895–907.
524. Slee R. Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 2001. № 5 (2-3). P. 167–177. URL : <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1360311001003583>
525. Snyder R. F. Inclusion: A qualitative study of in-service general education teachers' attitudes and concerns. *Education*. 1999. Vol. 120 (1). P. 173–180.
526. Sokal L., Katz J. Effects of the three-block model of universal design for learning on early and late middle school students' engagement. *Middle Grades Research Journal*. 2015. Vol. 10 (2). P. 65–82.
527. Song Y. “Bring your own device (BYOD)” for seamless science inquiry in a primary school. *Computers & Education*. 2014. Vol. 74. P. 50–60.
528. Song Y., Wong L.-H., Looi C.-K. Fostering personalized learning in science inquiry supported by mobile technologies. *Educational Technology Research and Development*. 2012. 60 (4). P. 679–701.

529. Sousa D. A., Tomlinson C. A. Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom. Bloomington, IN: Solution Tree Press. 2011.
530. Stainback S., Stainback W. Schools as inclusive communities. *Controversial Issues Confronting Special Education: divergent perspectives*. Boston: Allyn & Bacon, 1992.
531. Statistics Finland. 2008. URL : <http://www.stat.fi/til/erop/2007/>.
532. Ström K. Teacher, defence council, tight-rope dancer or . . . The special education teacher's view on her work and role in secondary school. (Rep. No. 13.) : Dissertation. Turku : Åbo Akademi, Pedagogiska Fakulteten, 1996.
533. Szwed C. Reconsidering the role of the primary special educational needs co-ordinator : policy, practice and future priorities. *British Journal of Special Education*. 2007. № 34 (2). P. 96–104.
534. Takala M., Pirttimaa R., Törmänen M. Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*. 2009. Vol. 36. № 3. P. 162-172. URL : <http://users.jyu.fi/~makaku/Article3.pdf>
535. Taranchenko O., Kolupayeva A., Danilavichute E. Special Education Today in Ukraine. *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe*. Advances in Special Education, Vol. 28. Emerald Group Publishing Limited. 2014. P.311 – 351. URL: <https://www.emeraldinsight.com>
536. Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers. European Agency for Development in Special Needs Education. 2012. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
537. The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education (Bologna Declaration). Bologna, Italy, 19 June 1999. URL : [http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGHA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGHA_DECLARATION1.pdf).
538. URL : <http://www.unideusto.org/tuningeu/publications.html>



539. Valiandes S. Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms : Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*. 2015. Vol. 45. P. 17–26.
540. Vaughn S., Schumm J. S., Jallad B., Slusher J., Saumell L. Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*. 1996. Vol. 11. Iss. 2. P. 96–106.
541. Vislie L. From integration to inclusion : focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*. 2003. № 18 (1). P. 17–35.
542. Volts D., Brazil N., Ford A. What matters most in inclusive education : a practical guide for moving forward. *Intervention in School and Clinic*. 2001. Vol. 37 (1). P. 23–30.
543. Waldron N. L., Mc Leskey J., Redd L. Setting the direction: The role of the principal in developing an effective, inclusive school. *Journal of Special Education Leadership*. 2011. Vol. 24. Iss. 2. P. 51–60.
544. Waldron N. L., Redd L. Providing a full circle of support to teachers in an inclusive elementary school. *Journal of Special Education Leadership*. 2011. Vol. 24. Iss. 1. P. 59–61.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

**Тест Org-EIQ «Оцінювання емоційного інтелекту».**  
**Розробники: Габріеле Джорджі, Вінченцо Майер (2014 р.),**  
**адаптація для України: В. Климчук, В. Горбунова**

Додаток А. 1

### Анкета Тесту Org-EIQ

#### Шановний студенте!

Наступні твердження описують безліч повсякденних ситуацій. Прочитайте уважно кожне з них і вкажіть відповідь, до якої Ви схилиєтеся, зважаючи на Ваш досвід.

Тут немає правильних або неправильних відповідей, тому ми просимо Вас відповідати щиро, покладаючись передусім на свої справжні відчуття на робочому місці, а не на те, як би Ви хотіли виглядати в уявленні інших. Якщо жодне з тверджень не відображає Вашого погляду або Вашу поведінку, оберіть відповідь, яка здається Вам найбільш відповідною.

Просимо Вас зберігати впевненість у тому, що при роботі з Вашими відповідями буде дотримана найсуворіша конфіденційність.

Прочитайте твердження, а потім відзначте варіант відповіді, максимально близький до Вашої думки:

- Дуже рідко або ніколи не буває вірно
- Рідко буває вірно
- Іноді буває вірно
- Часто буває вірно
- Дуже часто або завжди вірно.

У бланку для відповідей зробіть будь-яку позначку (√ або +) у кружечку, який відповідає одному з п'яти запропонованих варіантів відповідей.

1. Мені складно зрозуміти, як саме моя поведінка і мої емоції впливають на людей, з якими я працюю.
2. Я не завжди вважаю себе компетентним у роботі.
3. У мене не виходить самостійно приймати рішення щодо проблем, пов'язаних з роботою.
4. Під час роботи я дію імпульсивно.
5. Мені складно відразу прийняти зміни у порядку або методах роботи.
6. Мені подобається допомагати людям, з якими я працюю.
7. Я розпізнаю настрій, який панує у конкретному колективі.
8. Я знаю "неписані правила" своєї організації.

9. Я всіма можливими способами йду назустріч побажанням клієнтів (учасникам навчального процесу: учням, їхнім батькам, педагогам та іншим фахівцям).
10. Я вмю розпізнавати сильні сторони інших людей.
11. Я є лідером для колег, позицінуючи себе як приклад для наслідування.
12. Мені складно усвідомлювати почуття, які я відчуваю у роботі.
13. Я не схильний (-на) до співпраці з колегами.
14. Я даю зрозуміти іншим людям, що вони можуть розраховувати на мене.
15. Я оптиміст (-ка) щодо більшої частини справ, якими я займаюся на роботі.
16. Я надаю підтримку колегам у їх професійному зростанні.
17. Я роблю так, щоб робота була цікавою для всіх співробітників.
18. Я опираюсь змінам у методах роботи.
19. На роботі я намагаюся бачити позитивні сторони у всіх справах, навіть у тих, які критикують.
20. Я аналізую свої помилки для того, щоб навчитися на них.
21. Я віддаю перевагу тому, щоб на роботі рішення за мене приймали інші.
22. На роботі я схильний (-а) легко дратуватися.
23. Я недостатньо наполегливий (-а) у досягненні моїх робочих цілей.
24. У мене добре виходить спрощувати складні ситуації.
25. Я схильний (-а) допомагати колегам тільки при необхідності.
26. Зазвичай у мене позитивні очікування щодо мого майбутнього і майбутнього моєї організації.
27. Мене ніщо не турбує.
28. Я вважаю, що більша частина проблем, що виникають на роботі, може бути вирішена.
29. Я перетворюю стратегії і плани у конкретні дії.
30. Я уважно ставлюся до невербального мовлення інших людей (колег, клієнтів / учасників освітнього процесу тощо).
31. Мені вдається розпізнати причини, які можуть викликати організаційні проблеми.
32. Я ніяково себе почуваю з клієнтами (учасниками освітнього процесу).
33. Те, що я роблю або кажу, є стимулом для інших людей.
34. Я вважаю, що за все своє життя я жодного разу не збрехав (-ла).
35. Я віддаю перевагу тому, щоб прийняти просте рішення, навіть якщо воно не найправильніше.
36. Я надихаю кожного члена команди до участі у спільній справі.
37. Я нетерпляча людина.
38. Якщо хтось розмовляє зі мною, я намагаюся приділити йому максимум уваги.
39. Мені вдається зрозуміти розстановку сил різних груп усередині організації.
40. Я не завжди можу розібратися у своїх почуттях до кінця.
41. Я невпевнений (-а) у собі при виконанні професійної діяльності.
42. Я ніколи не порушую правил.
43. Мене нелегко збентежити при виконанні своїх обов'язків.
44. Я демонструю увагу і повагу до людей, з якими працюю.
45. Я віддаю перевагу виконанню рішень інших, ніж бути лідером самому.

46. Я надаю підтримку іншим, навіть якщо сам (-а) залишаюся у тіні.
47. Я задоволений (-а) своєю професійною діяльністю.
48. Я намагаюся покращувати свої професійні показники.
49. Коли я намагаюся вирішити проблему, я розглядаю всі варіанти і вибираю найкращий.
50. Мені складно описати почуття, які я відчуваю на роботі.
51. Я не можу зрозуміти причини деяких моїх рішень на роботі.
52. Я невисоко оцінюю свою здатність справлятися з обов'язками на роботі.
53. Я вмію знайти вихід з тих ситуацій, для яких немає готового механізму вирішення.
54. Я страждаю від стресів на роботі.
55. Занадто великий обсяг роботи або досягнення «далеких цілей» мене бентежить.
56. Я намагаюся створювати довірчі відносини з людьми, які зі мною працюють.
57. Я вмію дивитися на речі не тільки зі своєї точки зору, але і з точки зору іншої людини.
58. Я завжди намагаюся задовольняти запити клієнта (учасників освітнього процесу).
59. Мені не складно зрозуміти можливі негативні наслідки моїх дій для людей, з якими я працюю.
60. Мої колеги думають, що мені не вистачає впевненості та наполегливості у відстоюванні своєї думки.
61. Я вважаю, що у мене поганий характер.
62. На роботі я ніколи нічого не говорив (-а) образливого для почуттів інших людей.
63. Я прагну створити атмосферу залученості задля досягнення загального результату.
64. Я не схильний (-на) звертати увагу на індивідуальні особливості і почуття інших людей, з якими я взаємодію.
65. Я імпульсивна людина.
66. Для вирішення складних робочих ситуацій я розглядаю максимально можливу кількість різних варіантів рішення.
67. На роботі я добиваюся поставлених цілей, незважаючи на наявні складності.
68. Я відмінно виконую свої обов'язки.
69. Я не здатний (-а) висловити свою думку людям, з якими я працюю.
70. Немає нічого, що ввело б мене у замішання.
71. Навіть якщо я захотів (-ла), я не зміг (-ла) б висловити незгоду з людьми, з якими працюю.
72. Я змінюю свої стратегії, цілі та плани для того, щоб пристосуватися до певної робочої ситуації.
73. Я здатний (-а) виконувати свої обов'язки з належною витримкою і спокоєм, навіть у найскладніших ситуаціях.
74. У роботі я наполегливий (-а).

75. Я намагаюся дивитися на проблеми, пов'язані з роботою, реалістично, не ідеалізуючи і не фантазуючи щодо них.

76. Я встановлюю пріоритети у роботі, тобто визначаю, що робити спочатку, а що потім.

77. Я своєчасно приймаю рішення у рамках своїх обов'язків.

78. Я точний (-а) у виконанні моїх робочих завдань.

79. У мене хороші стосунки з колегами.

80. У мене не буває поганого настрою.

81. На роботі я здатний (-а) «сформуванати команду».

82. У мене не виходить зрозуміти почуття людей, з якими я працюю.

83. Я близько до серця приймаю проблеми людей, з якими працюю.

84. Я не готовий (-а) жертвувати часом, відведеним на роботу, для задоволення клієнтських запитів.

85. Я створюю відкриту і сприятливу атмосферу для спільної роботи людей, з якими працюю.

86. Я захожую людей, які зі мною працюють, ділитися інформацією.

87. Мені не подобається підтримувати зміни, коли з'являються перешкоди і протидії.

88. Я встановлюю пріоритети у своєму особистому і професійному житті.

89. Я намагаюся знайти нові ідеї і можливості навчитися чогось поза рамками моєї професійної діяльності.

90. Я регулярно виконую фізичні вправи.

91. Щонайменше, один раз у тиждень я займаюся чимось, не пов'язаним з моєю роботою (спорт, хобі, волонтерство або щось інше).

92. У мене є хоча б один близький друг, з яким я можу обговорити всі мої особисті проблеми.

93. У мене є відносини довіри і взаємної підтримки з партнером або друзями.

94. Я відчуваю, що тягар відповідальності на роботі для мене надмірний.

95. Навантаження на роботі викликає дуже великий стрес.

96. Я відчуваю, що не планував (-ла) або неправильно планую свою кар'єру.

97. На роботі я беру на себе занадто багато обов'язків.

98. Я відчуваю, що слабо впливаю на все, що відбувається зі мною на роботі.

99. Мене турбує моє фінансове становище.

# Бланк Тесту Org-EIQ

## Org-EIQ

Бланк для ответов

Код

Дата

|                               |   |   |
|-------------------------------|---|---|
| Імя <input type="text"/>      | Професія <input type="text"/>                                     | Вік <input type="text"/>  |
| Прізвище <input type="text"/> | <input type="checkbox"/> Середня<br><input type="checkbox"/> Вища | <input type="checkbox"/> Неповна середня<br><input type="checkbox"/> Неповна вища |
|                               | <input type="checkbox"/> Вчений ступінь                           | Стать <input type="checkbox"/> Чоловік<br><input type="checkbox"/> Жінка          |

|   |                    |                     |                    |                              |
|---|--------------------|---------------------|--------------------|------------------------------|
| 1                                       | 2                  | 3                   | 4                  | 5                            |
| Очень редко или никогда не бывает верно | Редко бывает верно | Иногда бывает верно | Часто бывает верно | Очень часто или всегда верно |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 1 2 3 4 5   | 1 2 3 4 5   | 1 2 3 4 5   | 2 3 4 5   |
| 001 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 026 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 051 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 076 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 002 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 027 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 052 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 077 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 003 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 028 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 053 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 078 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 004 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 029 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 054 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 079 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 005 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 030 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 055 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 080 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 006 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 031 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 056 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 081 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 007 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 032 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 057 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 082 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 008 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 033 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 058 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 083 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 009 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 034 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 059 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 084 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 010 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 035 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 060 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 085 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 011 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 036 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 061 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 086 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 012 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 037 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 062 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 087 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 013 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 038 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 063 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 088 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 014 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 039 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 064 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 089 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 015 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 040 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 065 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 090 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 016 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 041 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 066 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 091 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 017 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 042 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 067 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 092 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 018 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 043 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 068 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 093 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 019 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 044 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 069 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 094 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 020 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 045 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 070 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 095 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 021 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 046 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 071 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 096 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 022 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 047 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 072 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 097 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 023 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 048 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 073 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 098 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 024 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 049 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 074 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 099 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| 025 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 050 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 075 <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | 1 2 3 4 5   |
| 1 2 3 4 5   | 1 2 3 4 5   | 1 2 3 4 5   |   |

**Тест ТОМ «Тест мотиваційних орієнтацій».**

**Розробники: Лаура Боржоні, Лаура Петіта, Клаудіо Барбаранеллі,  
адаптація для України: Л. Бурлачук, Х. Рабуховська**

Додаток Б. 1

**Анкета Тесту мотиваційних орієнтацій ТОМ****Шановний студенте!**

Цей опитувальник досліджує Ваш мотиваційний профіль на основі Ваших відповідей. Це не тест інтелекту (IQ) і тут не існує правильних або неправильних відповідей. Ви просто повинні вирішити, якою мірою запропоновані твердження відповідають Вашому особистому досвіду.

Вам будуть представлено 70 тверджень, які описують можливі варіанти поведінки у різних ситуаціях. У кожному разі Ви повинні прийняти рішення, якою мірою це твердження стосується Вас. Для цього Вам будуть запропоновані сім варіантів відповідей:

Повністю не погоджуюсь

Майже не погоджуюсь

Частково не погоджуюсь

Не можу як погодитись, так і не погодитись

Частково погоджуюсь

Майже погоджуюсь

Повністю погоджуюсь

У бланку для відповідей зробіть будь-яку позначку (√ або +) у кружечку, який відповідає одному з семи запропонованих варіантів відповідей.

1. Мені подобається важка діяльність, що потребує напруження сил.
2. У своїй роботі я шукаю будь-яку можливість, щоб випробувати себе.
3. Я завжди демонструю високий інтелект.
4. Мені подобається поводитись у незвичній манері, не так як усі люди.
5. Я зазвичай нав'язую іншим власний вибір.
6. Мені подобається працювати з іншими людьми.
7. Я намагаюся досягти поставлених цілей, навіть якщо для цього доводиться працювати понаднормово.
8. Можу сказати про себе, що я зріла та врівноважена особистість.
9. Для мене важливо завжди отримати оцінку якості моєї роботи.
10. Я завжди поводжуся лояльно та чесно з іншими.
11. Я надаю перевагу роботі з колегами, які є моїми друзями.
12. Мені подобається керувати групою.
13. Мені подобається працювати методично і систематично.

14. Найважливіше у роботі – взаємовідносини з колегами.
15. Я люблю бути центром уваги.
16. Я одразу подобаюся усім людям.
17. Мені подобається постійно пробувати щось нове.
18. Мені подобається випробувати себе у виконанні завдань все більшої та більшої складності.
19. Мені більш за все подобаються незвичайні ситуації, ідеї та люди.
20. Зазвичай стосовно інших людей я займаю позицію впливу та контролю.
21. У відносинах з іншими людьми я звичайно уникаю будь-яких конфліктів.
22. Я надаю перевагу роботі у такій обстановці, у якій мої здібності демонструються найкращим чином.
23. У роботі найбільше мені подобається займатися чимось дійсно творчим.
24. Мені подобається емоційно брати участь у житті моєї групи.
25. Я розподіляю завдання та обов'язки між членами групи.
26. Мене приваблюють технологічні нововведення.
27. Я мислю творчо і не так, як мої колеги.
28. У різних напрямках, у яких я працював (-ла), я завжди демонстрував (-ла) велику компетентність та здібності.
29. Я завжди уважний (-а) та обережний (-а) у спілкуванні з людьми та намагаюся не завдати їм шкоди.
30. Мені подобається залучати інших людей до участі у моїх починаннях.
31. Для мене дуже важливо бути прийнятим (-ою) іншими людьми.
32. Мені подобається проявляти себе якнайкраще у будь-якій ситуації.
33. У звичних, повсякденних ситуаціях я завжди намагаюся знайти альтернативні рішення.
34. Я завжди сміливо беруся за будь-які справи.
35. На роботі я роблю все найкращим чином, якщо видається можливість випробувати себе.
36. Я найкраще працюю, коли перебуваю у духовній гармонії з групою.
37. Я виконую будь-яку діяльність, за яку берусь, на гідному рівні.
38. На роботі для мене важливо, щоб інші визнавали мене лідером.
39. Мені подобається приймати рішення, навіть за інших людей.
40. Я виявляю свої здібності найкращим чином тоді, коли маю змогу працювати самостійно.
41. Мені подобається змінювати раніше прийняті рішення.
42. Я намагаюся контролювати поведінку інших людей.
43. Я реалізую свої починання, навіть якщо вони пов'язані з ризиком.
44. Я легко втрачаю інтерес до того, що вже зрозуміло і визначено у роботі.
45. Для мене працювати у гарній психологічній атмосфері важливіше за все.
46. Мені не подобається, коли мені суперечать.
47. Те, що я роблю, вирізняється винятковістю та неординарністю.
48. Навіть коли беруся за те ж саме завдання, я завжди намагаюся обирати нові підходи до його виконання.
49. Я виконую роботу краще, коли працюю у групі.



50. Я намагаюся досягати своєї мети, навіть якщо для цього доводиться чимось пожертвувати.

51. Я виконую завдання краще, коли маю справу з абсолютно новою діяльністю чи проектами.

52. На роботі для мене важливо підтримувати колег.

53. Я намагаюся підтримувати контроль над групою.

54. Я ніколи не зраджую довіру інших людей до мене.

55. Я завжди прагну досягти мети.

56. Я надаю перевагу роботі у групі над самостійною роботою.

57. Я зазвичай схилью інших до своєї думки.

58. Мені подобається виконувати декілька справ одночасно.

59. Я завжди шукаю спосіб для виявлення свого потенціалу.

60. Мені подобається бути керівником.

61. Мені подобається досягати все більш високих результатів.

62. На робочому місці для мене важливо отримувати емоційну підтримку від інших.

63. Я приємна людина, з якою всі ладять.

64. Найбільше у роботі мені подобається організовувати діяльність інших людей.

65. Для успіху в роботі дуже важливо мати добрі стосунки з колегами.

66. Мене дуже приваблюють маловідомі ситуації.

67. Мені більше подобається співпрацювати з іншими, ніж змагатися з ними.

68. Я дуже цікавлюсь усім новим.

69. Я зацікавлений (-а) у своїй кар'єрі, особливо якщо вона передбачає керування іншими людьми.

70. Мені не цікаво займатися однією і тією ж справою.



**Додаток В**

**Анкети для дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища**

Додаток В. 1

**Анкета «Взаємодія\_КОГ»**

**для дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища за критерієм «Взаємодія»**

Шановний студенте!

Вам буде представлено 54 твердження, які описують можливі варіанти професійної діяльності фахівця зі спеціальної освіти в умовах інклюзивного освітнього простору.

У кожному разі Ви повинні прийняти рішення, якою мірою це твердження стосується Вас. Для цього Вам будуть запропоновані п'ять варіантів відповідей:

Категорично не погоджуюсь (А)

Частково не погоджуюсь (В)

Не можу як погодитись, так і не погодитись (С)

Частково погоджуюсь (D)

Повністю погоджуюсь (Е)

При оцінюванні пам'ятайте:

**А** означає: «категорично не погоджуюсь, категорично заперечую, ніколи так не вчиняю і вчиняти не буду, це не про мене»,

**Е** – «повністю погоджуюсь, всіляко підтримую, завжди так вчиняю і буду вчиняти, це про мене».

Просимо Вас зберігати впевненість у тому, що при роботі з Вашими відповідями буде дотримана найсуворіша конфіденційність.

У бланку для відповідей зробіть будь-яку позначку (√ або +) у кружечку, який відповідає одному з п'яти запропонованих варіантів відповідей.

1. Я знаю, як побудувати процес взаємодії з дітьми доброзичливо і шанобливо, підтримуючи цим розвиток кожної дитини і сприяючи побудові її «я»/ ідентичності.

2. Я знаю, як у процесі взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) продемонструвати, що ціную їх і отримую задоволення від спілкування з ними.

3. Мені відомо, як взаємодіяти з дітьми з ООП відповідно до їхніх вікових та особистісних характеристик.

4. Я вважаю непотрібними знання про емоційний інтелект для успішної організації навчальної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ООП.

5. Я знаю, як демонструвати емпатію, турботу і розуміння, як реагувати на почуття і думки дітей з ООП.

6. Я вважаю, що педагог не повинен займатись рефлексією, збираючи і аналізуючи інформацію про свою взаємодію з дітьми у різних умовах.

7. Я знаю, як зробити так, щоб моя взаємодія з дітьми та мої очікування стосовно дітей відповідали процесу їхнього розвитку і навчання.

8. Я розумію, що взаємодія вчителя-логопеда з дітьми та його очікування повинні бути реалістичними і у той же час забезпечувати дітям з ООП достатньо труднощів.

9. Я знайома з теоріями розвитку дитини і теоріями навчання (Еріксона, Маслоу, Піаже, Виготського, Гарднера, Брунера, Блума та ін.) і можу пояснити, яких з цих теорій я дотримуюсь у своїй практичній роботі.

10. Рівень моїх знань не дозволить мені індивідуалізувати взаємодію таким чином, щоб стимулювати, надавати «опору» і далі підтримувати розвиток і навчання кожної дитини з ООП.

11. Я усвідомлюю, що знання, настанови дитини та її ставлення до навчання формуються не тільки завдяки її спілкуванню у закладі освіти, але й поза ним.

12. У мене достатньо знань, щоб взаємодіяти з дітьми з ООП, спираючись на їхні сильні сторони, стимулюючи навчання і розвиток кожної такої дитини.

13. Я не володію достатнім обсягом знань про те, як побудувати корекційно-розвивальні та навчальні завдання для дітей з ООП на основі їх інтересів.

14. Я знаю, як створювати нові можливості для гри і занять для дітей з ООП, у ході яких кожна дитина може висловити свої ідеї і погляди.

15. У мене достатньо знань про те, як взаємодіяти з дітьми, враховуючи сильні сторони і потреби кожної дитини в емоційній, соціальній, фізичній і когнітивній сферах.

16. Для успішної роботи мені не вистачає знань про те, як диференціювати зміст занять для груп дітей з ООП, які засвоюють навички у різному темпі.

17. Я знаю, як заспокоїти дітей, яким потрібна термінова емоційна підтримка.

18. Мені відомо, як задовольняти соціальні, емоційні, когнітивні і фізичні потреби дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.

19. Я усвідомлюю, що мені не вистачає інформації про те, як діти реагують і взаємодіють у різному середовищі чи обстановці.

20. Я знаю, як дітям з ООП надавати можливість зробити вибір (заняття, теми, матеріалів, робочого місця, з ким працювати тощо) відповідно до віку і здібностей дітей і як подбати про те, щоб цей вибір був реалізований і шанувався іншими.

21. Я вважаю не потрібними знання про те, як спонукати дітей експериментувати, знаходити нові способи робити звичні речі і розповідати про свої відкриття.

22. Я знаю, як адаптувати вибір матеріалів відповідно до вікових та індивідуальних можливостей кожної дитини з ООП, щоб він сприяв її розвитку.

23. Я знаю, як у процесі взаємодії з дітьми з ООП сприяти розвитку у них ініціативи, самодостатності і лідерства.

24. Я вважаю, що фахівець зі спеціальної освіти повинен контролювати дітей з ООП, щоб вони підкорялись, робили те, що їм говорить дорослий.

25. Я знаю, як зробити так, щоб моя взаємодія сприяла розвитку громади (колективу) закладу освіти, у якій кожна дитина відчуває свою приналежність до цієї громади, отримує підтримку для реалізації свого потенціалу.

26. Я знаю, як підтримувати взаємодію дітей, щоб сприяти їхньому соціальному розвитку, створенню загальних уявлень і понять, розвитку навичок взаємної підтримки і почуття громади.

27. Для успішної роботи мені не вистачає знань про те, як створити у закладі такий клімат, при якому діти відчуватимуть свободу висловлюватися і ділитися своїми думками з іншими.

28. Я знаю, як планувати і розробляти навчальні і корекційно-розвивальні заняття таким чином, щоб діти взаємодіяли, співпрацювали і піклувалися один про одного.

29. Знання про те, як розвивати у дітей соціальні навички уваги один до одного (активне слухання, виявлення цікавості до того, що роблять інші, розрада інших, здатність розділяти з іншими радість і веселощі) вважаю важливими для моєї професійної діяльності.

30. У мене не достатньо знань, щоб зміцнювати взаємовідносини між дітьми, застосовуючи заняття і завдання, які допомагатимуть дітям з ООП досліджувати світ поведінки, почуттів і цінностей.

31. Я знаю методи щодо створення і підтримання емоційної безпеки у групі / класі.

32. Я знаю, як пропонувати дітям такі форми активності, які допомагатимуть їм розпізнавати і розрізняти почуття у себе і своїх однолітків та висловлювати їх.

33. Я володію методикою проведення занять з дітьми з ООП, які відповідають їхньому віковому розвитку (дидактичні ігри, рольові ігри, читання оповідань тощо), під час яких вони дізнаються різні способи вираження тих або інших емоцій і називають ці емоції.

34. Я знаю, як навчити дітей виражати належним і прийнятним чином навіть найскладніші емоції, щоб досягти задоволення своїх потреб.

35. Для успішної професійної діяльності мені не вистачає знань про емоційний інтелект.

36. Мені відомо, як формувати у дітей соціально-емоційну компетентність.

37. Я не володію достатнім обсягом знань про те, як розвивати у дітей навички вирішення конфліктів.

38. Я знаю, як пропагувати демократичні цінності, спонукаючи кожну дитину висловлювати свою думку прийнятним способом і брати участь у прийнятті рішень.

39. Я вважаю недоцільним вчити дітей з ООП цікавитись думкою іншого і приймати рішення про те, що відбувається у групі / класі на основі аналізу наслідків різних рішень для них самих та інших.

40. Я знаю, як навчати дітей з ООП процесу ухвалення рішень.

41. Я знаю, як розвивати мовлення і спілкування дітей з ООП різними способами протягом усього дня.

42. Я на достатньо високому рівні володію методикою розвитку мовлення дітей з ООП.

43. Для успішної роботи мені не вистачає знань з формування у дітей з ООП комунікативних навичок.

44. Я знаю, як цілеспрямовано взаємодіяти з іншими фахівцями інклюзивного закладу освіти, щоб підтримати розвиток і навчання дітей з ООП.

45. Я знаю, як підтримувати шанобливу взаємодію з сім'єю, іншими співробітниками закладу освіти і членами місцевої громади, а також як сприяти таким взаємодіям і моделювати їх.

46. Для мене є неважливими знання про особливості професійної діяльності фахівця зі спеціальної освіти в інклюзивному закладі освіти.

47. Мені не вистачає знань про організацію ефективної взаємодії з сім'ями дітей з ООП.

48. Я володію методикою співпраці з родинами дітей з ООП.

49. Я знаю, як співпрацювати з іншими фахівцями в інклюзивному освітньому середовищі, щоб сприяти розвитку і навчанню дітей.

50. Мені для успішної професійної діяльності не вистачає знань про те, як працює міждисциплінарна команда інклюзивного закладу освіти.

51. Я не розумію алгоритм співпраці фахівця зі спеціальної освіти з іншими фахівцями міждисциплінарної команди.

52. Я володію методикою спільного викладання (педагог класу і спеціальний педагог) у групі / класі з інклюзивною формою навчання.

53. Я володію методикою диференційованого викладання у групі / класі з інклюзивною формою навчання.

54. Я володію технологією складання індивідуальної програми розвитку дитини з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.



### **Анкета «Сім'я і місцева громада\_КОГ»**

**для дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища за критерієм «Сім'я і місцева громада»**

Шановний студенте!

Вам буде представлено 28 тверджень, які описують можливі варіанти професійної діяльності фахівця зі спеціальної освіти в умовах інклюзивного освітнього простору.

У кожному разі Ви повинні прийняти рішення, якою мірою це твердження стосується Вас. Для цього Вам будуть запропоновані п'ять варіантів відповідей:

Категорично не погоджуюсь (А)

Частково не погоджуюсь (В)

Не можу як погодитись, так і не погодитись (С)

Частково погоджуюсь (D)

Повністю погоджуюсь (Е)

При оцінюванні пам'ятайте:

**А** означає: «категорично не погоджуюсь, категорично заперечую, ніколи так не вчиняю і вчиняти не буду, це не про мене»,

**Е** – «повністю погоджуюсь, всіляко підтримую, завжди так вчиняю і буду вчиняти, це про мене».

Просимо Вас зберігати впевненість у тому, що при роботі з Вашими відповідями буде дотримана найсуворіша конфіденційність.

У бланку для відповідей зробіть будь-яку позначку (√ або +) у кружечку, який відповідає одному з п'яти запропонованих варіантів відповідей.

1. Я знаю, як сприяти партнерству з родинами і надавати різноманітні можливості для того, щоб сім'ї і місцева громада брали участь у розвитку і навчанні дітей.

2. Я знаю, як залучати членів родин, застосовуючи різні способи, в освітній процес і життя дитячого колективу.

3. У мене недостатньо знань про те, як взаємодіяти з батьками дітей з особливими освітніми потребами (ООП) як формальним, так і неформальним чином.

4. Я знаю способи залучення, які можуть використовувати заклади освіти, щоб покращити співпрацю між закладом, родиною і місцевою громадою.



5. Я знаю, як залучати членів сімей у процес спільного прийняття рішень стосовно навчання і розвитку дітей з ООП і соціального життя у групі / класі з інклюзивною формою навчання.

6. Я знаю, як залучати батьків дитини з ООП до створення Індивідуальної програми розвитку для їхньої дитини.

7. У мене не вистачає знань про те, як надавати батькам дітей з ООП такі інструменти, як портфоліо дитини і письмові звіти, щоб допомогти батькам проаналізувати і оцінити розвиток їхньої дитини.

8. Я усвідомлюю, що інклюзивні заклади освіти зобов'язані працювати у партнерстві з родинами дітей з ООП щодо їхнього навчання і розвитку.

9. Я знаю, як залучати батьків та інших членів сімей до прийняття рішень стосовно середовища розвитку і навчання дітей.

10. Я володію знаннями, які дозволять мені залучати сім'ї до планування і створення інклюзивного освітнього середовища.

11. Я знаю, як використовувати формальні і неформальні можливості для спілкування і обміну інформацією з сім'ями дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.

12. Я розумію, що потрібно регулярно спілкуватися з сім'ями, обговорюючи розвиток і навчання дітей з ООП, вимоги навчальної програми, а також заходи, що проводяться у групі / класі.

13. Мені не вистачає знань про те, як підтримувати ефективну комунікацію з сім'ями дітей з ООП.

14. Я володію достатнім обсягом знань щодо того, як формувати у батьків компетентність у сфері навчання, виховання і розвитку їхніх дітей з ООП (батьківську компетентність).

15. Я розумію, що потрібно регулярно спілкуватися з сім'ями, щоб знати життя кожної дитини і краще розуміти її сильні сторони, інтереси і потреби.

16. Я володію знаннями, які дадуть мені можливість ефективно спілкуватися (формальним і неформальним чином) з сім'ями, щоб отримати інформацію про інтереси дитини; її особливі потреби; нові навички, які спостерігаються у неї вдома; людей, до яких вона прив'язана; майбутні події або інші речі, які впливають на життя дитини.

17. Я знаю, як створювати можливості, щоб сім'ї обмінювались досвідом, учились одна в одній і надавали одна одній підтримку.

18. У мене не вистачає знань про те, як спланувати і організувати заходи / семінари, на яких члени різних сімей дітей з ООП зможуть встановити один з одним позитивні взаємовідносини, обмінятися інформацією, знаннями, очікуваннями, побоюваннями, інтересами тощо.

19. Я знаю, як забезпечувати конфіденційність інформації про сім'ї і дітей.

20. Я не знаю, коли я можу порушити конфіденційність особистої інформації сім'ї.

21. Я знаю, як використовувати ресурси місцевої громади і культуру сімей для того, щоб збагатити розвиток і навчання дітей.

22. Я знаю, як вводити дітей до місцевої громади і запрошувати членів місцевої громади до закладу освіти, щоб сприяти розвитку, навчанню, соціалізації дітей з ООП.

23. У мене недостатній обсяг знань про те, як узгоджувати навчальні цілі з позашкільними заходами (наприклад, з екскурсіями).

24. Я знаю, як допомогти сім'ям отримати інформацію, ресурси і послуги, необхідні для того, щоб сприяти навчанню і розвитку дітей.

25. У мене не вистачає знань про те, як розвивати партнерство між школою, сім'єю і громадою.

26. Я знаю, як пропонувати інформацію та ідеї батькам / членам сімей для створення домашнього середовища, що стимулює розвиток і навчання дитини з ООП, і допомагає зміцнити батьківську компетентність.

27. Для успішної роботи мені не вистачає знань, яким чином пропонувати родинам інформацію, навчальні матеріали, щоб це сприяло покращенню навчання дітей з ООП вдома.

28. Мені відомо, як навчати сім'ї оцінювати успіх різних методів, які вони використовують удома, і модифікувати їх для того, щоб вони спиралися на конкретні сильні сторони і враховували потреби дитини з ООП.

**Анкета «Інклюзія, багатоманітність та демократичні цінності\_КОГ»  
для дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх  
фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності  
за критерієм «Інклюзія, багатоманітність та цінності демократії»**

Шановний студенте!

Вам буде представлено 24 твердження, які описують можливі варіанти професійної діяльності фахівця зі спеціальної освіти в умовах інклюзивного освітнього простору.

У кожному разі Ви повинні прийняти рішення, якою мірою це твердження стосується Вас. Для цього Вам будуть запропоновані п'ять варіантів відповідей:

Категорично не погоджуюсь (А)

Частково не погоджуюсь (В)

Не можу як погодитись, так і не погодитись (С)

Частково погоджуюсь (D)

Повністю погоджуюсь (Е)

При оцінюванні пам'ятайте:

А означає: «категорично не погоджуюсь, категорично заперечую, ніколи так не вчиняю і вчиняти не буду, це не про мене»,

Е – «повністю погоджуюсь, всіляко підтримую, завжди так вчиняю і буду вчиняти, це про мене».

Просимо Вас зберігати впевненість у тому, що при роботі з Вашими відповідями буде дотримана найсуворіша конфіденційність.

У бланку для відповідей зробіть будь-яку позначку (√ або +) у кружечку, який відповідає одному з п'яти запропонованих варіантів відповідей.

1. Я знаю, як надати рівні можливості кожній дитині і кожній сім'ї для навчання і участі в житті групи / класу, незалежно від статі, раси, етнічного походження, культури, рідної мови, релігії, структури сім'ї, соціально-економічного статусу, віку або особливих потреб.

2. Я усвідомлюю свої власні переконання, установки і життєвий досвід і розумію, як усе це впливає на моє спілкування з дітьми і сім'ями та на мою педагогічну діяльність.

3. Для успішної професійної діяльності мені не вистачає знань про те, як змінювати розвивальне середовище і методи навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП), що використовуються, для того, щоб зробити процес навчання, виховання і розвитку цих дітей більш ефективним в інклюзивному освітньому середовищі.

4. Я знаю, як надати рівні можливості усім дітям брати участь у житті школи.

5. Мені не вистачає знань про те, як включати життєвий досвід дитини та її історію, особисту і культурну, у розвивальне середовище і навчальну діяльність.

6. Я знаю, як працювати над створенням інклюзивної культури і клімату в закладі освіти загалом, щоб забезпечити кожній дитині з ООП рівні можливості, щоб кожен міг брати участь у житті закладу освіти.

7. Я усвідомлюю, що потрібно ставитись до кожної родини з повагою і розумінням, знаходячи способи залучати родину до процесу розвитку і навчання їхньої дитини з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.

8. Я визнаю, що сім'ї у житті своїх дітей з ООП є позитивними педагогами.

9. Мені не вистачає знань про те, як враховувати індивідуальні обставини кожної сім'ї і знаходити різноманітні способи залучення батьків дітей з ООП до навчання, виховання і розвитку їхніх дітей.

10. Я знаю, як адаптувати середовище, форми і методи роботи так, щоб діти з різними здібностями і освітніми потребами, а також різного соціального походження могли брати участь у більшості занять і отримували необхідну підтримку.

11. Мені не вистачає знань, про те, яким має бути інклюзивне освітнє середовище і як його створювати.

12. Я знаю, як допомогти дітям розуміти, приймати і цінувати різноманіття.

13. Я знаю, як враховувати в освітньому процесі те різноманіття, яке існує серед дітей, сімей і у місцевій громаді.

14. Мені не вистачає знань про те, як включати в заняття / обговорення тему різноманіття, як відображати її у різних дидактичних матеріалах, знову і знову вказуючи, що кожна дитина і кожна сім'я унікальні, проте у них багато спільного з іншими дітьми і сім'ями.

15. Я знаю, як використати можливості привернути увагу дітей до різноманіття, яке існує за стінами школи, визнаючи його існування і поважаючи його.

16. Я знаю, як розвивати у дітей розуміння цінностей громадянського суспільства і ті навички, які потрібні для участі в ньому.

17. Я знаю, як сприяти тому, щоб діти цінували і поважали різні погляди, а також допомагати дітям розвинути навички виражати свої погляди прийнятним чином.

18. Мені не вистачає знань про те, за допомогою яких методів і прийомів, видів роботи можна формувати у дітей з ООП навички виражати свої погляди, почуття, думки, бажання різним способом і прийнятним чином.

19. Я знаю, як допомагати дітям зрозуміти, як стереотипи і упередження можуть впливати на їхні ставлення і поведінку.

20. Мені не вистачає знань про те, за допомогою яких методів і прийомів, видів роботи можна руйнувати упередження дітей і допомогти їм вибудовувати нові уявлення.

21. Я знаю, як спонукати дітей будувати взаємовідносини з іншими на основі рівноправ'я, справедливості, поваги і гідності особи і чекати того ж від інших.

22. Я знаю методику розвитку у дітей емпатії.

23. У мене недостатньо знань про те, як навчити дітей співробітництву і спонукати кожну дитину з ООП активно брати участь у житті групи / класу і закладу освіти загалом.

24. Я знаю, як створити атмосферу розуміння, довіри і схвалення, де дитину не можна судити, оцінювати і критикувати.

### **Анкета «Оцінка і планування\_КОГ»**

**для дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища за критерієм «Оцінка і планування»**

Шановний студенте!

Вам буде представлено 36 тверджень, які описують можливі варіанти професійної діяльності фахівця зі спеціальної освіти в умовах інклюзивного освітнього простору.

У кожному разі Ви повинні прийняти рішення, якою мірою це твердження стосується Вас. Для цього Вам будуть запропоновані п'ять варіантів відповідей:

Категорично не погоджуюсь (А)

Частково не погоджуюсь (В)

Не можу як погодитись, так і не погодитись (С)

Частково погоджуюсь (D)

Повністю погоджуюсь (Е)

При оцінюванні пам'ятайте:

**А** означає: «категорично не погоджуюсь, категорично заперечую, ніколи так не вчиняю і вчиняти не буду, це не про мене»,

**Е** – «повністю погоджуюсь, всіляко підтримую, завжди так вчиняю і буду вчиняти, це про мене».

Просимо Вас зберігати впевненість у тому, що при роботі з Вашими відповідями буде дотримана найсуворіша конфіденційність.

У бланку для відповідей зробіть будь-яку позначку (√ або +) у кружечку, який відповідає одному з п'яти запропонованих варіантів відповідей.

1. Я знаю, як регулярно і систематично відслідковувати прогрес і досягнення кожної дитини.

2. Я знаю, як використовувати систематичні спостереження й інші різноманітні інструменти поточного оцінювання відповідно до рівня розвитку дитини, які відображають процес і результати розвитку і навчання.

3. Мені не вистачає знань, про те, які є види оцінювання дітей.

4. Я знаю, як оцінювати рівень залучення дітей і вносити належні зміни, щоб кожна дитина могла активно і осмислено брати участь в освітньому процесі.

5. У мене не вистачає знань, щоб здійснювати планування занять для усього класу, для малих груп і індивідуальних самотійних занять дітей з особливими

освітніми потребами (ООП) з метою забезпечення більш високого рівня залучення дітей з різними здібностями, інтересами і перевагами.

6. Я знаю способи збільшення рівня залученості дитини з ООП у заняття.

7. Я знаю, як у процесі оцінки враховувати сильні сторони кожної дитини, її індивідуальні потреби та інтереси.

8. Я розумію, що дітям важливо давати конкретний зворотний зв'язок відносно того, що є їхніми сильними сторонами, а де є можливості для поліпшення при виконанні різних завдань.

9. Для успішної роботи мені не вистачає знань, як оцінювати знання і поведінку дітей з ООП у різних ситуаціях і середовищі.

10. Я знаю, як планувати навчання дітей з ООП на основі інформації про дітей і вимог навчальної програми.

11. Я знаю, як планувати заняття / діяльність, ґрунтуючись на рівні розвитку дітей та їхніх інтересах, щоб надати їм можливості набути необхідних компетентностей.

12. У мене не вистачає знань, щоб при плануванні ставитись до кожної дитини холистично і складати як довгострокові, так і короткострокові плани.

13. Мені не вистачає знань, які б допомогли мені включати у письмові плани різні інструменти оцінки і різні способи того, як діти могли б продемонструвати свою компетентність.

14. Я володію достатнім обсягом знань щодо того, як планувати різні заняття, що враховують різні стилі навчання дітей, їхні інтереси, різні типи інтелекту.

15. Я знаю, як підтримувати рівновагу між заздалегідь запланованими видами діяльності і заняттями, які обирають або ініціюють діти.

16. Я знаю, як надавати підтримку дітям, враховуючи їхні індивідуальні стилі навчання і сприйняття, їхній індивідуальний темп навчання.

17. Я знаю, як використовувати цілісний підхід до планування, щоб забезпечити рівновагу між індивідуальними, підгруповими (малою групою) і груповими (усією групою / класом) формами роботи.

18. Мені не вистачає знань, як враховувати всі особливості, бажання та інтереси дітей, щоб забезпечити рівновагу між спокійними і активними заняттями, структурованим і неструктурованим навчанням.

19. Я знаю, як планувати для дітей досить різноманітні види діяльності, щоб забезпечити їх залученість і нові можливості та виклики.

20. Мені не вистачає знань, як планувати заняття і завдання так, щоб їх було достатньо і вони були альтернативні (тобто на вибір дітей), а також, щоб рівень складності був достатнім і це стимулювало дітей мислити на більш високому рівні.

21. Для забезпечення диференційованого викладання я знаю, як планувати різні заняття, щоб врахувати багатоманітність стилів навчання, інтересів і наявних у дітей знань.

22. Я розумію, що мої плани і дії повинні бути досить гнучкими, враховувати умови, що змінюються, а також потреби та інтереси дітей.

23. Я впевнена, що у процес оцінки і планування потрібно включати дітей, сім'ї і необхідних фахівців.

24. Я знаю, як допомогти дітям з ООП опанувати навички самооцінки і ухвалення рішень стосовно свого навчання і поведінки на основі зрозумілих і послідовних критеріїв.

25. Я знаю, як розвивати метакогнітивні навички у дітей з ООП: роздуми / міркування про власне мислення і навчання.

26. Я знаю, як розвивати у дітей з ООП навички самооцінки і прийняття рішення стосовно власного навчання і поведінки за допомогою різних методів і прийомів, які залежать від віку та рівня розвитку.

27. Я знаю, як допомогти дітям з ООП опанувати навички оцінювання поведінки і діяльності інших.

28. У мене не вистачає знань про те, як вчити дітей з ООП тому, що таке ефективний зворотний зв'язок, коли вони оцінюють роботу інших: яким чином спиратися на сильні сторони людей і як робити конкретні зауваження.

29. Я не володію знаннями про те, як вчити дітей з ООП тому, як оцінювати не тільки власну роботу, але й роботу інших дітей і дорослих.

30. Я знаю, як розвивати у дітей з ООП критичне мислення.

31. Я знаю технологію визначення короткострокових і довгострокових індивідуальних цілей для дитини з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.

32. У мене не вистачає знань про те, як враховувати і використовувати особливі інтереси сімей при плануванні, щоб навчання дітей було цікавішим і різноманітнішим.

33. Я знаю способи, які дадуть змогу мені враховувати цілі сімей для їхніх дітей при короткостроковому та довгостроковому плануванні.

34. Я розумію, що необхідно включати до процесу оцінки і планування релевантних спеціалістів.

35. У мене недостатньо знань для того, щоб ефективно працювати у складі команди, оцінювати і планувати навчання дітей з ООП, яким потрібна додаткова підтримка.

36. Не вважаю за доцільне проводити спільні заняття / уроки зі змішаними групами дітей (щоб туди входили як діти з особливими потребами, так і без них).



### **Анкета «Методи навчання\_КОГ»**

**для дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища за критерієм «Методи навчання»**

Шановний студенте!

Вам буде представлено 53 твердження, які описують можливі варіанти професійної діяльності фахівця зі спеціальної освіти в умовах інклюзивного освітнього простору.

У кожному разі Ви повинні прийняти рішення, якою мірою це твердження стосується Вас. Для цього Вам будуть запропоновані п'ять варіантів відповідей:

Категорично не погоджуюсь (А)

Частково не погоджуюсь (В)

Не можу як погодитись, так і не погодитись (С)

Частково погоджуюсь (D)

Повністю погоджуюсь (Е)

При оцінюванні пам'ятайте:

**А** означає: «категорично не погоджуюсь, категорично заперечую, ніколи так не вчиняю і вчиняти не буду, це не про мене»,

**Е** – «повністю погоджуюсь, всіляко підтримую, завжди так вчиняю і буду вчиняти, це про мене».

Просимо Вас зберігати впевненість у тому, що при роботі з Вашими відповідями буде дотримана найсуворіша конфіденційність.

У бланку для відповідей зробіть будь-яку позначку (√ або +) у кружечку, який відповідає одному з п'яти запропонованих варіантів відповідей.

1. Я знаю, як застосовувати різноманітні методи навчання, які активно залучають дітей до процесу створення і розвитку знань, навичок і установок відповідно до вимог національної програми, закладаючи тим самим основу для навчання упродовж усього життя.

2. Я знаю, як використовувати різноманітні методи активного навчання, холістичним чином зважаючи на усі сфери розвитку дітей.

3. У мене не вистачає знань про те, як у процесі занять і ігор надавати дітям з особливими освітніми потребами (ООП) різноманітні можливості для використання їхніх самих різних здібностей (мовленнєвих, комунікативних, соціально-емоційних, когнітивних).

4. Я знаю, як когнітивний розвиток і досягнення академічних результатів поєднувати з соціально-емоційним розвитком.

5. Я не знаю методів і прийомів, за допомогою яких я зможу розвивати у дітей з ООП почуття емпатії (співчуття і співпереживання), уміння виявляти турботу про інших, здатність бути відкритим і поважати багатоманітність.

6. Я знаю, що таке холістичний підхід до розвитку дітей з ООП.

7. Я знаю, як пропонувати види діяльності, які спонукають дітей до самостійного дослідження, експериментування, творчості, відкриття нових ідей.

8. У мене не вистачає знань про те, як проводити навчальні заняття, щоб вони включали рух, спостереження, класифікацію, вивчення матеріалів, формулювання висновків і комунікацію дітей з ООП.

9. Я знаю, як проводити заняття, де діти з ООП досліджують матеріали, експериментують з ними, ставлять питання, використовують свою уяву, творчо себе презентують.

10. Я знаю, як використовувати методи, які сприяють розвитку навичок мислення більш високого порядку і навичок вирішення проблем.

11. У мене недостатньо знань про те, як спонукати дітей з ООП аналізувати, порівнювати, зв'язувати, упорядковувати у послідовність, класифікувати, прогнозувати приблизну кількість, висловлювати припущення, виносити судження, обґрунтовувати, робити висновки, використовувати уяву і творчі здібності.

12. Я знаю таксономію Блума.

13. Я не знаю, як забезпечити навчання, коли дитина з ООП після засвоєння нових знань відразу б переходила до аналізу, синтезу і оцінки цих знань.

14. У мене не вистачає знань, про те, як використовувати час, коли немає формальних занять, з метою соціального, емоційного, фізичного і когнітивного розвитку дітей з ООП.

15. Я знаю, як обговорювати з дітьми цілі навчання і спонукати дітей роздумувати про процес і результати навчання.

16. Я знаю, що таке метакогнітивні навички.

17. Я знаю способи розвитку у дітей з ООП метакогнітивних навичок: розмірковувати про свій власний процес мислення, аналізувати, де і як вони раніше навчилися щось робити.

18. Я знаю, як використовувати сучасні технічні засоби відповідно до рівня розвитку дітей з ООП, щоб сприяти їхньому навчанню і розвивати у них навички, які дозволять їм бути активними учасниками сучасного інформаційного суспільства.

19. Мені не вистачає знань про програмне забезпечення для дітей з ООП, яке сприяє їхньому мовленнєвому та когнітивному розвитку.

20. Я знаю, які є методи навчання, що сприяють емоційному і соціальному розвитку дітей з ООП.

21. Я знаю, як пропонувати види діяльності, що розвиватимуть у дітей з ООП почуття індивідуальності та ідентичності.

22. У мене не вистачає знань про те, як спонукати дітей з ООП пробувати різні способи для вираження своєї індивідуальності або власного розуміння понять.

23. Я знаю методи, які розвивають у дітей самостійність та ініціативу.

24. Я маю недостатньо знань про те, як організувати заняття, під час яких діти навчатимуть один одного.

25. Я не знаю методів, які сприяють розвитку саморегуляції у дітей.

26. Я знаю, як надавати дітям з ООП підтримку у розвитку самоконтролю і виробленні позитивної поведінки.

27. Я знаю методи, які допомагають дітям з ООП вибудувати позитивні взаємини та співробітництво з іншими дітьми.

28. Я знаю, як навчити дітей з ООП тому, як вибудувати довіру, як бути лідером, як приймати рішення.

29. У мене не вистачає знань про те, як допомагати дітям вчитися бути частиною навчального співтовариства: разом планувати і міркувати, допомагати один одному у вирішенні завдань / проблем.

30. Я знаю методiku організації кооперативного навчання.

31. Я знаю, як розвивати у дітей вміння і навички вирішувати конфлікти.

32. У мене не вистачає знань про те, як сформувати у дітей з ООП навички вести переговори і дебати.

33. Я знаю, як у процесі вибору видів діяльності брати до уваги життєвий досвід і компетентності дітей з ООП, щоб сприяти їхньому подальшому розвитку і навчанню.

34. Я знаю, як пов'язувати нові поняття і навички зі знаннями і життєвим досвідом, який діти з ООП вже мають.

35. У мене не вистачає знань про те, як будувати навчальне заняття, наслідуючи формат З-Х-Д («що ми Знаємо – що ми Хочемо дізнатися – що ми Дізналися»).

36. Я знаю суть теорії конструктивізму.

37. Я не розумію, що таке зона актуального і найближчого розвитку дитини.

38. Я знаю, як надавати дітям з ООП ефективну підтримку («опору») у достатньому обсязі відповідно до їхніх потреб і особливостей розвитку.

39. У мене достатньо знань, щоб спонукати дітей з ООП пояснювати ідеї, висловлювати пропозиції, пропонувати альтернативні точки зору, висувати припущення.

40. Я знаю, як надавати підтримку дитині в зоні її найближчого розвитку.

41. Я знаю, як спонукати дітей визначати цілі і очікування відносно їхньої власної діяльності, а також аналізувати результати навчання.

42. У мене недостатньо знань про технологію залучення дітей до процесу «Плануємо – Робимо – Аналізуємо».

43. Я знаю, як використати інтегруючий підхід до навчальної діяльності, щоб діти з ООП могли бачити взаємозв'язок між поняттями, що вивчаються та повсякденним досвідом і могли застосовувати нові знання у реальних ситуаціях.

44. У мене не вистачає знань, як інтегрувати різні предметні області, щоб діти з ООП могли використати свій досвід в одній з областей для того, щоб легше засвоювати навчальний матеріал з іншої предметної області.

45. Я знаю методи, які сприяють упровадженню принципів демократії у практику повсякденного життя.

46. Я знаю, як застосовувати на практиці підходи, що сприяють осмисленій співпраці і взаємній підтримці серед дітей.

47. Я розумію, чому співробітництво є корисним для дітей.

48. У мене не вистачає знань про те, як розвивати навички співробітництва дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.

49. Я знаю, як використовувати методи, що сприяють участі дітей у житті групи / класу і розумінню ними відповідальності та її наслідків.

50. У мене немає достатньо знань, щоб допомогти дітям зрозуміти, які у них з'являються обов'язки у плані забезпечення інклюзії і турботи про інших.

51. Я знаю, як використовувати методи, які допомагають дітям з ООП дізнатися про правила і межі допустимого і навчитися поважати права інших у демократичному суспільстві.

52. У мене не вистачає знань про те, як дітям, поведінка яких є проблематичною, пропонувати інші прийнятні моделі поведінки.

53. Я знаю, як надавати дітям можливість здійснювати вибір у різних ситуаціях, а також допомагати їм усвідомити наслідки зробленого вибору.

### **Анкета «Розвивальне середовище\_КОГ»**

**для дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища за критерієм «Розвивальне середовище»**

Шановний студенте!

Вам буде представлено 39 тверджень, які описують можливі варіанти професійної діяльності фахівця зі спеціальної освіти в умовах інклюзивного освітнього простору.

У кожному разі Ви повинні прийняти рішення, якою мірою це твердження стосується Вас. Для цього Вам будуть запропоновані п'ять варіантів відповідей:

Категорично не погоджуюсь (А)

Частково не погоджуюсь (В)

Не можу як погодитись, так і не погодитись (С)

Частково погоджуюсь (D)

Повністю погоджуюсь (Е)

При оцінюванні пам'ятайте:

**А** означає: «категорично не погоджуюсь, категорично заперечую, ніколи так не вчиняю і вчиняти не буду, це не про мене»,

**Е** – «повністю погоджуюсь, всіляко підтримую, завжди так вчиняю і буду вчиняти, це про мене».

Просимо Вас зберігати впевненість у тому, що при роботі з Вашими відповідями буде дотримана найсуворіша конфіденційність.

У бланку для відповідей зробіть будь-яку позначку (√ або +) у кружечку, який відповідає одному з п'яти запропонованих варіантів відповідей.

1. Я знаю, як створити навчальне середовище, яке сприяє щастю кожної дитини.
2. Я знаю, як створити таке середовище, де кожна дитина відчуває свою належність до громади групи / класу і відчуває комфорт.
3. У мене не достатньо знань для того, щоб пристосувати групу / клас до потреб кожної дитини з особливими освітніми потребами (ООП).
4. Я маю достатній обсяг знань щодо того, яким має бути інклюзивне освітнє середовище.
5. Я знаю, як формувати у дитини з ООП приналежність до дитячого колективу.
6. Я розумію, що потрібно проявляти повагу до дітей з ООП, цікавлячись їхніми почуттями, ідеями та їхнім життям.
7. Я знаю, що таке «активне слухання».

8. У мене достатньо знань про те, як створити атмосферу, де діти з ООП можуть вільно виражати себе.

9. Я знаю, як розвивати у дітей різні типи інтелекту і стилі навчання.

10. Я думаю, що не варто спонукати дітей на заняттях (під час самостійної роботи, під час роботи у групах) виконувати все інакше, ніж це роблять дорослі або інші діти.

11. Я знаю, як створити середовище, яке стимулює дітей розширювати межі пізнання і дій та йти на прийнятні ризики для їхнього розвитку і навчання.

12. У мене не вистачає знань про те, як організувати середовище так, щоб діти могли «досліджувати» різні матеріали і таким чином перевіряти свої гіпотези.

13. Я усвідомлюю, що у стосунках з кожною дитиною потрібно сприяти розвитку почуття довіри, прихильності і індивідуальних взаємовідносин.

14. Я думаю, що зможу розгледіти конкретні емоційні, фізичні, соціальні і інтелектуальні потреби кожної дитини з ООП та їх задовольнити.

15. Я розумію, що створити прихильність до деяких людей легше, ніж до інших, і знаю, як здолати існуючі обмеження.

16. У мене не вистачає знань про те, як створити сприятливе соціально-емоційне середовище.

17. Я знаю, як створити фізичне середовище, яке є привабливим, безпечним, здоровим, інклюзивним і стимулювальним, спонукати дітей досліджувати, вчитися і бути самостійними.

18. Я знаю, як піклуватися про те, щоб середовище було фізично безпечним і легко контролювалося.

19. Я володію недостатнім обсягом знань щодо того, як забезпечити дітей з ООП високоякісними матеріалами, устаткуванням, що відповідають віку і розвитку дітей, є хорошої якості і фізично безпечними.

20. Я знаю, як проводити заняття і ігри так, щоб усі діти почували себе у безпеці.

21. Я знаю, як потрібно піклуватися про те, щоб навколишній простір був привабливим та комфортним для різноманітної діяльності дітей з ООП.

22. Я думаю, що не потрібно постійно оновлювати середовище з метою відображення поточних інтересів і проектів дітей.

23. Я знаю суть поняття «педагогічний дизайн».

24. Я знаю, як організувати простір так, щоб у ньому логічно розташовувалися і розмежовувалися центри діяльності, які сприяють активності, навчанню і розвитку.

25. Я знаю, яким чином фізичний простір має бути поділений на центри занять.

26. Я знаю, як використовувати багато різноманітних, доступних, стимулюючих розвиток дітей матеріалів, які спонукають дітей досліджувати, грати і вчитися.

27. Я володію недостатнім обсягом знань щодо того, як організувати і виставити навчальні матеріали таким чином, щоб діти з ООП могли ними користуватись і їх досліджувати.

28. Я знаю, як спонукати дітей з ООП брати участь у плануванні, організації і підтримці інклюзивного освітнього середовища.

29. У мене не вистачає знань про те, як організувати і підтримувати інклюзивне освітнє середовище.

30. Я знаю, як адаптувати фізичне середовище, щоб воно відповідало потребам окремих дітей з особливими освітніми потребами / груп дітей з особливими освітніми потребами.

31. У мене не вистачає знань про те, щоб диференціювати матеріали і організацію приміщення групи / класу для того, щоб задовольнити усі потреби дітей і створити середовище, де шанується їхня культура.

32. Я знаю, як адаптувати навчальне середовище відповідно до стилів навчання, рівнів розвитку дітей, з урахуванням їхньої культури і максимальним використанням ресурсів.

33. Я знаю, як створити середовище, яке сприяє розвитку у дітей з ООП почуття громади і їхньої участі у створенні культури групи / класу.

34. Я знаю, як потрібно виражати свої очікування до поведінки дітей з ООП в соціумі і залучати їх до розроблення правил групи / класу.

35. У мене недостатньо знань про те, як залучати дітей до визначення правил співжиття у групі / класу.

36. Я знаю, як створити середовище, яке ґрунтується на демократичних цінностях і сприяє участі дітей у житті групи / класу.

37. Я усвідомлюю, що середовище демократичного класу / групи характеризується інклюзією.

38. Я знаю, як використовувати повсякденні дії і заняття для того, щоб розвивати саморегуляцію і самостійність дітей з ООП.

39. У мене не достатньо знань про те, як зробити навчальне середовище безпечним: фізично, психологічно, соціально й емоційно.

### **Анкета «Професійний розвиток \_КОГ»**

**для дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища за критерієм «Професійний розвиток»**

Шановний студенте!

Вам буде представлено 10 тверджень, які описують можливі варіанти професійної діяльності фахівця зі спеціальної освіти в умовах інклюзивного освітнього простору.

У кожному разі Ви повинні прийняти рішення, якою мірою це твердження стосується Вас. Для цього Вам будуть запропоновані п'ять варіантів відповідей:

Категорично не погоджуюсь (А)

Частково не погоджуюсь (В)

Не можу як погодитись, так і не погодитись (С)

Частково погоджуюсь (D)

Повністю погоджуюсь (Е)

При оцінюванні пам'ятайте:

**А** означає: «категорично не погоджуюсь, категорично заперечую, ніколи так не вчиняю і вчиняти не буду, це не про мене»,

**Е** – «повністю погоджуюсь, всіляко підтримую, завжди так вчиняю і буду вчиняти, це про мене».

Просимо Вас зберігати впевненість у тому, що при роботі з Вашими відповідями буде дотримана найсуворіша конфіденційність.

У бланку для відповідей зробіть будь-яку позначку (√ або +) у кружечку, який відповідає одному з п'яти запропонованих варіантів відповідей.

1. Я усвідомлюю, що мені потрібно постійно покращувати свої навички, щоб досягти якості і підтримувати її на високому рівні у своїй професійній діяльності – відповідно до вимог сучасного світу, що змінюється.

2. Я усвідомлюю важливість навчання упродовж усього життя і використовуватиму різні можливості (у тому числі і за власні кошти) для особистого і професійного розвитку.

3. Для успішності моєї роботи я маю наміри поглиблювати свої знання про технології розвитку мовлення і спілкування дітей з особливими освітніми потребами (ООП), у тому числі і за власні кошти.



4. Я усвідомлюю важливість співпраці з іншими фахівцями, щоб поліпшити якість як своєї практичної роботи, так і рівень професіоналізму у галузі розвитку дітей з ООП.

5. У мене недостатньо знань про те, як працює «міждисциплінарна команда».

6. Я знаю, що таке «професійне співробітництво».

7. Я усвідомлюю, що у своїй професійній діяльності здатен /здатна приймати рішення, ґрунтуючись на своїх знаннях і навичках, у тому числі на навичках критичного мислення.

8. Я знаю і можу пояснити власну концепцію і погляди на дитинство, навчання і виховання і розвиток дітей з ООП.

9. Я володію недостатнім обсягом знань, щоб ефективно брати участь у заходах місцевої громади з метою пропагування важливості якісної доступної освіти для кожної дитини і поваги до професії педагога.

10. Я знаю, як використати різні можливості для того, щоб допомогти різним групам населення (особливо маргіналізованим) усвідомити важливість якісного навчання для дітей з особливими освітніми потребами.

## Додаток Д

**Система оцінювання дослідження теоретико-когнітивного компонента  
готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти  
до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі**

Таблиця Д. 1

## Оцінювання за шкалами (критеріями)

|                |   |   |   |   |   |                   |   |   |   |   |   |
|----------------|---|---|---|---|---|-------------------|---|---|---|---|---|
| Бал            | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Бал               | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Пряма<br>шкала | A | B | C | D | E | Зворотня<br>шкала | E | D | C | B | A |

Таблиця Д. 2

## Система оцінювання за критерієм «Взаємодія»

| №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|
| 1.  | A | B | C | D | E | 19. | E | D | C | B | A | 37. | E | D | C | B | A |
| 2.  | A | B | C | D | E | 20. | A | B | C | D | E | 38. | A | B | C | D | E |
| 3.  | A | B | C | D | E | 21. | E | D | C | B | A | 39. | E | D | C | B | A |
| 4.  | E | D | C | B | A | 22. | A | B | C | D | E | 40. | A | B | C | D | E |
| 5.  | A | B | C | D | E | 23. | A | B | C | D | E | 41. | A | B | C | D | E |
| 6.  | E | D | C | B | A | 24. | E | D | C | B | A | 42. | A | B | C | D | E |
| 7.  | A | B | C | D | E | 25. | A | B | C | D | E | 43. | E | D | C | B | A |
| 8.  | A | B | C | D | E | 26. | A | B | C | D | E | 44. | A | B | C | D | E |
| 9.  | A | B | C | D | E | 27. | E | D | C | B | A | 45. | A | B | C | D | E |
| 10. | E | D | C | B | A | 28. | A | B | C | D | E | 46. | E | D | C | B | A |
| 11. | A | B | C | D | E | 29. | A | B | C | D | E | 47. | E | D | C | B | A |
| 12. | A | B | C | D | E | 30. | E | D | C | B | A | 48. | A | B | C | D | E |
| 13. | E | D | C | B | A | 31. | A | B | C | D | E | 49. | A | B | C | D | E |
| 14. | A | B | C | D | E | 32. | A | B | C | D | E | 50. | E | D | C | B | A |
| 15. | A | B | C | D | E | 33. | A | B | C | D | E | 51. | E | D | C | B | A |
| 16. | E | D | C | B | A | 34. | A | B | C | D | E | 52. | A | B | C | D | E |
| 17. | A | B | C | D | E | 35. | E | D | C | B | A | 53. | A | B | C | D | E |
| 18. | A | B | C | D | E | 36. | A | B | C | D | E | 54. | A | B | C | D | E |

Таблиця Д. 3

## Система оцінювання за критерієм «Сім'я і місцева громада»

| №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|
| 1.  | A | B | C | D | E | 11. | A | B | C | D | E | 21. | A | B | C | D | E |
| 2.  | A | B | C | D | E | 12. | A | B | C | D | E | 22. | A | B | C | D | E |
| 3.  | E | D | C | B | A | 13. | E | D | C | B | A | 23. | E | D | C | B | A |
| 4.  | A | B | C | D | E | 14. | A | B | C | D | E | 24. | A | B | C | D | E |
| 5.  | A | B | C | D | E | 15. | A | B | C | D | E | 25. | E | D | C | B | A |
| 6.  | A | B | C | D | E | 16. | A | B | C | D | E | 26. | A | B | C | D | E |
| 7.  | E | D | C | B | A | 17. | A | B | C | D | E | 27. | E | D | C | B | A |
| 8.  | A | B | C | D | E | 18. | E | D | C | B | A | 28. | A | B | C | D | E |
| 9.  | A | B | C | D | E | 19. | A | B | C | D | E |     |   |   |   |   |   |
| 10. | A | B | C | D | E | 20. | E | D | C | B | A |     |   |   |   |   |   |

Таблиця Д. 4

Система оцінювання за критерієм  
«Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії»

| №  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|
| 1. | A | B | C | D | E | 9.  | E | D | C | B | A | 17. | A | B | C | D | E |
| 2. | A | B | C | D | E | 10. | A | B | C | D | E | 18. | E | D | C | B | A |
| 3. | E | D | C | B | A | 11. | E | D | C | B | A | 19. | A | B | C | D | E |
| 4. | A | B | C | D | E | 12. | A | B | C | D | E | 20. | E | D | C | B | A |
| 5. | E | D | C | B | A | 13. | A | B | C | D | E | 21. | A | B | C | D | E |
| 6. | A | B | C | D | E | 14. | E | D | C | B | A | 22. | A | B | C | D | E |
| 7. | A | B | C | D | E | 15. | A | B | C | D | E | 23. | E | D | C | B | A |
| 8. | A | B | C | D | E | 16. | A | B | C | D | E | 24. | A | B | C | D | E |

Таблиця Д. 5

## Система оцінювання за критерієм «Оцінка і планування»

| №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|
| 1.  | A | B | C | D | E | 13. | E | D | C | B | A | 25. | A | B | C | D | E |
| 2.  | A | B | C | D | E | 14. | A | B | C | D | E | 26. | A | B | C | D | E |
| 3.  | E | D | C | B | A | 15. | A | B | C | D | E | 27. | A | B | C | D | E |
| 4.  | A | B | C | D | E | 16. | A | B | C | D | E | 28. | E | D | C | B | A |
| 5.  | E | D | C | B | A | 17. | A | B | C | D | E | 29. | E | D | C | B | A |
| 6.  | A | B | C | D | E | 18. | E | D | C | B | A | 30. | A | B | C | D | E |
| 7.  | A | B | C | D | E | 19. | A | B | C | D | E | 31. | A | B | C | D | E |
| 8.  | A | B | C | D | E | 20. | E | D | C | B | A | 32. | E | D | C | B | A |
| 9.  | E | D | C | B | A | 21. | A | B | C | D | E | 33. | A | B | C | D | E |
| 10. | A | B | C | D | E | 22. | A | B | C | D | E | 34. | A | B | C | D | E |
| 11. | A | B | C | D | E | 23. | A | B | C | D | E | 35. | E | D | C | B | A |
| 12. | E | D | C | B | A | 24. | A | B | C | D | E | 36. | E | D | C | B | A |

Таблиця Д. 6

## Система оцінювання за критерієм «Методи навчання»

| №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |  |
|-----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|--|
| 1.  | A | B | C | D | E | 19. | E | D | C | B | A | 37. | E | D | C | B | A |  |
| 2.  | A | B | C | D | E | 20. | A | B | C | D | E | 38. | A | B | C | D | E |  |
| 3.  | E | D | C | B | A | 21. | A | B | C | D | E | 39. | A | B | C | D | E |  |
| 4.  | A | B | C | D | E | 22. | E | D | C | B | A | 40. | A | B | C | D | E |  |
| 5.  | E | D | C | B | A | 23. | A | B | C | D | E | 41. | A | B | C | D | E |  |
| 6.  | A | B | C | D | E | 24. | A | B | C | D | E | 42. | E | D | C | B | A |  |
| 7.  | A | B | C | D | E | 25. | E | D | C | B | A | 43. | A | B | C | D | E |  |
| 8.  | E | D | C | B | A | 26. | A | B | C | D | E | 44. | E | D | C | B | A |  |
| 9.  | A | B | C | D | E | 27. | A | B | C | D | E | 45. | A | B | C | D | E |  |
| 10. | A | B | C | D | E | 28. | A | B | C | D | E | 46. | A | B | C | D | E |  |
| 11. | E | D | C | B | A | 29. | E | D | C | B | A | 47. | A | B | C | D | E |  |
| 12. | A | B | C | D | E | 30. | A | B | C | D | E | 48. | E | D | C | B | A |  |
| 13. | E | D | C | B | A | 31. | A | B | C | D | E | 49. | A | B | C | D | E |  |
| 14. | E | D | C | B | A | 32. | E | D | C | B | A | 50. | E | D | C | B | A |  |
| 15. | A | B | C | D | E | 33. | A | B | C | D | E | 51. | A | B | C | D | E |  |
| 16. | A | B | C | D | E | 34. | A | B | C | D | E | 52. | E | D | C | B | A |  |
| 17. | A | B | C | D | E | 35. | E | D | C | B | A | 53. | A | B | C | D | E |  |
| 18. | A | B | C | D | E | 36. | A | B | C | D | E |     |   |   |   |   |   |  |

Таблиця Д. 7

## Система оцінювання за критерієм «Розвивальне середовище»

| №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|
| 1.  | A | B | C | D | E | 14. | A | B | C | D | E | 27. | E | D | C | B | A |
| 2.  | A | B | C | D | E | 15. | A | B | C | D | E | 28. | A | B | C | D | E |
| 3.  | E | D | C | B | A | 16. | E | D | C | B | A | 29. | E | D | C | B | A |
| 4.  | A | B | C | D | E | 17. | A | B | C | D | E | 30. | A | B | C | D | E |
| 5.  | A | B | C | D | E | 18. | A | B | C | D | E | 31. | E | D | C | B | A |
| 6.  | A | B | C | D | E | 19. | E | D | C | B | A | 32. | A | B | C | D | E |
| 7.  | A | B | C | D | E | 20. | A | B | C | D | E | 33. | A | B | C | D | E |
| 8.  | A | B | C | D | E | 21. | A | B | C | D | E | 34. | A | B | C | D | E |
| 9.  | A | B | C | D | E | 22. | E | D | C | B | A | 35. | E | D | C | B | A |
| 10. | E | D | C | B | A | 23. | A | B | C | D | E | 36. | A | B | C | D | E |
| 11. | A | B | C | D | E | 24. | A | B | C | D | E | 37. | A | B | C | D | E |
| 12. | E | D | C | B | A | 25. | A | B | C | D | E | 38. | A | B | C | D | E |
| 13. | A | B | C | D | E | 26. | A | B | C | D | E | 39. | E | D | C | B | A |

Таблиця Д. 8

## Система оцінювання за критерієм «Професійний розвиток»

| №  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|---|---|---|---|---|----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|
| 1. | A | B | C | D | E | 5. | E | D | C | B | A | 9.  | E | D | C | B | A |
| 2. | A | B | C | D | E | 6. | A | B | C | D | E | 10. | A | B | C | D | E |
| 3. | A | B | C | D | E | 7. | A | B | C | D | E |     |   |   |   |   |   |
| 4. | A | B | C | D | E | 8. | A | B | C | D | E |     |   |   |   |   |   |

Отримані бали за кожною шкалою діляться на коефіцієнт та визначається рівень сформованості готовності теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. Процедуру оцінювання результатів дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі представлено у таблиці Д.9.

Таблиця Д. 9

**Процедура оцінювання результатів дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі**

| №  | Шкали  | Кількість питань | Максимальний бал (кількість питань помножити на 4) | Коефіцієнт (поділити отриманий бал на коефіцієнт) |
|----|--|------------------|--|---|
| 1. | Взаємодія  | 54               | 216  | 2,16  |
| 2. | Сім'я і місцеві громади                          | 28               | 112  | 1,12  |
| 3. | Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії | 24               | 96   | 0,96  |
| 4. | Оцінка і планування                              | 36               | 144  | 1,44  |
| 5. | Методи навчання                                  | 53               | 212  | 2,12  |
| 6. | Розвивальне середовище                           | 39               | 156  | 1,56  |
| 7. | Професійний розвиток                             | 10               | 40   | 0,4   |

Процедуру визначення рівнів сформованості готовності теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі представлено у таблиці Д.10.

*Таблиця Д.10*

**Процедура визначення рівнів сформованості готовності теоретико-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі**

| Рівень сформованості | Відсотки % |
|----------------------|------------|
| Високий              | 76 – 100   |
| Достатній            | 26 – 75    |
| Задовільний          | 0 – 25     |

## Додаток Е

**Анкети для дослідження практико-діяльнісного компонента готовності  
майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах  
інклюзивного освітнього середовища**

Додаток Е. 1

**Анкета «Взаємодія\_ПРАКТ»**

**для дослідження практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх  
фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності  
в умовах інклюзивного освітнього середовища за критерієм «Взаємодія»**

Шановний студенте!

Вам буде представлено 73 твердження, які описують можливі варіанти професійної діяльності фахівця зі спеціальної освіти в умовах інклюзивного освітнього простору.

У кожному разі Ви повинні прийняти рішення, якою мірою це твердження стосується Вас. Для цього Вам будуть запропоновані п'ять варіантів відповідей:

Категорично не погоджуюсь (А)

Частково не погоджуюсь (В)

Не можу як погодитись, так і не погодитись (С)

Частково погоджуюсь (D)

Повністю погоджуюсь (Е)

При оцінюванні пам'ятайте:

**А** означає: «категорично не погоджуюсь, категорично заперечую, ніколи так не вчиняю і вчиняти не буду, це не про мене»,

**Е** – «повністю погоджуюсь, всіляко підтримую, завжди так вчиняю і буду вчиняти, це про мене».

Просимо Вас зберігати впевненість у тому, що при роботі з Вашими відповідями буде дотримана найсуворіша конфіденційність.

У бланку для відповідей зробіть будь-яку позначку (✓ або +) у кружечку, який відповідає одному з п'яти запропонованих варіантів відповідей.

1. Я умію взаємодіяти з дітьми доброзичливо і шанобливо, підтримуючи цим розвиток кожної дитини і сприяючи побудові її «я»/ ідентичності.

2. Я можу у процесі взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), продемонструвати, що ціную їх і отримую задоволення від спілкування з ними.

3. Для успішної роботи я хочу оволодіти різними (вербальними і невербальними) способами виявлення прихильності до дітей.



4. Я на недостатньому рівні володію навичками прояву емпатії.
5. Я умію взаємодіяти з дітьми на основі усвідомлення того, що кожна дитина є унікальною особистістю.
6. Я не налаштована вступати у соціальну взаємодію з дітьми з ООП, розмовляючи з ними про їхні інтереси, життєвий досвід.
7. Я можу визначити свої очікування стосовно конкретної дитини з ООП, щоб забезпечити її процес навчання і розвитку.
8. Для успішної професійної діяльності я звертатиму увагу на дітей, коли вони засмучені або роздратовані, або гніваються.
9. Я із задоволенням використовую слова підтримки, спонукаючи дітей з ООП старатися зробити щось нове, або спробувати зробити щось ще раз, якщо у них це не вийшло.
10. Я не налаштована індивідуалізувати взаємодію таким чином, щоб стимулювати, надавати «опору» і далі підтримувати розвиток і навчання кожної дитини з ООП.
11. Я зможу протягом дня індивідуально взаємодіяти з дітьми з ООП, опираючись на їхні сильні.
12. Заради успішного засвоєння навчальних навичок я не буду враховувати індивідуальні прояви дитини.
13. Я налаштована спонукати дітей з ООП висловлюватись щодо того, як вони розуміють те чи інше явище / поняття, ділитися своїми поглядами і думками стосовно теми, що вивчається / розглядається.
14. Я умію створювати корекційно-розвивальні та навчальні завдання для дітей з ООП на основі їхніх інтересів.
15. Я методично не готова створювати нові можливості для гри і занять для дітей з ООП, у ході яких кожна дитина може висловити свої ідеї і точки зору.
16. Я надаватиму дітям можливість і допомагатиму їм набути навичок бути рівноправними партнерами (які також можуть брати на себе ініціативу) у процесі спільної побудови знань не лише у закладі освіти, але і в іншому середовищі.
17. Я умію взаємодіяти з дітьми, враховуючи сильні сторони і потреби кожної дитини в емоційній, соціальній, фізичній і когнітивній сферах.
18. Я на недостатньому рівні володію навичками диференціювання змісту занять для груп дітей з ООП, які швидше чи повільніше засвоюють знання і оволодівають уміннями.
19. Я можу заспокоїти дітей, яким потрібна термінова емоційна підтримка.
20. Я не маю намірів у професійній діяльності реагувати на соціальні, емоційні, когнітивні і фізичні потреби дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.
21. Я намагаюсь знайти якомога більше інформації про те, як діти реагують і взаємодіють у різному середовищі, зокрема в інклюзивному.
22. Я прагну взаємодіяти з кожною конкретною дитиною, щоб більш чуйно враховувати сильні сторони і потреби дітей.
23. Я надаватиму дітям з ООП можливість робити вибір (заняття, теми, матеріалів, робочого місця, з ким працювати тощо) і турбуватимуся про те, щоб цей вибір міг бути реалізований і шанувався іншим.

24. Я плануватиму, як забезпечити можливість кожній дитині з ООП зробити значущий вибір (заняття, теми, матеріалів, робочого місця, з ким працювати тощо) відповідно до віку і здібностей дітей.

25. Я не налаштована спонукати дітей експериментувати, знаходити нові способи робити звичні речі і розповідати про свої відкриття.

26. Я методично не готова розвивати у дітей навички аналізувати свій вибір, розуміти наслідки і обдумувати, які інші опції вони могли б обрати.

27. Для забезпечення індивідуалізації навчання я пропонуватиму дітям з ООП здійснити вибір, що вони робитимуть протягом певного часового періоду.

28. Я умію у процесі взаємодії з дітьми з ООП сприяти розвитку у них ініціативи, самодостатності і лідерства.

29. Я надаватиму можливість кожній дитині виконувати значущі ролі у групових навчальних заняттях.

30. Я вважаю, що не обов'язково давати позитивний зворотний зв'язок стосовно ініціатив дітей, демонструючи свій інтерес, ставлячи питання, захоплюючись досягненнями і підбадьорюючи їх.

31. Я дозволятиму дітям виконувати завдання / займатися самостійно, коли тільки це можливо.

32. Я не заважатиму дітям брати на себе ініціативу, коли у них є вільний час.

33. Я оцінюватиму, які заняття, дії, правила, що існують у закладі освіти, можуть послабити ініціативу дітей і намагатимусь звести до мінімуму їхні негативні впливи.

34. Я володію способами взаємодії, які сприяють розвитку громади (колективу) закладу освіти, де кожна дитина відчуває свою приналежність до цієї громади, отримує підтримку для реалізації свого потенціалу.

35. Я умію підтримувати взаємодію дітей, щоб сприяти їхньому соціальному розвитку, створенню загальних уявлень і понять, розвитку навичок.

36. Я маю наміри створювати в інклюзивному закладі освіти такий клімат, при якому діти з ООП відчуватимуть свободу висловлюватися і ділитися своїми думками з іншими.

37. Я методично не готова планувати і розробляти навчальні і корекційно-розвивальні заняття таким чином, щоб діти взаємодіяли, співпрацювали і піклувалися один про одного.

38. Я умію розвивати соціальні навички дітей, такі як активне слухання, очікування своєї черги, виявлення цікавості до того, що роблять інші, уміння утішити іншого чи поділитися радістю.

39. Я маю наміри допомагати дітям усвідомлювати їхню відповідальність за створення і підтримку у групі / класі емоційної безпеки, щоб всі мали можливість учитися і розвиватися.

40. Я не володію методами, які заохочують дітей брати на себе ініціативу щодо створення і підтримання емоційної безпеки в інклюзивному освітньому середовищі.

41. Я умію пропонувати дітям такі форми активності, які допомагатимуть їм розпізнавати і розрізняти власні почуття і почуття своїх однолітків та вміти їх висловлювати.

42. Я даватиму дітям з ООП позитивний зворотний зв'язок, коли вони проявляють чуйність і турботу стосовно інших.

43. Не бачу потреби у тому, щоб спонукати дітей з ООП ділитися своїм досвідом, розповідаючи про те, що з ними відбувається, включаючи у розповідь те, що вони відчували.

44. Я прийматиму усі почуття і емоції дітей з ООП, не засуджуючи їх, але навчаючи дітей тому, як виражати належним і прийнятним чином навіть найскладніші емоції, щоб досягти задоволення своїх потреб.

45. Я методично не готова проводити з дітьми з ООП заняття, які відповідають їхньому віковому розвитку (дидактичні ігри, рольові ігри, читання оповідань), під час яких вони дізнаються різні способи вираження тих або інших емоцій і називають ці емоції.

46. Я не маю намірів спонукати дітей з ООП визнавати і описувати труднощі, з якими вони стикаються: при використанні матеріалів, у спілкуванні з однолітками, під час повсякденних занять чи відносно вимог / очікувань, що пред'являються до них.

47. Я буду думати над тим, як найкращим способом допомогти дітям з ООП справлятися зі своїми емоціями, щоб найбільш ефективно використати «навчання за ситуацією» (тобто використати для цілей навчання ситуації, що виникають випадково).

48. Я умію пропагувати демократичні цінності, спонукаючи кожную дитину висловлювати свою думку прийнятним способом і брати участь у прийнятті рішень.

49. Я готова спонукати дітей з ООП вільно висловлювати свою думку, навіть якщо їх про це не просять, і допомагати їм знайти правильні слова, щоб сформулювати свої аргументи або позицію.

50. Я налаштована демонструвати повагу до рішень дітей, забезпечувати те, щоб думки і рішення дітей з ООП шанувались іншими дітьми і дорослими у класі і, коли це можливо, враховувались у подальшому.

51. Я вважаю недоречним залучати дітей з ООП до розроблення правил і процедур для групи / класу з інклюзивною формою навчання.

52. Я навчатиму дітей з ООП процесу ухвалення рішень: просити їх називати різні можливості і аналізувати наслідки різних рішень для них самих та інших.

53. Я буду просувати право дітей з ООП вільно виражати свої погляди в усіх справах інклюзивного закладу освіти, які на них впливають.

54. Я умію розвивати мовлення і спілкування дітей з ООП різними способами протягом усього дня.

55. Завжди надаватиму можливість висловитися усім дітям, сприяючи обговоренням між ними.

56. Я не володію навичками організації «кооперативного» заняття / діяльності, що вимагає роботи у співпраці, коли дітям доводиться спілкуватися один з одним, щоб засвоїти новий матеріал.

57. Я володію методикою виготовлення дітьми з ООП книг.

58. Я вважаю недоцільним стежити за спілкуванням дітей.

59. Я із задоволенням надаватиму дітям з ООП підтримку під час взаємодій з іншими дітьми для того, щоб розвивати їх мовленнєві і комунікативні навички.

60. Я методично не готова спілкуватися за допомогою піктограм з немовленнєвими дітьми.

61. Якщо дитина не може спілкуватися за допомогою словесного мовлення, я буду використовувати альтернативні засоби комунікації.

62. Я методично і психологічно готова до співпраці з іншими фахівцями інклюзивного закладу освіти, щоб сприяти розвитку і навчанню дітей з ООП.

63. Я знаю, як підтримувати шанобливу взаємодію з сім'єю, іншими співробітниками закладу освіти і членами місцевої громади, а також як сприяти таким взаємодіям і моделювати їх.

64. Я зможу продемонструвати у своїх взаємодіях (вербальних і невербальних) повагу, підтримку і відносини партнерства.

65. Не вважаю за потрібне ставити питання іншим фахівцям, просити допомоги, запитувати їхню думку, просити поділитися ідеями і досвідом з певної теми.

66. Я володію навичками співпраці з іншими фахівцями в інклюзивному освітньому середовищі, щоб сприяти розвитку і навчанню дітей з ООП.

67. Вважаю недоречним звертатись за порадами до фахівців, як найкраще надавати підтримку дітям з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.

68. Я із задоволенням братиму участь у спільному викладанні з педагогом групи / класу, спільній оцінці та спільному аналізі, щоб сприяти навчанню і розвитку дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.

69. Я методично готова до складання індивідуальної програми розвитку дитини з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.

70. Я готова працювати у міждисциплінарній команді в інклюзивному освітньому середовищі.

71. Я із задоволенням буду ділитись своїм досвідом про успішну співпрацю з іншими фахівцями.

72. Не вважаю за потрібне ділитись своїми напрацюваннями з колегами.

73. Я готова працювати у групі / класі з інклюзивною формою навчання не тільки з дітьми з ООП, але надавати підтримку і дітям з нормативним рівнем розвитку.

**Бланк відповідей для анкети «Взаємодія\_ПРАКТ»**

**ВЗ\_ПРАКТ**

Код

Дата

Бланк для відповідей

Ім'я  Професія  Вік

Прізвище

Освіта  Середня  Неповна середня  Неповна вища  Вища  Вчений ступінь

Стать  Чоловік  Жінка

|                           |                        |  |                     |                     |
|---------------------------|------------------------|--|---------------------|---------------------|
| <b>A</b>                  | <b>B</b>               | <b>C</b>                                   | <b>D</b>            | <b>E</b>            |
| категорично не погоджуюсь | частково не погоджуюсь | не можу як погодитись, так і не погодитись | частково погоджуюсь | повністю погоджуюсь |

|     |                       |                       |                       |                       |                       |
|-----|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|     | A                     | B                     | C                     | D                     | E                     |
| 001 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 002 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 003 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 004 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 005 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 006 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 007 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 008 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 009 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 010 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 011 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 012 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 013 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 014 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 015 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 016 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 017 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 018 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 019 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 020 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 021 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 022 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 023 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 024 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 025 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|     | A                     | B                     | C                     | D                     | E                     |

|     |                       |                       |                       |                       |                       |
|-----|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|     | A                     | B                     | C                     | D                     | E                     |
| 026 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 027 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 028 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 029 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 030 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 031 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 032 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 033 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 034 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 035 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 036 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 037 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 038 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 039 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 040 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 041 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 042 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 043 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 044 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 045 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 046 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 047 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 048 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 049 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 050 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|     | A                     | B                     | C                     | D                     | E                     |

|     |                       |                       |                       |                       |                       |
|-----|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|     | A                     | B                     | C                     | D                     | E                     |
| 051 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 052 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 053 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 054 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 055 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 056 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 057 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 058 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 059 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 060 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 061 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 062 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 063 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 064 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 065 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 066 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 067 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 068 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 069 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 070 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 071 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 072 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 073 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|     | A                     | B                     | C                     | D                     | E                     |

**Анкета «Сім'я і місцева громада\_ПРАКТ»**

**для дослідження практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища за критерієм «Сім'я і місцева громада»**

Шановний студенте!

Вам буде представлено 48 тверджень, які описують можливі варіанти професійної діяльності фахівця зі спеціальної освіти в умовах інклюзивного освітнього простору.

У кожному разі Ви повинні прийняти рішення, якою мірою це твердження стосується Вас. Для цього Вам будуть запропоновані п'ять варіантів відповідей:

Категорично не погоджуюсь (А)

Частково не погоджуюсь (В)

Не можу як погодитись, так і не погодитись (С)

Частково погоджуюсь (D)

Повністю погоджуюсь (Е)

При оцінюванні пам'ятайте:

А означає: «категорично не погоджуюсь, категорично заперечую, ніколи так не вчиняю і вчиняти не буду, це не про мене»,

Е – «повністю погоджуюсь, всіляко підтримую, завжди так вчиняю і буду вчиняти, це про мене».

Просимо Вас зберігати впевненість у тому, що при роботі з Вашими відповідями буде дотримана найсуворіша конфіденційність.

У бланку для відповідей зробіть будь-яку позначку (√ або +) у кружечку, який відповідає одному з п'яти запропонованих варіантів відповідей.

1. Я готова сприяти партнерству з родинами і надавати різноманітні можливості для того, щоб сім'ї і місцева громада брали участь у розвитку і навчанні дітей.

2. Я маю наміри запрошувати членів родин до групи / класу, схвалювати їх участь і залучати усі сім'ї, застосовуючи різні способи, в освітній процес і життя дитячого колективу.

3. Не вважаю за необхідне взаємодіяти з батьками дітей з особливими освітніми потребами (ООП) як формальним, так і неформальним чином.

4. Я пропонуватиму на вибір батькам і членам сімей дітей різні види діяльності, щоб вони могли брати участь у житті класу і розвитку їхніх дітей.

5. Я розроблятиму і оприлюднюватиму щомісячні плани роботи у групі / класі, включаючи тематичні проекти, де вказані конкретні можливості для участі членів сімей.

6. Я буду використовувати анкетування, щоб з'ясувати, яким чином батьки хотіли би брати участь у житті групи / класу з інклюзивною формою навчання, і використовуватиму цю інформацію для залучення батьків.

7. Я сприятиму участі сімей в освітньому процесі закладу освіти на основі їхніх інтересів, здібностей і особливостей культури.

8. Я з'ясовуватиму, що заважає активнішій участі сімей особливих дітей при створенні партнерських стосунків між домом і закладом освіти; шукатиму альтернативні способи залучення їх до участі у житті групи / класу.

9. Я маю наміри залучати членів сімей у процес спільного прийняття рішень стосовно навчання і розвитку дітей з ООП і соціального життя у групі / класі з інклюзивною формою навчання.

10. Для успішності моєї роботи я матиму систему для з'ясування, які цілі батьки ставлять для своїх дітей (наприклад: у ході співбесід, через письмову комунікацію, регулярні телефонні дзвінки тощо), і враховуватиму ці цілі на заняттях у класі.

11. Я готова співпрацювати з батьками з метою визначення освітніх потреб їхніх дітей з ООП.

12. Я розширюватиму можливості сімей і виступатиму як їхній союзник, допомагатиму їм у тому, щоб враховувалась їхня думка з питань, пов'язаних з навчанням і розвитком дітей з ООП.

13. Я маю наміри залучати батьків та інших членів сімей до прийняття рішень стосовно середовища розвитку і навчання дітей.

14. Я залучатиму сім'ї до планування і створення освітнього середовища у класі і в школі, щоб враховувати їхні цінності, цілі і побоювання.

15. Я буду включати сім'ї в обговорення питань, що стосуються правил групи / класу, позакласних занять, спонукатиму сім'ї до того, щоб вони активно працювали в керуванні справами групи / класу.

16. Я готова використовувати формальні і неформальні можливості для спілкування і обміну інформацією з сім'ями дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.

17. Я маю наміри регулярно спілкуватися з сім'ями, обговорюючи розвиток і навчання дітей з ООП, вимоги навчальної програми, а також заходи, що проводяться у групі / класі.

18. Я маю наміри регулярно оновлювати на дошці оголошень для батьків письмову інформацію про вимоги навчальної програми і заходи у групі / класі.

19. Я вважаю, що зовсім не обов'язково, регулярно надавати батькам і сім'ям письмову інформацію про їхніх дітей, звертаючи особливу увагу на сильні сторони дитини (з використанням портфолію дитини, інструментів оцінки, описів і тому подібне), і просити батьків дати зворотний зв'язок.

20. Вважаю за доцільне індивідуалізувати спілкування з сім'ями, намагаючись врахувати їхній розклад, мову, якою вони говорять, та інші конкретні обставини.

21. Я не готова планувати і організовувати навчальні семінари для батьків дітей з ООП на основі новітніх досліджень з формування і розвитку мовлення та особистості загалом.

22. Я маю наміри регулярно спілкуватися з сім'ями, щоб знати життя кожної дитини і краще розуміти її сильні сторони, інтереси і потреби.

23. Я вважаю недоцільним видозмінювати плани і заняття, реагуючи на інформацію, що отримується від сімей.

24. Я використовуватиму інформацію, отриману від батьків, для задоволення навчальних потреб дитини з ООП у групі / класі.

25. Я допомагатиму сім'ям отримувати інформацію і реалізовувати свої права, сприятиму, щоб адміністрація закладу освіти прислухалась до думки сімей (щоб були відомі їхні цінності, потреби, сильні сторони, цілі, мрії і важливі погляди стосовно дітей; щоб їм пропонувалися форми і методи навчання, які їм підходять найкраще).

26. Я маю наміри створювати можливості, щоб сім'ї обмінювалися досвідом, вчилися одна в одній і надавали одна одній підтримку.

27. Я створюватиму для сімей можливість збиратися для спільного проведення часу і обміну інформацією, організовуючи семінари для батьків.

28. Я буду планувати і організовувати заходи, на яких члени різних сімей зможуть встановити один з одним позитивні взаємовідносини, і допомагатиму їм ділитися своїми знаннями, побоюваннями і інтересами стосовно розвитку дітей з ООП.

29. Я створюватиму у закладі комфортну для членів сімей атмосферу – надаючи їм місце і час для зустрічей, бібліотечні ресурси; створюючи для батьків дітей з ООП можливість зустрічатися, обмінюватися думками, вчитися один в одного і утворювати групи підтримки з конкретних питань.

30. Я маю наміри забезпечувати конфіденційність інформації про сім'ї і дітей.

31. Вважаю за можливе обговорювати конфіденційну інформацію сім'ї з людьми, які не є фахівцями, але хочуть знати цю інформацію.

32. Іноді буду обговорювати труднощі дитини з членами сім'ї дитини або з іншими людьми у присутності цієї дитини.

33. Коли буду просити у батьків або членів сім'ї конфіденційну інформацію, вважаю недоцільним пояснювати, навіщо ця інформація потрібна і як вона буде використовуватиметься, оскільки батьки не є фахівцями.

34. Я готова використовувати ресурси місцевої громади і культуру сімей для того, щоб збагатити розвиток і навчання дітей.

35. Я маю наміри запрошувати членів місцевої громади до закладу освіти, щоб сприяти розвитку, навчанню, соціалізації дітей з ООП.

36. Я надаватиму дітям багато різних можливостей дізнатися про життя місцевої громади, а також застосувати ці знання.

37. Я не маю намірів запрошувати батьків і членів місцевої громади до школи, щоб вони розповідали дітям про свою роботу, життя, хобі і традиції.

38. Я допомагатиму сім'ям обмінюватися ідеями і спілкуватися один з одним, наприклад, посилаючи різні пропозиції додому дітям тощо.

39. Я забезпечуватиму дітям можливість брати активну роль у різних ситуаціях, що виникають у житті закладу освіти і місцевої громади.



40. Я маю наміри допомагати сім'ям отримувати інформацію, ресурси і послуги, необхідні для того, щоб сприяти навчанню і розвитку дітей.

41. Я буду збирати, класифікувати і поширювати інформацію про різні послуги для сімей і дітей, що пропонуються у місцевій громаді.

42. Я проявлятиму гнучкість і чуйність у наданні інформації батькам.

43. Я не маю намірів організувати інтерактивні заходи для батьків на різні теми, що стосуються батьківської компетентності, турботи про дитину з ООП, розвитку її мовлення та особистості загалом.

44. Я надаватиму підтримку батькам, щоб вони краще розуміли навчання і розвиток своїх дітей.

45. Я маю наміри пропонувати інформацію та ідеї батькам / членам сімей для створення домашнього середовища, що стимулює розвиток і навчання дитини, і допомагає зміцнити батьківську компетентність.

46. Я надаватиму інформацію, навчальні матеріали для батьків з питань розвитку дітей з ООП; демонструватиму заняття, які сім'ї можуть використати, щоб сприяти навчанню дітей удома.

47. Я методично не готова проводити семінари для сімей дітей з ООП щодо створення вдома середовища, що стимулює розвиток дітей.

48. Я не маю намірів запрошувати батьків та інших членів сімей відвідувати мої заняття і спостерігати на них за своїми дітьми.

**Анкета «Інклюзія, різноманіття і цінності демократії\_ПРАКТ»  
для дослідження практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх  
фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності  
в умовах інклюзивного освітнього середовища  
за критерієм «Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії»**

Шановний студенте!

Вам буде представлено 42 твердження, які описують можливі варіанти професійної діяльності фахівця зі спеціальної освіти в умовах інклюзивного освітнього простору.

У кожному разі Ви повинні прийняти рішення, якою мірою це твердження стосується Вас. Для цього Вам будуть запропоновані п'ять варіантів відповідей:

Категорично не погоджуюсь (А)

Частково не погоджуюсь (В)

Не можу як погодитись, так і не погодитись (С)

Частково погоджуюсь (D)

Повністю погоджуюсь (Е)

При оцінюванні пам'ятайте:

А означає: «категорично не погоджуюсь, категорично заперечую, ніколи так не вчиняю і вчиняти не буду, це не про мене»,

Е – «повністю погоджуюсь, всіляко підтримую, завжди так вчиняю і буду вчиняти, це про мене».

Просимо Вас зберігати впевненість у тому, що при роботі з Вашими відповідями буде дотримана найсуворіша конфіденційність.

У бланку для відповідей зробіть будь-яку позначку (√ або +) у кружечку, який відповідає одному з п'яти запропонованих варіантів відповідей.

1. Я готова/готовий надавати рівні можливості кожній дитині і кожній сім'ї для навчання і участі у житті групи / класу, незалежно від статі, раси, етнічного походження, культури, рідної мови, релігії, структури сім'ї, соціально-економічного статусу, віку або особливих потреб.

2. Я маю наміри змінювати розвивальне середовище і методи навчання, що використовуються, замість того, щоб звинувачувати дітей і сім'ї або намагатися змінити їх.

3. Я намагатимусь чинити так, щоб мої слова і дії демонстрували мої переконання у тому, що досягти успіху можуть усі діти.

4. Я навчатиму відповідно до навчальної програми всіх дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

5. Я маю наміри ставитися з повагою і розумінням до кожної дитини, надаючи рівні можливості усім дітям брати участь у житті школи.

6. Я вважаю недоцільним включати життєвий досвід дитини та її історію, особисту і культурну, у розвивальне середовище і навчальну діяльність.

7. Я не налаштована працювати над створенням інклюзивної культури і клімату у закладі освіти загалом.

8. Я маю наміри ставитись до кожної родини з повагою і розумінням, знаходячи способи залучати родину до процесу розвитку і навчання їхньої дитини з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.

9. Я чуйно ставитимусь до індивідуальних обставин кожної сім'ї і знаходитиму різноманітні способи залучення батьків дітей з ООП до навчання, виховання і розвитку їхніх дітей.

10. Коли я буду висловлюватись про сім'ї окремих дітей, я уникатиму засуджуючих зауважень.

11. Я шукатиму способи зробити так, щоб навчання дітей з ООП проходило разом з членами сім'ї і спиралося на те, що сім'ї вже роблять зі своїми дітьми.

12. Я вважаю недоцільним працювати з сім'ями особливих дітей в інклюзивному освітньому середовищі над тим, щоб допомогти їм зберегти їхню ідентичність і культуру.

13. Я маю наміри у своєму мовленні і діяльності уникати гендерних та інших стереотипів.

14. Я умію адаптувати середовище, форми і методи роботи так, щоб діти з різними здібностями і освітніми потребами, а також різного соціального походження могли брати участь у більшості занять і отримували необхідну підтримку.

15. Я демонструватиму емпатію до потреб дітей з ООП без надмірної їх опіки.

16. Я методично не готова забезпечувати дітям з ООП можливість брати участь в усіх навчальних заняттях / уроках в інклюзивному освітньому середовищі.

17. Я володію методикою, як допомогти дітям розуміти, приймати і цінувати різноманіття.

18. Я враховуватиму в освітньому процесі те різноманіття, яке існує серед дітей, сімей і у місцевій громаді.

19. Я виступатиму за те, щоб різноманіття цінувалося більше і у закладі освіти, і у громаді загалом, з тим, щоб зробити школу більш інклюзивною і орієнтованою на дитину.

20. Я зможу використати можливості привернути увагу дітей до різноманіття, яке існує за стінами школи, визнаючи його існування і поважаючи його.

21. Я буду звертати увагу дітей на відмінності і співвідносити цю інформацію з фактами власного життя дітей.

22. Я вважаю недоцільним використовувати фотографії, картинки, книги і предмети з повсякденного життя, що нестереотипно представляють людей різного расового походження, різних культур або з різними фізичними здібностями, зайнятих діяльністю, яку діти зазвичай спостерігають у своєму житті, а не в якихось особливих ситуаціях чи під час свят.

23. Я залучатиму дітей з ООП до тематичних проектів, де вони досліджуватимуть різноманіття.

24. Я буду намагатися, щоб діти зрозуміли, що багато людей страждають від несправедливості через те, як сприймаються відмінності; розвиватиму мотивацію дітей змінювати світ.

25. Я умію розвивати у дітей розуміння цінностей громадянського суспільства і ті навички, які потрібні для участі у ньому.

26. Я методично готова забезпечити сприяння тому, щоб діти цінували і поважали різні погляди, а також допомагати дітям розвинути навички виражати свої погляди прийнятним чином.

27. Я надаватиму дітям можливість розвинути належну соціальну поведінку зі своїми однолітками (проводити переговори при конфлікті, вислуховувати з повагою думку інших тощо).

28. Я володію методами, які надають можливість висловити інші погляди, наприклад, перифразування висловлювань дітей, прохання їх уточнити те, що вони сказали, спонукання їх до того, щоб вони поміркували.

29. Я не володію прийомами трансформувального діалогу, які спонукають дітей розглядати питання зі свого погляду; дізнаватися погляди інших людей; ставити собі питання, що ще могло б статися; ставити собі питання, чи були результати справедливими для усіх; думати про те, які дії зробили б вони самі.

30. Я не володію навичками моделювання процесу, як люди можуть по-різному думати і при цьому все ж бути разом.

31. Я показуватиму, як відмінності можуть бути можливістю для навчання і зростання дітей з ООП.

32. Я допомагатиму дітям зрозуміти, як стереотипи і упередження можуть впливати на їхні ставлення і поведінку.

33. Я допомагатиму дітям зрозуміти, як деякі зображення, слова і дії можуть кривдити, можуть виключати якихось людей і створювати про них неправильне уявлення.

34. Я даватиму дітям з ООП можливість протидіяти стереотипам і упередженням, вчитиму їх умінню постояти за себе і за інших.

35. Я готова спонукати дітей будувати взаємовідносини з іншими на основі рівноправ'я, справедливості, поваги і гідності особи і чекати того ж від інших.

36. Я методично не готова розвивати у дітей емпатію, допомагаючи їм зрозуміти, як почувають себе інші, коли з ними чинять несправедливо, нешанобливо або як з нерівними, або навіть діють агресивно стосовно них.

37. Я допомагатиму дітям зрозуміти, що бездіяльність і байдужість також сприяють збереженню статус-кво, при якому не з усіма поводяться справедливо або з належною повагою.

38. Я не володію методами і прийомами, як навчити дітей співробітництву і спонукати кожну дитину з ООП активно брати участь у житті групи / класу і закладу освіти загалом.

39. Я зможу створити атмосферу розуміння, довіри і схвалення, де дитину не можна судити, оцінювати і критикувати.

40. Я методично готова вводити поняття особистої відповідальності за турботу про довкілля і надавати дітям можливість для того, щоб вони застосовували це поняття на практиці.

41. Я постійно залучатиму дітей до обговорень, які допомагають їм зрозуміти, як їх дії можуть позитивно впливати на турботу про довкілля та інших людей, а також на пропаганду цієї турботи.

42. Я проситиму дітей висловлювати власні ідеї про те, що вони можуть зробити, або що, на їхню думку, повинно бути зроблено, щоб сприяти турботі про довкілля.

**Анкета «Оцінка і планування\_ПРАКТ»**

**для дослідження практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища за критерієм «Оцінка і планування»**

Шановний студенте!

Вам буде представлено 60 тверджень, які описують можливі варіанти професійної діяльності фахівця зі спеціальної освіти в умовах інклюзивного освітнього простору.

У кожному разі Ви повинні прийняти рішення, якою мірою це твердження стосується Вас. Для цього Вам будуть запропоновані п'ять варіантів відповідей:

Категорично не погоджуюсь (А)

Частково не погоджуюсь (В)

Не можу як погодитись, так і не погодитись (С)

Частково погоджуюсь (D)

Повністю погоджуюсь (Е)

При оцінюванні пам'ятайте:

А означає: «категорично не погоджуюсь, категорично заперечую, ніколи так не вчиняю і вчиняти не буду, це не про мене»,

Е – «повністю погоджуюсь, всіляко підтримую, завжди так вчиняю і буду вчиняти, це про мене».

Просимо Вас зберігати впевненість у тому, що при роботі з Вашими відповідями буде дотримана найсуворіша конфіденційність.

У бланку для відповідей зробіть будь-яку позначку (✓ або +) у кружечку, який відповідає одному з п'яти запропонованих варіантів відповідей.

1. Я методично готова / готовий регулярно і систематично відслідковувати прогрес і досягнення кожної дитини.

2. Я володію методикою проведення систематичних спостережень й іншими різноманітними інструментами формативної (поточної) оцінки відповідно до рівня розвитку дитини, які відображають процес і результати розвитку і навчання.

3. Я маю наміри систематично вести записи своїх спостережень і поміщати їх відповідно до визначеної системи у портфоліо кожної дитини у групі / класі.

4. Я вважаю недоцільним використовувати результати спостережень, щоб відстежувати прогрес кожної окремої дитини з особливими освітніми потребами (ООП) щодо цілей, поставлених навчальною програмою, а також їхніх власних цілей і цілей, поставлених їхніми сім'ями.

5. Я маю наміри розробляти і використовувати нові інструменти і методи оцінки прогресу дітей з ООП у мовленнєвому, когнітивному, соціальному та емоційному розвитку.

6. Я методично готова / готовий оцінювати рівень залучення дітей і вносити належні зміни, щоб кожна дитина могла активно і осмислено брати участь в освітньому процесі.

7. Я аналізуватиму якість залучення дітей у навчальні заняття, щоб вносити зміни у методику їх проведення.

8. Я старатимусь помічати, коли дитина не бере участь у занятті і намагатимусь знайти способи мотивувати її.

9. Я не маю намірів планувати заняття для усього класу, для малих груп і індивідуальних самостійних занять дітей з ООП, щоб забезпечити більш високий рівень залучення дітей з різними здібностями, інтересами і перевагами.

10. Я не планую систематично оцінювати рівень залученості і благополуччя дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.

11. Я готова / готовий у процесі оцінки враховувати сильні сторони кожної дитини, її індивідуальні потреби та інтереси.

12. Для успішної роботи я оцінюватиму знання і поведінку дітей з ООП у різних ситуаціях і середовищі.

13. Я спиратимусь при оцінці на такі ситуації, коли залученість дітей з ООП і відчуття благополуччя у них знаходяться на піку.

14. Я використовуватиму оцінку для отримання інформації і для поліпшення практики своєї роботи.

15. Я маю наміри роздумувати про чисельні чинники, що впливають на розвиток і навчання дітей з ООП, і, відповідно, адаптувати процес оцінки.

16. Я умію планувати навчання дітей з ООП на основі інформації про дітей і вимог навчальної програми.

17. Я умію планувати заняття / діяльність, ґрунтуючись на рівні розвитку дітей та їхніх інтересів, щоб надати їм можливості набути необхідних компетентностей.

18. Я буду планувати, спираючись на оцінку, яка відображає поточний рівень функціонування розвитку і знань дітей з ООП у групі / класі.

19. Я буду ставитись до кожної дитини холістично і складати як довгострокові, так і короткострокові плани.

20. Не вважаю за потрібне включати у письмові плани різні інструменти оцінки і різні способи того, як діти могли б продемонструвати свою компетентність.

21. Я матиму індивідуальні плани для кожної дитини, розроблені у співпраці з дитиною та її сім'єю.

22. Я не володію навичками визначати конкретні цілі заняття і оцінювати, чи є воно найкращим способом для досягнення цих цілей.

23. Я умію підтримувати рівновагу між заздалегідь запланованими видами діяльності і заняттями, що обирають, ініціюють діти.

24. Я умію надавати підтримку дітям, враховуючи їхні індивідуальні стилі навчання і сприйняття, їхній індивідуальний темп навчання.

25. Я не буду спонукати дітей з ООП ініціювати заняття і залучати їх до планування іншої освітньої діяльності.

26. Я коригуватиму щоденні, тижневі і довгострокові плани на підставі спостережень за тим, що діти роблять під час тих занять / діяльності, що ініціюють самі.

27. Я методично не готова / готовий залучати дітей до процесу «Плануємо – Робимо – Аналізуємо».

28. Я буду думати над тим, скільки занять ініційовано мною, а скільки – самими дітьми, і вноситиму належні зміни у свої плани.

29. Я знаю, як використовувати цілісний підхід до планування, щоб забезпечити рівновагу між індивідуальними, підгруповими (малою групою) і груповими (усією групою / класом) формами роботи.

30. Я зможу координувати самостійне індивідуальне навчання, навчання у малих групах і навчання усією групою з цілями навчання.

31. Я аналізуватиму, як кожна дитина бере участь в індивідуальних заняттях, заняттях у малих групах і заняттях усім класом, щоб якнайкраще урівноважувати пропонувані заняття і стимулювати навчання дітей.

32. Я знаю, як планувати для дітей досить різноманітні види діяльності, щоб забезпечити їх залучення і нові можливості та виклики.

33. Я умію (зможу) планувати заняття і завдання так, щоб їх було достатньо і вони були альтернативні (тобто на вибір дітей), а також, щоб рівень складності був достатнім і це стимулювало дітей мислити на більш високому рівні.

34. Я володію навичками планування завдань так, щоб вони завжди були належного рівня складності.

35. Я буду міркувати разом з дітьми про рівень їх залучення (участі) і використовуватиму цю інформацію при плануванні занять – з тим, щоб вони більше відповідали потребам та інтересам дітей, і тим самим підвищувалась їхня залученість.

36. Я зможу зробити так, щоб мої плани і дії були досить гнучкі, враховували умови, що змінюються, а також потреби та інтереси дітей.

37. Я використовуватиму «навчання за ситуацією», щоб надати дітям з ООП можливість поліпшити власні знання і навички.

38. Я не налаштована використовувати цікаві ситуації, що виникають у групі / класі, сприяючи тому, щоб діти з ООП могли виразити свої почуття і думки.

39. Я зможу проявляти гнучкість і змінювати заняття чи завдання, враховуючи зібрану у ході проведеної оцінки інформацію про потреби та інтереси дітей з ООП.

40. Я впевнена / впевнений, що у процес оцінки і планування потрібно включати дітей, сім'ї і необхідних фахівців.



41. Я методично готова / готовий допомогти дітям опанувати навички самооцінки і ухвалення рішень стосовно свого навчання і поведінки на основі зрозумілих і послідовних критеріїв.

42. Я даватиму дітям з ООП чітку інформацію про те, якими є цілі навчання і пропонуватиму дітям можливі варіанти покращення їхньої роботи.

43. Я проситиму дітей записувати цілі навчання і використовувати ці записи для оцінювання власної роботи.

44. Не вважаю за доцільне чітко і зрозуміло повідомляти дітям з ООП критерії оцінювання конкретних завдань або залучати дітей до розроблення цих критеріїв.

45. Я спонукатиму дітей з ООП відбирати матеріали до їх портфоліо і коментувати, чому вони відібрали саме ці конкретні роботи і чому вони вважають ці роботи важливими у своєму процесі навчання.

46. Я залучатиму дітей з ООП до обговорення: 1) що вони знають з певної теми; 2) що вони хочуть дізнатися; 3) що вони дізнались.

47. Я не володію прийомами залучення дітей з ООП до оцінки ефективності стратегій, що використовуються ними для досягнення власних цілей.

48. Я методично готова / готовий допомогти дітям з ООП опанувати навички оцінки поведінки і діяльності інших.

49. Я вчитиму дітей тому, що таке ефективний зворотний зв'язок, коли вони оцінюють роботу інших: яким чином спиратися на сильні сторони людей і як робити конкретні зауваження.

50. Я не буду спонукати дітей з ООП просити однолітків коментувати їхню роботу і давати коментарі самим щодо роботи друзів.

51. Я сприятиму розвитку у дітей звички роздумувати, щоб вийти за межі поверхневого сенсу і простих думок, а замість цього аналізувати мотивацію людей, їх минулий досвід і контексти ситуацій.

52. Я методично готова / готовий збирати інформацію про прогрес та інтереси дітей з ООП, спільно з іншими фахівцями визначати короткострокові і довгострокові індивідуальні цілі для дитини з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.

53. Я не буду доводити до відома батьків дані своїх спостережень і оцінки дитини з ООП.

54. Я не налаштована цікавитись у батьків і членів сімей, як вони сприяють навчанню дитини з ООП.

55. Я не буду разом з батьками і дитиною визначати навчальні цілі для дитини з ООП і обговорювати методи досягнення цих цілей.

56. Я з'ясовуватиму у батьків очікування щодо їхніх дітей, а також запитуватиму, якими методами користуються батьки вдома, щоб допомогти дитині, і буду використовувати цю інформацію у своїй практиці роботи.

57. Я вважаю недоцільним залучати дітей та їхні сім'ї до визначення навчальних і корекційно-розвивальних цілей для дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.

58. Я готова / готовий включати до процесу оцінки і планування релевантних спеціалістів.

59. Я методично готова / готовий залучати інших фахівців до планування, навчання і аналізу процесу навчання, спільно працюючи з ними.

60. Я працюватиму з іншими фахівцями, щоб збагатити зміст заняття і методи навчання, координуючи свої плани з планами інших фахівців.

**Анкета «Методи навчання\_ПРАКТ»**

**для дослідження практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища за критерієм «Методи навчання»**

Шановний студенте!

Вам буде представлено 77 тверджень, які описують можливі варіанти професійної діяльності фахівця зі спеціальної освіти в умовах інклюзивного освітнього простору.

У кожному разі Ви повинні прийняти рішення, якою мірою це твердження стосується Вас. Для цього Вам будуть запропоновані п'ять варіантів відповідей:

Категорично не погоджуюсь (А)

Частково не погоджуюсь (В)

Не можу як погодитись, так і не погодитись (С)

Частково погоджуюсь (D)

Повністю погоджуюсь (Е)

При оцінюванні пам'ятайте:

**А** означає: «категорично не погоджуюсь, категорично заперечую, ніколи так не вчиняю і вчиняти не буду, це не про мене»,

**Е** – «повністю погоджуюсь, всіляко підтримую, завжди так вчиняю і буду вчиняти, це про мене».

Просимо Вас зберігати впевненість у тому, що при роботі з Вашими відповідями буде дотримана найсуворіша конфіденційність.

У бланку для відповідей зробіть будь-яку позначку (√ або +) у кружечку, який відповідає одному з п'яти запропонованих варіантів відповідей.

1. Я методично готова застосовувати різноманітні методи навчання, які активно залучають дітей у процес створення і розвитку знань, навичок і установок відповідно до вимог національної програми, закладаючи тим самим основу для навчання упродовж усього життя.

2. Я методично готова використовувати різноманітні методи активного навчання, холістичним чином зважаючи на усі сфери розвитку дітей.

3. Я володію уміннями педагогічного супроводу ігрової, навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами (ООП) з наданням ним різноманітних можливостей для використання різних здібностей (мовленнєвих, комунікативних, соціально-емоційних, когнітивних).

4. Я методично готова пропонувати види діяльності, які спонукають дітей до самостійного дослідження, експериментування, творчості, відкриття нових ідей.

5. Я не налаштована надавати дітям можливість отримувати інформацію і набувати знань з різноманітних ресурсів.

6. Я критично буду ставитись до методів навчання, навчальних програм, змісту підручників та інших матеріалів, які можуть сковувати природну допитливість і творчість дітей з ООП.

7. Я методично готова використовувати методи, які сприяють розвитку навичок мислення високого рівня (аналіз, синтез, оцінювання) і навичок вирішення проблем.

8. Я умію спонукати дітей з ООП аналізувати, порівнювати, зв'язувати, упорядковувати у послідовність, класифікувати, прогнозувати приблизну кількість, висловлювати припущення, виносити судження, обґрунтовувати, робити висновки, використовувати уяву і творчі здібності.

9. Я методично не готова надавати дітям з ООП матеріали і заняття, які спонукають їх вирішувати проблеми і завдання.

10. Я зможу завчасно планувати питання, які допоможуть дітям переходити на рівень аналізу, синтезу та оцінки, щоб діти з ООП дійсно міркували на цих рівнях на занятті.

11. Я буду створювати різноманітні можливості для неформального навчання поза межами запланованої навчальної діяльності.

12. Я не маю намірів використовувати той час, коли немає формальних занять, щоб сприяти соціальному, емоційному, фізичному і когнітивному розвитку дітей з ООП.

13. Я не налаштована підтримувати комунікацію з сім'ями, щоб пов'язати навчальний досвід, який діти з ООП опановують у сім'ї, з тим, чому вони вчаться у закладі освіти.

14. Я буду обговорювати з дітьми цілі навчання і спонукати дітей роздумувати про процес і результати навчання.

15. Я не вважаю доцільним просити дітей ставити свої власні цілі навчання і розмірковувати над тим, чому вони навчилися.

16. Я умію вчити метакогнітивним навичкам (розмірковувати про свій власний процес мислення, аналізувати, де і як вони раніше навчилися щось робити).

17. Я залучатиму дітей до розроблення критеріїв оцінки і оцінювання власної роботи.

18. Я не налаштована працювати з батьками та іншими фахівцями, доводячи до їх відома, як важливо розвивати у дітей з ООП метакогнітивні навички.

19. Я умію використовувати сучасні технічні засоби відповідно до рівня розвитку дітей з ООП, щоб сприяти їхньому навчанню і розвивати у них навички, які дозволять їм бути активними учасниками сучасного інформаційного суспільства.

20. Я не володію на достатньому рівні навичками використання сучасного інформаційного навчально-методичного забезпечення для розвитку мовлення і пізнавальних процесів дітей з ООП.

21. Я зможу запропонувати дітям з ООП програмне забезпечення, що відповідає їхньому віку і рівню розвитку.

22. Я маю наміри критично роздумувати про способи застосування такої сучасної техніки, яка є корисною для дітей з ООП в освітньому процесі.

23. Я умію застосовувати методи навчання, що сприяють емоційному і соціальному розвитку дітей з ООП.

24. Я методично готова пропонувати види діяльності, що розвиватимуть у дітей з ООП почуття індивідуальності та ідентичності.

25. Я не маю намірів розмовляти з дітьми з ООП про те, що таке особистість, індивідуальність і про ті різні ролі, які вони грають удома, у дитсадку, у школі, у спортивній команді тощо.

26. Я маю наміри обстоювати позицію за визнання різноманіття ідентичностей (ролей) у дітей, розвитку різних ідентичностей; працювати над тим, щоб долати стереотипи, як у групі / класі, так і в місцевій громаді.

27. Я володію навичками використання методів, які розвивають у дітей самостійність та ініціативу.

28. Я вважаю недоцільним залучати дітей з ООП до планування своїх занять, проектів та навчання.

29. Я організовуватиму заняття і завдання, у ході яких діти навчатимуть один одного або надаватимуть один одному підтримку.

30. Я сама визначатиму обов'язки у групі / класі і розроблятиму правила для дітей з ООП.

31. Я спонукатиму дітей з ООП аналізувати правила і процедури і змінювати їх у разі потреби.

32. Я не буду витрачати час на вивчення і оцінювання у навчальній програмі всього того, що заважає розвитку ініціативи у дітей з ООП.

33. Я методично готова використовувати методи, які сприяють розвитку саморегуляції у дітей.

34. Я не налаштована залучати дітей з ООП до створення правил і обговорювати з ними їхні права і обов'язки.

35. Я даватиму дітям досить часу для того, щоб вони знайшли власні варіанти рішення проблем / завдань, і не поспішатиму втручатися з порадами.

36. Я методично готова допомагати іншим дорослим (включаючи членів сімей) навчитися методам, що сприяють розвитку у дітей з ООП саморегуляції, щоб покращувати уявлення дітей про себе і підвищувати їх самоповагу.

37. Я методично готова використовувати методи, які допомагають дітям з ООП вибудовувати позитивні взаємини та співробітництво з іншими дітьми.

38. Я проводитиму заняття, де діти разом будуть планувати, міркувати, допомагати один одному.

39. Я володію методами навчання дітей з ООП тому, як вибудовувати довіру, як бути лідером, як приймати рішення.

40. Я не володію методами і прийомами, які дадуть змогу дітям працювати або грати з різними дітьми.

41. Я методично готова сприяти дружнім стосункам і стосункам співпраці дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.

42. Я методично готова розвивати у дітей вміння вирішувати конфлікти.

43. Я даватиму можливість дітям, залученим у конфлікт, висловити власні почуття, погляди і запропонувати способи вирішити проблему.

44. Я не буду використовувати ролеві ігри і історії для того, щоб навчати дітей тому, як вирішувати конфлікти.

45. Я завжди намагатимусь уникати конфліктів і спонукатиму дітей уникати їх.

46. Я методично готова, добираючи види діяльності, брати до уваги життєвий досвід і компетентності дітей з ООП, щоб сприятимуть їхньому подальшому розвитку і навчанню.

47. Я методично готова пов'язувати нові поняття і навички зі знаннями і життєвим досвідом, який діти з ООП вже мають.

48. Я володію навичками складання навчального заняття, наслідуючи формат З – Х – Д («що ми Знаємо – що ми Хочемо дізнатися – що ми Дізналися»).

49. Я спонукатиму дітей з ООП використовувати наявні у них знання з теми для вирішення нових проблем або завдань.

50. Я методично готова надавати дітям з ООП ефективну підтримку («опору») у достатньому обсязі, відповідно до їхніх потреб і особливостей розвитку.

51. Я спонукатиму дітей з ООП обирати між альтернативними навчальними заняттями, які пропонуються їм на вибір.

52. Я пропонуватиму дітям з ООП допоміжні матеріали чи інформацію у разі, якщо їм потрібна додаткова підтримка.

53. Я спонукатиму дітей з ООП висловлювати власні ідеї або знання різними способами (наприклад, використавши схему, написавши або розповівши розповідь, намалювавши малюнок або розігравши сценку).

54. Я вважаю недоцільним повідомляти інших ключових у житті дитини з ООП дорослих, яка зона найближчого розвитку цієї дитини і як працювати у цій зоні, щоб забезпечити послідовність у її розвитку.

55. Я методично готова спонукати дітей визначати цілі і очікування стосовно їхньої діяльності, а також аналізувати результати навчання.

56. Я не володію достатньою мірою технологією залучення дітей до процесу «Плануємо – Робимо – Аналізуємо».

57. Я не маю намірів працювати з іншими дорослими (батьками і фахівцями), щоб інформувати їх про те, як важливо, щоб діти з ООП встановлювали цілі і роздумували про них.

58. Я методично готова використовувати інтегруючий підхід до навчальної діяльності, щоб діти з ООП могли бачити взаємозв'язок між поняттями, що вивчаються, та повсякденним досвідом і могли застосовувати нові знання у реальних ситуаціях.

59. Я не налаштована пояснювати іншим дорослим (батькам, фахівцям), як вони можуть допомогти дітям з ООП учитися через повсякденний досвід.

60. Я умію застосовувати методи, які сприяють упровадженню принципів демократії у практику повсякденного життя.

61. Я методично готова застосовувати на практиці підходи, що сприяють осмисленій співпраці і взаємній підтримці серед дітей.

62. Я навчатиму дітей з ООП навичкам активного слухання і дій по черзі.

63. Я зможу допомогти дітям розподілити роботу у спільних проектах, пропонуючи їм вирішити, якими будуть правила взаємодії у групі і як вони розподілять ролі.

64. Я не маю намірів просити дітей з ООП поміркувати про те, як вони співпрацювали один з одним.

65. Я шукатиму різні способи проведення таких занять / заходів, щоб діти могли співпрацювати з іншими людьми і надавати їм підтримку.

66. Я методично готова використовувати методи, що сприяють участі дітей у житті групи / класу і розумінню ними відповідальності та її наслідків.

67. Я не налаштована розмовляти з дітьми з ООП про їхні обов'язки стосовно співтовариства у групі / класі, а також про те, що відбувається, якщо не брати відповідальності за свої дії.

68. Я привертатиму увагу дітей з ООП до проблем реального життя, які мають місце у них у групі / класі, і в ході таких розмов вони можуть обговорити їхні ролі і обов'язки.

69. Я методично готова використовувати методи, які допомагають дітям з ООП дізнатися про правила і межі допустимого і навчитися поважати права інших у демократичному суспільстві.

70. Я допомагатиму дітям з ООП зрозуміти, що правила існують не для того, щоб контролювати їх, а для того, щоб створити простір, де усі діти можуть вчитися.

71. Я зможу використовувати правила, сформульовані у стверджувальній формі, а не в негативній (тобто без «не»).

72. Я не маю намірів допомагати дітям з ООП, яким для того, щоб наслідувати правила, потрібна додаткова підтримка, проілюструвавши правила малюнками.

73. Я зможу справедливо застосовувати правила до всіх дітей.

74. Я готова надавати дітям можливість здійснювати вибір у різних ситуаціях, а також допомагати їм усвідомити наслідки зробленого вибору.

75. Я із задоволенням залучатиму дітей з ООП до процесу «Плануємо – Робимо – Аналізуємо» і обговорюватиму варіанти вибору і його можливі наслідки.

76. Я поважатиму вибір дітей з ООП, коли вони його роблять, навіть якщо цей вибір призводить до помилок.

77. Я не маю намірів шукати ситуації / можливості, щоб діти з ООП робили вибір у своєму житті за межами школи; допомагати ключовим у житті дитини дорослим зрозуміти, чому це важливо, і як вони можуть сприяти зростанню дітей, яке відбувається, коли їм дозволяють робити вибір.

**Анкета «Розвивальне середовище\_ПРАКТ»**  
**для дослідження практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх**  
**фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності**  
**в умовах інклюзивного освітнього середовища**  
**за критерієм «Розвивальне середовище»**

Шановний студенте!

Вам буде представлено 77 тверджень, які описують можливі варіанти професійної діяльності фахівця зі спеціальної освіти в умовах інклюзивного освітнього простору.

У кожному разі Ви повинні прийняти рішення, якою мірою це твердження стосується Вас. Для цього Вам будуть запропоновані п'ять варіантів відповідей:

Категорично не погоджуюсь (А)

Частково не погоджуюсь (В)

Не можу як погодитись, так і не погодитись (С)

Частково погоджуюсь (D)

Повністю погоджуюсь (Е)

При оцінюванні пам'ятайте:

**А** означає: «категорично не погоджуюсь, категорично заперечую, ніколи так не вчиняю і вчиняти не буду, це не про мене»,

**Е** – «повністю погоджуюсь, всіляко підтримую, завжди так вчиняю і буду вчиняти, це про мене».

Просимо Вас зберігати впевненість у тому, що при роботі з Вашими відповідями буде дотримана найсуворіша конфіденційність.

У бланку для відповідей зробіть будь-яку позначку (√ або +) у кружечку, який відповідає одному з п'яти запропонованих варіантів відповідей.

1. Я маю наміри забезпечити навчальне середовище, яке сприяє щастю кожної дитини.

2. Я маю наміри у професійній діяльності створити таке середовище, де кожна дитина відчуває свою приналежність до громади групи / класу і відчуває почуття комфорту.

3. Я включатиму елементи домашнього середовища дітей у середовище класу і у різні заняття.

4. Я маю наміри домагатися визнання компетентностей, зусиль і успіхів кожної дитини з особливими освітніми потребами (ООП).

5. Я зумію пристосувати групу / клас до потреб кожної дитини.

6. Я не маю намірів створювати традиції, щоб допомогти дітям з ООП встановити емоційні зв'язки з групою / класом, викликати позитивні почуття і розвинути у них почуття приналежності до групи / класу.



7. Я працюватиму з іншими у закладі освіти, а також у громаді над тим, щоб зробити середовище більш інклюзивним для усіх дітей.

8. Я готова проявляти повагу до дітей з ООП, цікавлячись їхніми почуттями, ідеями та їх життям.

9. Я вважаю недоцільним спонукати дітей висловлювати їхні почуття та ідеї, ділитися життєвим досвідом.

10. Я допомагатиму дітям зрозуміти, що усі емоції прийнятні, а також допомагатиму їм розвивати належними способами вміння виражати емоції.

11. Я готова створити атмосферу, де діти з ООП можуть вільно виражати себе.

12. Я спонукатиму дітей з ООП описувати їхні ідеї, зусилля і результати роботи.

13. Я зможу надати дітям можливості поговорити про свої почуття, попередній досвід і смаки через форми художнього вираження.

14. Я не висловлюватиму оціночних суджень, коли діти з ООП виражають себе.

15. Я не володію навичками розвитку у дітей різних типів інтелекту і стилів навчання.

16. Я методично готова створити середовище, яке стимулює дітей розширювати межі пізнання і дій та йти на прийнятні ризики для їх розвитку і навчання.

17. Я допомагатиму дітям проаналізувати, чого вони навчилися або що вони дізнались, коли їм не вдається розв'язати якусь проблему або досягти того, що вони мали намір зробити.

18. Я вважаю недоцільним спонукати дітей з ООП вирішувати завдання різними способами.

19. Я маю наміри міркувати над методами, що використовуються у системі навчання, які пригнічують творчість дітей і заважають їм йти на ризик, і виступатиму за введення інших методів.

20. Я готова у стосунках з кожною дитиною сприяти розвитку почуття довіри, прихильності та індивідуальних взаємовідносин.

21. Я умію підтримувати дітей, коли у них виникають соціально-емоційні проблеми.

22. Я не маю намірів цікавитись стосунками, досвідом і знаннями дітей.

23. Я умію створити фізичне середовище, яке є привабливим, безпечним, здоровим, інклюзивним і стимулювальним, спонукати дітей досліджувати, вчитися і бути самостійними.

24. Я умію піклуватися про те, щоб середовище було фізично безпечним і легко контролювалося.

25. Я у змозі бачити дітей увесь час.

26. Я надаватиму дітям з ООП можливості і матеріали, які сприяють розвитку у них здорових звичок.

27. Я володію на недостатньому рівні вміннями проводити заняття й ігри так, щоб усі діти почували себе у безпеці.

28. Я зможу зробити навколишній простір привабливим та комфортним для різноманітної діяльності дітей з ООП.

29. Я маю наміри організовувати середовище і повсякденні дії так, щоб діти могли самостійно обирати матеріали і самі приборати.

30. Я не маю намірів спонукати дітей займатися мистецтвом, природознавством та іншими дослідницькими заняттями, які створюють певний безлад.

31. Я маю наміри працювати з іншими співробітниками, щоб потурбуватися про те, щоб увесь загальнодоступний простір в інклюзивному закладі був безпечним і привабливим для дітей.

32. Я методично готова організувати простір так, щоб у ньому логічно розташовувалися і розмежовувалися центри діяльності, які сприяють навчанню і розвитку.

33. Я оновлюватиму матеріали у центрах так, щоб вони відтворювали інтереси дітей, теми або проекти, над якими діти з ООП наразі працюють.

34. Я залучатиму дітей з ООП до планування, які матеріали варто розмістити у різних центрах занять.

35. Я маю наміри організувати простір приміщення так, щоб діти могли користуватися ним самостійно.

36. Я не налаштована працювати з іншими співробітниками над створенням і розробленням нових зон / центрів / куточків у саду / школі, які можна використовувати для навчання і дотримання інтересів дітей, щоб увесь простір став простором для навчання і розвитку.

37. Я методично готова використовувати багато різноманітних, доступних, стимулюючих розвиток дітей матеріалів, які спонукають дітей досліджувати, грати і вчитися.

38. Я маю наміри оновлювати пропоновані дітям матеріали, щоб підтримувати навчання і стимулювати нові інтереси, різні навички дітей.

39. Я буду створювати матеріали для дітей з ООП разом з ними на основі своїх спостережень та інтересів дітей.

40. Я методично не готова пропонувати дітям з ООП матеріали, які можна пов'язати з декількома різними «типами інтелекту» і стилями навчання.

41. Я недостатньо володію навичками розроблення нових матеріалів для гри і навчання дітей з ООП на основі своїх спостережень, а також індивідуальних планів для кожної дитини або групи дітей з ООП.

42. Я зможу спонукати дітей з ООП брати участь у плануванні, організації і підтримці інклюзивного освітнього середовища.

43. Я спонукатиму дітей з ООП висувати ідеї і пропозиції про те, як можна організувати середовище, що їх розвиває.

44. Разом з дітьми я маю наміри розробляти чіткі правила для підтримки інклюзивного освітнього середовища групи / класу.

45. Я вважаю недоцільним спонукати дітей з ООП брати на себе відповідальність за приміщення групи / класу, у тому числі за організацію і розміщення матеріалів.

46. Я маю наміри думати разом з дітьми про те, наскільки ефективним є інклюзивне освітнє середовище і що необхідно у ньому змінити.

47. Я умію адаптувати фізичне середовище, щоб воно відповідало потребам окремих дітей / груп дітей з особливими освітніми потребами.

48. Я володію навичками створення середовища, у якому діти з ООП зможуть розвивати і підвищувати рівень своєї самостійності, відповідальності та емпатії.

49. Я не володію на достатньому рівні уміннями диференціювати матеріали так, щоб задовольнити усі навчальні потреби дітей з ООП.

50. Я володію уміннями адаптувати навчальне середовище відповідно до стилів навчання, рівнів розвитку дітей, з урахуванням їхньої культури і максимальним використанням ресурсів.

51. Я володію навичками створення середовища, яке сприяє розвитку у дітей почуття громади та їх участі у створенні культури групи / класу.

52. Я умію чітко виражати свої очікування до поведінки дітей з ООП у соціумі і залучати їх до розроблення правил групи / класу.

53. Я залучатиму дітей з ООП до створення правил і їх зміни у міру виникнення різних ситуацій.

54. Я допомагатиму дітям зрозуміти, для чого існують певні правила, обговорюватиму з дітьми необхідність створення додаткових або зміни наявних правил.

55. Я маю наміри спілкуватися з сім'ями, розповідаючи їм про порядок дій і правила, що використовуються у закладі, а також роз'яснювати очікування щодо поведінки і участі дітей з ООП в освітньому процесі.

56. Я працюватиму над створенням у закладі правил, які демонструють повагу до кожної людини в освітньому інклюзивному освітньому середовищі.

57. Я зможу створити середовище, яке ґрунтується на демократичних цінностях і сприяє участі дітей у житті групи / класу.

58. Кожного разу, коли це можливо, надаватиму дітям з ООП можливість брати участь у прийнятті рішень з питань, що стосуються їх.

59. Я маю наміри забезпечувати такі правила, повсякденні справи і дії, щоб кожна дитина з ООП могла відкрито поділитися своїми ідеями і думками.

60. Я методично не готова надавати дітям рівні можливості брати участь у всіх заняттях, незалежно від здібностей, культури, віку, мови, рівня розвитку.

61. Я володію методикою розвитку саморегуляції і самостійності дітей з ООП у процесі повсякденних справ і занять.

62. Я маю наміри надавати дітям можливість робити вибір у процесі навчання (обирати центри занять, матеріали, як представити свої результати тощо).

63. Я спонукатиму дітей брати участь у розробленні повсякденних дій, занять і процедур (порядку дій) та у плануванні розкладу власної роботи.

**Анкета «Професійний розвиток\_ПРАКТ»**

**для дослідження практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища за критерієм «Професійний розвиток»**

Шановний студенте!

Вам буде представлено 77 тверджень, які описують можливі варіанти професійної діяльності фахівця зі спеціальної освіти в умовах інклюзивного освітнього простору.

У кожному разі Ви повинні прийняти рішення, якою мірою це твердження стосується Вас. Для цього Вам будуть запропоновані п'ять варіантів відповідей:

Категорично не погоджуюсь (А)

Частково не погоджуюсь (В)

Не можу як погодитись, так і не погодитись (С)

Частково погоджуюсь (D)

Повністю погоджуюсь (Е)

При оцінюванні пам'ятайте:

**А** означає: «категорично не погоджуюсь, категорично заперечую, ніколи так не вчиняю і вчиняти не буду, це не про мене»,

**Е** – «повністю погоджуюсь, всіляко підтримую, завжди так вчиняю і буду вчиняти, це про мене».

Просимо Вас зберігати впевненість у тому, що при роботі з Вашими відповідями буде дотримана найсуворіша конфіденційність.

У бланку для відповідей зробіть будь-яку позначку (√ або +) у кружечку, який відповідає одному з п'яти запропонованих варіантів відповідей.

1. Я буду постійно покращувати свої навички, щоб досягти якості і підтримувати її на високому рівні у своїй професійній діяльності – відповідно до вимог сучасного світу, що змінюється.

2. Я буду навчатися упродовж усього життя і використовуватиму різні можливості для особистісного і професійного розвитку.

3. Я маю наміри відвідувати семінари та інші заходи, які можуть збагатити мою практичну роботу, у тому числі і не пов'язані безпосередньо з навчанням дітей з особливими освітніми потребами (ООП), наприклад, навички комунікації, менеджмент, навички письменницької майстерності тощо.

4. Я хочу бути членом різних професійних груп у співтоваристві, щоб спільно роздумувати про свою практичну роботу і удосконалювати її.

5. Я читаю постійно професійні журнали і книги.

6. Я із задоволенням буду ділитися своїм досвідом з колегами і буду організовувати професійні дискусії на шкільному / регіональному рівні і / або пропонувати для них теми.

7. Я налаштована отримувати зворотний зв'язок, критично оцінювати якість своєї педагогічної діяльності і рівень професійних знань, і на підставі цього вносити необхідні зміни у практику своєї роботи.

8. Я складу професійне портфоліо і буду використовувати його для аналізу своєї практики роботи.

9. Я із задоволенням запрошуватиму на свої заняття різних фахівців і проситиму їх дати зворотний зв'язок стосовно своєї роботи.

10. Я вважаю недоцільним просити батьків і дітей давати зворотний зв'язок стосовно своєї роботи, щоб вносити відповідні корективи у роботу.

11. Я буду співпрацювати з іншими фахівцями, щоб поліпшити якість як своєї практичної роботи, так і рівень професіоналізму у галузі розвитку дітей з ООП.

12. Я маю наміри формально і неформально ділитися з іншими педагогами досвідом своєї практичної роботи з дітьми з ООП.

13. Я буду використовувати різні можливості для роботи у складі різних «команд» педагогів для обговорення і поліпшення своєї практики роботи.

14. Я вважаю недоцільним брати участь у професійних форумах в Інтернеті.

15. Я буду міркувати про практику роботи інших педагогів на рівні дошкільного закладу / школи / міста / країни / світу і пов'язуватиму цей досвід зі своєю власною практикою роботи.

16. Я маю наміри брати участь в оцінюванні практики роботи у закладі освіти, обговорювати з колегами труднощі, механізми і процедури оцінки якості практики роботи в закладі освіти, а також пропонувати цілі і дії з її поліпшення.

17. Я здатна у професійній діяльності приймати рішення, ґрунтуючись на своїх знаннях і навичках, у тому числі на навичках критичного мислення.

18. Я маю наміри вивчати нові педагогічні підходи і методи і критично їх аналізувати.

19. Я братиму участь у заходах місцевої громади, щоб пропагувати важливість якісної доступної освіти для кожної дитини і повагу до професії педагога.

20. Я використовуватиму різні заходи у громаді для того, щоб розповісти про важливість якісної педагогічної практики і якісного навчання для дітей з ООП.

21. Я буду використовувати різні можливості для того, щоб допомогти різним групам населення (особливо маргіналізованим) усвідомити важливість якісного навчання для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

22. Я не буду організовувати збори, круглі столи та інші зустрічі для членів місцевої громади для того, щоб дати їм інформацію або залучити їх до обговорення важливості якісного навчання для дітей з особливими освітніми потребами.

## Додаток Ж

**Система оцінювання дослідження практико-діяльнісного компонента  
готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти  
до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі**

Таблиця Ж. 1

## Оцінювання за шкалами (критеріями)

|             |   |   |  |   |   |   |                |   |   |   |   |   |
|-------------|---|---|--|---|---|---|----------------|---|---|---|---|---|
| Бал         | 0 | 1 |  | 2 | 3 | 4 | Бал            | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Пряма шкала | A | B |  | C | D | E | Зворотня шкала | E | D | C | B | A |

Таблиця Ж. 2

## Система оцінювання за критерієм «Взаємодія»

| №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|
| 1.  | A | B | C | D | E | 26. | E | D | C | B | A | 51. | E | D | C | B | A |
| 2.  | A | B | C | D | E | 27. | A | B | C | D | E | 52. | A | B | C | D | E |
| 3.  | A | B | C | D | E | 28. | A | B | C | D | E | 53. | A | B | C | D | E |
| 4.  | E | D | C | B | A | 29. | A | B | C | D | E | 54. | A | B | C | D | E |
| 5.  | A | B | C | D | E | 30. | E | D | C | B | A | 55. | A | B | C | D | E |
| 6.  | E | D | C | B | A | 31. | A | B | C | D | E | 56. | E | D | C | B | A |
| 7.  | A | B | C | D | E | 32. | A | B | C | D | E | 57. | A | B | C | D | E |
| 8.  | A | B | C | D | E | 33. | A | B | C | D | E | 58. | E | D | C | B | A |
| 9.  | A | B | C | D | E | 34. | A | B | C | D | E | 59. | A | B | C | D | E |
| 10. | E | D | C | B | A | 35. | A | B | C | D | E | 60. | E | D | C | B | A |
| 11. | A | B | C | D | E | 36. | A | B | C | D | E | 61. | A | B | C | D | E |
| 12. | E | D | C | B | A | 37. | E | D | C | B | A | 62. | A | B | C | D | E |
| 13. | A | B | C | D | E | 38. | A | B | C | D | E | 63. | A | B | C | D | E |
| 14. | A | B | C | D | E | 39. | A | B | C | D | E | 64. | A | B | C | D | E |
| 15. | E | D | C | B | A | 40. | E | D | C | B | A | 65. | E | D | C | B | A |
| 16. | A | B | C | D | E | 41. | A | B | C | D | E | 66. | A | B | C | D | E |
| 17. | A | B | C | D | E | 42. | A | B | C | D | E | 67. | E | D | C | B | A |
| 18. | E | D | C | B | A | 43. | E | D | C | B | A | 68. | A | B | C | D | E |
| 19. | A | B | C | D | E | 44. | A | B | C | D | E | 69. | A | B | C | D | E |
| 20. | E | D | C | B | A | 45. | E | D | C | B | A | 70. | A | B | C | D | E |
| 21. | A | B | C | D | E | 46. | E | D | C | B | A | 71. | A | B | C | D | E |
| 22. | A | B | C | D | E | 47. | A | B | C | D | E | 72. | E | D | C | B | A |
| 23. | A | B | C | D | E | 48. | A | B | C | D | E | 73. | A | B | C | D | E |
| 24. | A | B | C | D | E | 49. | A | B | C | D | E |     |   |   |   |   |   |
| 25. | E | D | C | B | A | 50. | A | B | C | D | E |     |   |   |   |   |   |

Таблиця Ж. 3

## Система оцінювання за критерієм «Сім'я і місцева громада»

| №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|
| 1.  | A | B | C | D | E | 17. | A | B | C | D | E | 33. | E | D | C | B | A |
| 2.  | A | B | C | D | E | 18. | A | B | C | D | E | 34. | A | B | C | D | E |
| 3.  | E | D | C | B | A | 19. | E | D | C | B | A | 35. | A | B | C | D | E |
| 4.  | A | B | C | D | E | 20. | A | B | C | D | E | 36. | A | B | C | D | E |
| 5.  | A | B | C | D | E | 21. | E | D | C | B | A | 37. | E | D | C | B | A |
| 6.  | A | B | C | D | E | 22. | A | B | C | D | E | 38. | A | B | C | D | E |
| 7.  | A | B | C | D | E | 23. | E | D | C | B | A | 39. | A | B | C | D | E |
| 8.  | A | B | C | D | E | 24. | A | B | C | D | E | 40. | A | B | C | D | E |
| 9.  | A | B | C | D | E | 25. | A | B | C | D | E | 41. | A | B | C | D | E |
| 10. | A | B | C | D | E | 26. | A | B | C | D | E | 42. | A | B | C | D | E |
| 11. | A | B | C | D | E | 27. | A | B | C | D | E | 43. | E | D | C | B | A |
| 12. | A | B | C | D | E | 28. | A | B | C | D | E | 44. | A | B | C | D | E |
| 13. | A | B | C | D | E | 29. | A | B | C | D | E | 45. | A | B | C | D | E |
| 14. | A | B | C | D | E | 30. | A | B | C | D | E | 46. | A | B | C | D | E |
| 15. | A | B | C | D | E | 31. | E | D | C | B | A | 47. | E | D | C | B | A |
| 16. | A | B | C | D | E | 32. | E | D | C | B | A | 48. | E | D | C | B | A |

Таблиця Ж. 4

Система оцінювання за критерієм  
«Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії»

| №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|
| 1.  | A | B | C | D | E | 15. | A | B | C | D | E | 29. | E | D | C | B | A |
| 2.  | A | B | C | D | E | 16. | E | D | C | B | A | 30. | E | D | C | B | A |
| 3.  | A | B | C | D | E | 17. | A | B | C | D | E | 31. | A | B | C | D | E |
| 4.  | A | B | C | D | E | 18. | A | B | C | D | E | 32. | A | B | C | D | E |
| 5.  | A | B | C | D | E | 19. | A | B | C | D | E | 33. | A | B | C | D | E |
| 6.  | E | D | C | B | A | 20. | A | B | C | D | E | 34. | A | B | C | D | E |
| 7.  | E | D | C | B | A | 21. | A | B | C | D | E | 35. | A | B | C | D | E |
| 8.  | A | B | C | D | E | 22. | E | D | C | B | A | 36. | E | D | C | B | A |
| 9.  | A | B | C | D | E | 23. | A | B | C | D | E | 37. | A | B | C | D | E |
| 10. | A | B | C | D | E | 24. | A | B | C | D | E | 38. | E | D | C | B | A |
| 11. | A | B | C | D | E | 25. | A | B | C | D | E | 39. | A | B | C | D | E |
| 12. | E | D | C | B | A | 26. | A | B | C | D | E | 40. | A | B | C | D | E |
| 13. | A | B | C | D | E | 27. | A | B | C | D | E | 41. | A | B | C | D | E |
| 14. | A | B | C | D | E | 28. | A | B | C | D | E | 42. | A | B | C | D | E |

Таблиця Ж. 5

## Система оцінювання за критерієм «Оцінка і планування»

| №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|
| 1.  | A | B | C | D | E | 21. | A | B | C | D | E | 41. | A | B | C | D | E |
| 2.  | A | B | C | D | E | 22. | E | D | C | B | A | 42. | A | B | C | D | E |
| 3.  | A | B | C | D | E | 23. | A | B | C | D | E | 43. | A | B | C | D | E |
| 4.  | E | D | C | B | A | 24. | A | B | C | D | E | 44. | E | D | C | B | A |
| 5.  | A | B | C | D | E | 25. | E | D | C | B | A | 45. | A | B | C | D | E |
| 6.  | A | B | C | D | E | 26. | A | B | C | D | E | 46. | A | B | C | D | E |
| 7.  | A | B | C | D | E | 27. | E | D | C | B | A | 47. | E | D | C | B | A |
| 8.  | A | B | C | D | E | 28. | A | B | C | D | E | 48. | A | B | C | D | E |
| 9.  | E | D | C | B | A | 29. | A | B | C | D | E | 49. | A | B | C | D | E |
| 10. | E | D | C | B | A | 30. | A | B | C | D | E | 50. | E | D | C | B | A |
| 11. | A | B | C | D | E | 31. | A | B | C | D | E | 51. | A | B | C | D | E |
| 12. | A | B | C | D | E | 32. | A | B | C | D | E | 52. | A | B | C | D | E |
| 13. | A | B | C | D | E | 33. | A | B | C | D | E | 53. | E | D | C | B | A |
| 14. | A | B | C | D | E | 34. | A | B | C | D | E | 54. | E | D | C | B | A |
| 15. | A | B | C | D | E | 35. | A | B | C | D | E | 55. | E | D | C | B | A |
| 16. | A | B | C | D | E | 36. | A | B | C | D | E | 56. | A | B | C | D | E |
| 17. | A | B | C | D | E | 37. | A | B | C | D | E | 57. | E | D | C | B | A |
| 18. | A | B | C | D | E | 38. | E | D | C | B | A | 58. | A | B | C | D | E |
| 19. | A | B | C | D | E | 39. | A | B | C | D | E | 59. | A | B | C | D | E |
| 20. | E | D | C | B | A | 40. | A | B | C | D | E | 60. | A | B | C | D | E |



## Система оцінювання за критерієм «Методи навчання»

| №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|
| 1.  | A | B | C | D | E | 27. | A | B | C | D | E | 53. | A | B | C | D | E |
| 2.  | A | B | C | D | E | 28. | E | D | C | B | A | 54. | E | D | C | B | A |
| 3.  | A | B | C | D | E | 29. | A | B | C | D | E | 55. | A | B | C | D | E |
| 4.  | A | B | C | D | E | 30. | E | D | C | B | A | 56. | E | D | C | B | A |
| 5.  | E | D | C | B | A | 31. | A | B | C | D | E | 57. | E | D | C | B | A |
| 6.  | A | B | C | D | E | 32. | E | D | C | B | A | 58. | A | B | C | D | E |
| 7.  | A | B | C | D | E | 33. | A | B | C | D | E | 59. | E | D | C | B | A |
| 8.  | A | B | C | D | E | 34. | E | D | C | B | A | 60. | A | B | C | D | E |
| 9.  | E | D | C | B | A | 35. | A | B | C | D | E | 61. | A | B | C | D | E |
| 10. | A | B | C | D | E | 36. | A | B | C | D | E | 62. | A | B | C | D | E |
| 11. | A | B | C | D | E | 37. | A | B | C | D | E | 63. | A | B | C | D | E |
| 12. | E | D | C | B | A | 38. | A | B | C | D | E | 64. | E | D | C | B | A |
| 13. | E | D | C | B | A | 39. | A | B | C | D | E | 65. | A | B | C | D | E |
| 14. | A | B | C | D | E | 40. | E | D | C | B | A | 66. | A | B | C | D | E |
| 15. | E | D | C | B | A | 41. | A | B | C | D | E | 67. | E | D | C | B | A |
| 16. | A | B | C | D | E | 42. | A | B | C | D | E | 68. | A | B | C | D | E |
| 17. | A | B | C | D | E | 43. | A | B | C | D | E | 69. | A | B | C | D | E |
| 18. | E | D | C | B | A | 44. | E | D | C | B | A | 70. | A | B | C | D | E |
| 19. | A | B | C | D | E | 45. | A | B | C | D | E | 71. | A | B | C | D | E |
| 20. | E | D | C | B | A | 46. | A | B | C | D | E | 72. | E | D | C | B | A |
| 21. | A | B | C | D | E | 47. | A | B | C | D | E | 73. | A | B | C | D | E |
| 22. | A | B | C | D | E | 48. | A | B | C | D | E | 74. | A | B | C | D | E |
| 23. | A | B | C | D | E | 49. | A | B | C | D | E | 75. | A | B | C | D | E |
| 24. | A | B | C | D | E | 50. | A | B | C | D | E | 76. | A | B | C | D | E |
| 25. | E | D | C | B | A | 51. | A | B | C | D | E | 77. | E | D | C | B | A |
| 26. | A | B | C | D | E | 52. | A | B | C | D | E |     |   |   |   |   |   |

Таблиця Ж. 7

## Система оцінювання за критерієм «Розвивальне середовище»

| №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|
| 1.  | A | B | C | D | E | 22. | E | D | C | B | A | 43. | A | B | C | D | E |
| 2.  | A | B | C | D | E | 23. | A | B | C | D | E | 44. | A | B | C | D | E |
| 3.  | A | B | C | D | E | 24. | A | B | C | D | E | 45. | E | D | C | B | A |
| 4.  | A | B | C | D | E | 25. | A | B | C | D | E | 46. | A | B | C | D | E |
| 5.  | A | B | C | D | E | 26. | A | B | C | D | E | 47. | A | B | C | D | E |
| 6.  | E | D | C | B | A | 27. | E | D | C | B | A | 48. | A | B | C | D | E |
| 7.  | A | B | C | D | E | 28. | A | B | C | D | E | 49. | E | D | C | B | A |
| 8.  | A | B | C | D | E | 29. | A | B | C | D | E | 50. | A | B | C | D | E |
| 9.  | E | D | C | B | A | 30. | E | D | C | B | A | 51. | A | B | C | D | E |
| 10. | A | B | C | D | E | 31. | A | B | C | D | E | 52. | A | B | C | D | E |
| 11. | A | B | C | D | E | 32. | A | B | C | D | E | 53. | A | B | C | D | E |
| 12. | A | B | C | D | E | 33. | A | B | C | D | E | 54. | A | B | C | D | E |
| 13. | A | B | C | D | E | 34. | A | B | C | D | E | 55. | A | B | C | D | E |
| 14. | E | D | C | B | A | 35. | A | B | C | D | E | 56. | A | B | C | D | E |
| 15. | E | D | C | B | A | 36. | E | D | C | B | A | 57. | A | B | C | D | E |
| 16. | A | B | C | D | E | 37. | A | B | C | D | E | 58. | A | B | C | D | E |
| 17. | A | B | C | D | E | 38. | A | B | C | D | E | 59. | A | B | C | D | E |
| 18. | E | D | C | B | A | 39. | A | B | C | D | E | 60. | E | D | C | B | A |
| 19. | A | B | C | D | E | 40. | E | D | C | B | A | 61. | A | B | C | D | E |
| 20. | A | B | C | D | E | 41. | E | D | C | B | A | 62. | A | B | C | D | E |
| 21. | A | B | C | D | E | 42. | A | B | C | D | E | 63. | A | B | C | D | E |

Таблиця Ж. 8

## Система оцінювання за критерієм «Професійний розвиток»

| №  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | №   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|
| 1. | A | B | C | D | E | 9.  | A | B | C | D | E | 17. | A | B | C | D | E |
| 2. | A | B | C | D | E | 10. | E | D | C | B | A | 18. | A | B | C | D | E |
| 3. | A | B | C | D | E | 11. | A | B | C | D | E | 19. | A | B | C | D | E |
| 4. | A | B | C | D | E | 12. | A | B | C | D | E | 20. | A | B | C | D | E |
| 5. | A | B | C | D | E | 13. | A | B | C | D | E | 21. | A | B | C | D | E |
| 6. | A | B | C | D | E | 14. | E | D | C | B | A | 22. | E | D | C | B | A |
| 7. | A | B | C | D | E | 15. | A | B | C | D | E |     |   |   |   |   |   |
| 8. | A | B | C | D | E | 16. | A | B | C | D | E |     |   |   |   |   |   |

Отримані бали за кожною шкалою діляться на коефіцієнт та визначається рівень сформованості готовності практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. Процедуру оцінювання результатів дослідження практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі представлено у таблиці Ж.9.

Таблиця Ж. 9

**Процедура оцінювання результатів дослідження практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі**

| №  | Шкали  | Кількість питань | Максимальний бал (кількість питань помножити на 4) | Коефіцієнт (поділити отриманий бал на коефіцієнт) |
|----|--|------------------|--|---|
| 1. | Взаємодія  | 73               | 292  | 2,92  |
| 2. | Сім'я і місцева громада                          | 48               | 192  | 1,92  |
| 3. | Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії | 42               | 168  | 1,68  |
| 4. | Оцінка і планування                              | 60               | 240  | 2,4   |
| 5. | Методи навчання                                  | 77               | 308  | 3,08  |
| 6. | Розвивальне середовище                           | 63               | 252  | 2,52  |
| 7. | Професійний розвиток                             | 22               | 88   | 0,88  |

Процедуру визначення рівнів сформованості готовності практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі представлено в таблиці Ж.10.

*Таблиця Ж. 10*

**Процедура визначення рівнів сформованості готовності  
практико-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців зі  
спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому  
просторі**

| Рівень сформованості | Відсотки % |
|----------------------|------------|
| Високий              | 76 – 100   |
| Достатній            | 26 – 75    |
| Задовільний          | 0 – 25     |

## СПІЛЬНИЙ БАГАТОФУНКЦІОНАЛЬНИЙ КОМПЛЕКС

### «ТЕРИТОРІЯ ІНКЛЮЗІЇ»

#### у Київському університеті імені Бориса Грінченка

*Структурні підрозділи та організації, які входять до Комплексу «ТЕРИТОРІЯ ІНКЛЮЗІЇ»*

Інститут людини:

- кафедра спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти;
- Ресурсний центр підтримки студентів з інвалідністю;
- Центр практичної підготовки студентів з інклюзивної освіти;

Інститут післядипломної педагогічної освіти:

- Ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти (міський).

Всеукраїнський фонд «Крок за кроком»

#### **SWOT-аналіз додається. Додаток 3.1**

*Цілі та завдання Комплексу «ТЕРИТОРІЯ ІНКЛЮЗІЇ»*

**Мета:** Ефективно використати освітній простір Університету Грінченка, що передбачає задіяння матеріально-технічних і навчально-методичних ресурсів, а також особистісного та компетентнісного потенціалу фахівців трьох центрів («Ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти», «Центр практичної підготовки студентів з інклюзивної освіти», «Ресурсний центр підтримки студентів з інвалідністю»).

**Завдання:**

1. Створити умови для активної взаємодії суб'єктів освітнього простору Університету Грінченка: майбутніх і нинішніх освітян та формування їхньої готовності до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.
2. Ефективно використати освітній простір Університету Грінченка (у тому числі матеріальні, фінансові та людські ресурси) для проектування освітнього середовища з опорою на командну взаємодію:
  - фахової підготовки студентів спеціальності «Спеціальна освіта» (а також для усіх спеціальностей, в освітніх програмах яких виокремлено компетентність у сфері інклюзивного навчання та сформульовано як результат навчання – здатність до впровадження та організації інклюзивної освіти);
  - підготовки фахівців Інклюзивно-ресурсних центрів м. Києва;
  - підвищення кваліфікації і підтримки педагогів та адміністрації закладів освіти з інклюзивним навчанням м. Києва;
  - підтримки студентів з інвалідністю та викладачів, які забезпечуватимуть освітній процес для них.
3. Підвищити інклюзивну культуру фахівців, які надають освітні послуги в інклюзивному освітньому просторі.

### Унікальність та інноваційність

Розроблений спільний багатофункціональний комплекс «Територія інклюзії» є першим в Україні спільним професійним осередком, що вирішує системні завдання з:

- фахової підготовки майбутніх спеціальних педагогів і підготовки нинішніх вчителів-дефектологів, вчителів-логопедів, психологів до професійної діяльності в Новій освітній структурі – Інклюзивно-ресурсному центрі;
- фахової підготовки студентів педагогічних спеціальностей та підвищення кваліфікації освітян м. Києва у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами,
- консультативної та методичної підтримки студентів з особливими потребами та викладачів, які працюють з цими студентами.

Ми передбачаємо, що створена «Територія інклюзії» буде забезпечувати якість підготовки фахівців з інклюзивної освіти, оскільки спиратиметься на міжнародні стандарти, ресурси командної взаємодії та практико-орієнтований формат навчання.

Командна робота фахівців усіх центрів та кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти уможливить достатньо високий рівень якості роботи:

- Ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти (міського);
- Центру інклюзивної освіти Інституту людини як центра практичної підготовки студентів;
- Ресурсного центру підтримки студентів з інвалідністю.

Спільний багатофункціональний комплекс «ТЕРИТОРІЯ ІНКЛЮЗІЇ» дасть змогу набути Центру практичної підготовки студентів з інклюзивної освіти можливість функціонувати у форматі загальноуніверситетського центра з формування фахових компетентностей у сфері інклюзивного навчання у студентів різних спеціальностей.

### Прикладна цінність

Спільне освітнє середовище уможливить:

- участь студентів і фахівців у спільних тренінгах, спільних супервізіях, спільному навчанні, заснованому на дослідженнях;
- користування спільними матеріальними, навчально-методичними ресурсами (ресурси для забезпечення якісної освіти є високозатратними, тому буде можливість спільного користування ними, а також спільний пошук ресурсів для поповнення спільного освітнього середовища);
- високоякісну підготовку студентів спеціальності «Спеціальна освіта» до професійної діяльності в Інклюзивно-ресурсних центрах – Новій освітній установі України;
- підтримку студентів з особливими освітніми потребами та викладачів Університету спільними зусиллями колективу фахівців Ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти та Ресурсного центру підтримки студентів з інвалідністю;

- розроблення змісту і технологій супроводу студентів з різними освітніми потребами;
- налагодження соціального партнерства з громадськими організаціями та іншими інституціями для вирішення актуальних питань;
- виконання Нової освітньої стратегії Університету.

Опис основних етапів реалізації проекту

**Підготовчий:**

- Розроблення стратегії діяльності спільного освітнього середовища «Територія інклюзії».
- Створення координаційної ради з представників трьох Центрів для узгодження їх діяльності.
- Розроблення спільної програми діяльності «Території інклюзії».
- Розроблення дизайну спільного професійного середовища.
- Упорядкування наявного навчально-методичного забезпечення діяльності трьох Центрів.
- Закупівля необхідного технічного, програмного і навчально-дидактичного матеріалу для проведення комплексної оцінки стану розвитку, особливих освітніх потреб та корекційно-розвивальної роботи.
- Розроблення критеріїв і показників оцінки діяльності якості підготовки студентів та супроводу студентів з інвалідністю.

**Основний:**

- Розроблення нового навчально-методичного забезпечення діяльності трьох Центрів.
- Організація практико-орієнтованого навчання та навчання, заснованого на дослідженнях, для студентів та фахівців у форматі спільних тренінгів, проектної діяльності, спільного навчання та супервізій.
- Колегіальний пошук ресурсів для поповнення спільного освітнього середовища.
- Підготовка студентів спеціальності «Спеціальна освіта» до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі та Інклюзивно-ресурсних центрах – Новій освітній установі України.
- Підготовка студентів інших спеціальностей до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.
- Підготовка і підтримка фахівців Інклюзивно-ресурсних центрів м. Києва.
- Підвищення кваліфікації і підтримка педагогів та адміністрації інклюзивних закладів освіти м. Києва.
- Підтримка студентів з особливими освітніми потребами та викладачів Університету спільними зусиллями колективу фахівців Ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти (міського), Ресурсного центру підтримки студентів з інвалідністю та кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти.
- Налагодження соціального партнерства з громадськими організаціями та іншими інституціями для вирішення актуальних питань.



- Здійснення моніторингових процедур якості підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі та підтримки студентів з інвалідністю в освітньому просторі Університету Грінченка.

#### **Підсумковий:**

- Здійснення оцінки якості підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі та підтримки студентів з інвалідністю в освітньому просторі Університету Грінченка.
- Узагальнення досвіду діяльності спільного багатофункціонального комплексу «Територія інклюзії».
- Поширення набутого досвіду діяльності спільного багатофункціонального комплексу «Територія інклюзії».
- Коригування діяльності «Території інклюзії» на підставі аналізу результатів оцінки якості підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі та підтримки студентів з інвалідністю в освітньому просторі Університету Грінченка.
- Аналіз чинників успішної та недостатньо успішної практики діяльності «Території інклюзії».
- Удосконалення освітнього середовища фахової підготовки та підвищення кваліфікації майбутніх та нинішніх освітян до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі.

#### Очікувані результати від втілення проекту

- Створено потужне освітнє середовище професійної підготовки та підвищення кваліфікації освітян у сфері інклюзивного навчання.
- Забезпечено якість та конкурентоспроможність випускників Університету Грінченка на ринку освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами за рахунок того, що студенти спеціальності «Спеціальна освіта» будуть на високому рівні готові до професійної діяльності в умовах Інклюзивно-ресурсного центру і до організації та впровадження інклюзивного навчання в закладах освіти.
- Забезпечено необхідну підтримку студентів з особливими потребами та викладачів, які навчатимуть цих студентів.

#### **Критерії результативності діяльності Комплексу «Територія інклюзії»**

| №   | Зміст   | Показник   |
|---|---|--|
| <b>1. Інформаційна готовність фахівців</b>  |   |  |
| 1.1   | Знання теоретичних засад інклюзивної освіти та індивідуальних відмінностей дітей з різни-ми ООП; знання спеціальної та інклюзивної педагогіки | Здатність продемонструвати грамотний підхід до інклюзії.<br>Здатність продемонструвати відповідну корпоративну поведінку: емоційні і організаційні вміння, якості, необхідні фахівцям інклюзивного середовища. |
| <b>2. Володіння сучасними методиками оцінки стану розвитку та освітніх потреб дітей</b> |   |  |

|  |  |   |
|--|--|---|
| 2.1  | Володіння сучасними (науково доказовими) методиками оцінки стану розвитку та освітніх потреб дітей   | Здатність продемонструвати оцінювання стану розвитку різних сфер особистості дитини (когнітивної, мовленнєвої, фізичної, соціальної, емоційної) та її освітніх потреб   |
| <b>3. Володіння сучасними педагогічними технологіями організації та впровадження інклюзивного освітнього процесу</b> |  |   |
| 3.1  | Готовність моделювати урок і використовувати варіативність у процесі навчання, здійснення моніторингу за «продуктами діяльності»   | 1) уміння планувати свою професійну діяльність, застосовувати ефективні методи (у відповідності до ситуації у класі/групі) та відстежувати її результативність (параметри методики ISSA «Методи навчання» та «Оцінка й планування»);<br>2) проведення уроків, занять (учитель, вихователь, асистент вчителя, асистент вихователя) та занять з дітьми (вчитель-логопед, вчитель-дефектолог, практичний психолог) у відповідності до зазначеного параметру (підтверджено даними моніторингу);<br>3) здійснення професійної діяльності у відповідності до міжнародних стандартів (Методика впровадження якісної педагогіки ISSA «Компетентний педагог XXI століття»)   |
| 3.2  | Володіння інноваційною технологією перетворення освітнього середовища «Класний менеджмент», практичними навичками щодо створення відповідних умов для освітнього процесу дітей з ООП | 1) здатність створювати підтримувальне, активуюче та розвивальне середовище (параметр методики ISSA «Розвивальне середовище»);<br>2) здатність створювати у приміщенні закладу освіти (група, клас, кабінети) освітнє інклюзивне середовище за міжнародними стандартами «класний менеджмент»: зони, візуальні інструктивні матеріали (розклади, графіки, правила, алгоритми дій); візуальні засоби для розвитку соціальних якостей та самостійності, підвищення навчальної мотивації (очікування вчителя і учнів, система нагород, перелік обов'язків на тиждень, дошка «Зірка класу» тощо);<br>3) здатність продемонструвати партнерські стосунки з дітьми, батьками, колегами, що виявляється в наданні їм плану класного менеджменту, обговоренні перебігу та змісту освітнього процесу, колегіальних діях та прийнятті рішень |
| 3.3  | Володіння методом самоаналізу «Інструмент професійного розвитку педагогів» (ISSA)  | Здатність оцінювати себе за 7 параметрами методики «Інструмент професійного розвитку педагогів» та здійснювати рефлексію щодо визначення шляхів самовдосконалення   |
| <b>4. Володіння інклюзивними технологіями організації та впровадження інклюзивного освітнього процесу</b>            |  |   |
| 4.1  | Володіння технологією командного психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в інклюзивному освітньому середовищі   | Здатність продемонструвати уміння узгоджено виробляти план дій щодо супроводу дитини з ООП, здійснювати моніторинг та колегіально коригувати свої дії (параметри методики ISSA «Взаємодія» та «Сім'я та місцева громада»)   |

|   |  |  |
|---|--|--|
| 4.2   | Впровадження освітнього процесу з опорою на особливі освітні потреби дітей   | Здатність визначати особливі освітні потреби кожної дитини і впроваджувати освітній процес для них з урахуванням цих потреб (спостереження та самоаналіз)  |
| 4.3   | Формулювання SMART-цілей та узгоджена реалізація як корекційно-розвиткового, так і навчально-виховного складників освітнього процесу   | Здатність сформулювати SMART-цілі на основі результатів оцінювання сильних та слабких сторін розвитку дитини та узгоджено їх реалізовувати в інклюзивному освітньому середовищі (обговорення особливостей перебігу процесу супроводу дітей з ООП, обмін досвідом, прийняття колегіальних рішень)   |
| 4.4.  | Володіння технологією розроблення Індивідуальної програми розвитку дитини з ООП  | Здатність продемонструвати вміння аналізувати та узагальнювати результати оцінювання стану розвитку дитини з ООП та її освітніх потреб у процесі розроблення Індивідуальної програми розвитку дитини   |
| 4.5   | Застосування технології спільного викладання «co-teaching»   | Здатність продемонструвати вміння успішно реалізовувати технологію «спільне викладання» (6 моделей «co-teaching»)  |
| 4.6   | Володіння технологією організації та забезпечення діяльності Інклюзивно-ресурсних центрів  | Здатність продемонструвати знання і розуміння алгоритму створення ІРЦ, вміння здійснювати основні функції ІРЦ відповідно до Положення про діяльність ІРЦ   |
| <b>5. Навчання та підтримка фахівців Інклюзивно-ресурсних центрів та педагогів інклюзивних закладів освіти м. Києва</b> |  |  |
| 5.1   | Проведення навчальних та тренінгових сесій, супервізій, у тому числі сумісно для майбутніх та нинішніх освітян                         | Систематичне проведення навчальних та тренінгових сесій, супервізій відповідно до спільної програми діяльності Комплексу «Територія інклюзії»<br>Залучення до навчання та супервізій студентів різних спеціальностей, які вивчають дисципліни з інклюзивної освіти<br>Здатність продемонструвати фахову компетентність у сфері інклюзивного навчання |
| <b>6. Володіння технологіями супроводу студентів з інвалідністю в освітньому просторі закладу вищої освіти</b>          |  |  |
| 6.1   | Готовність здійснювати супровід студентів з інвалідністю усіма співробітниками Центрів та студентами спеціальності «Спеціальна освіта» | Здатність продемонструвати вміння супроводу студентів з інвалідністю та викладачів, які навчають цих студентів, в освітньому просторі Університету Грінченка   |

**SWOT – АНАЛІЗ****спільного багатофункціонального комплексу «Територія інклюзії»****Сильні сторони у середовищі:**

- активна підтримка реформених процесів у напрямі інклюзивної освіти як на рівні політики, так і на рівні практики з боку БФ Порошенка, зокрема з боку Марини Порошенко;
- розуміння питання і активна підтримка з боку Міністерства освіти і науки України;
- питання інклюзивної освіти є пріоритетним серед основних стейкхолдерів (політики, практики, батьки, засоби масової інформації, громадські організації тощо);
- брак існуючих моделей в інших закладах вищої освіти, що уможлиблює першість у набутті такого досвіду.

**Слабкі сторони у середовищі:**

- брак подібного досвіду в закладах вищої освіти, що не дає можливості навчання на основі досвіду;
- брак коштів на навчальні поїздки до країн, де є подібний досвід;
- недостатнє розуміння і брак досвіду може привести до викривлених результатів.

**Можливості:**

- підтримка з боку БФ Порошенка і Міністерства освіти і науки;
- донорські організації, які можуть допомогти підтримати навчальні поїздки для ознайомлення із подібним досвідом;
- проведення досліджень з цієї тематики, написання статей – додаткова можливість популяризувати Університет Грінченка;
- існуюча команда виконавців проекту.

**Загрози:**

- зміна керівництва країни під час виборів може привести до зміни пріоритетності питання інклюзії, а відтак – зменшення підтримки і інтересу до цього питання;
- брак досвіду може привести до викривлених результатів або їх відсутності.

## Додаток И

**Результати контрольно-аналітичного дослідження професійно-особистісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі в експериментальних групах  
(у відсотках)**

Рис.И.1

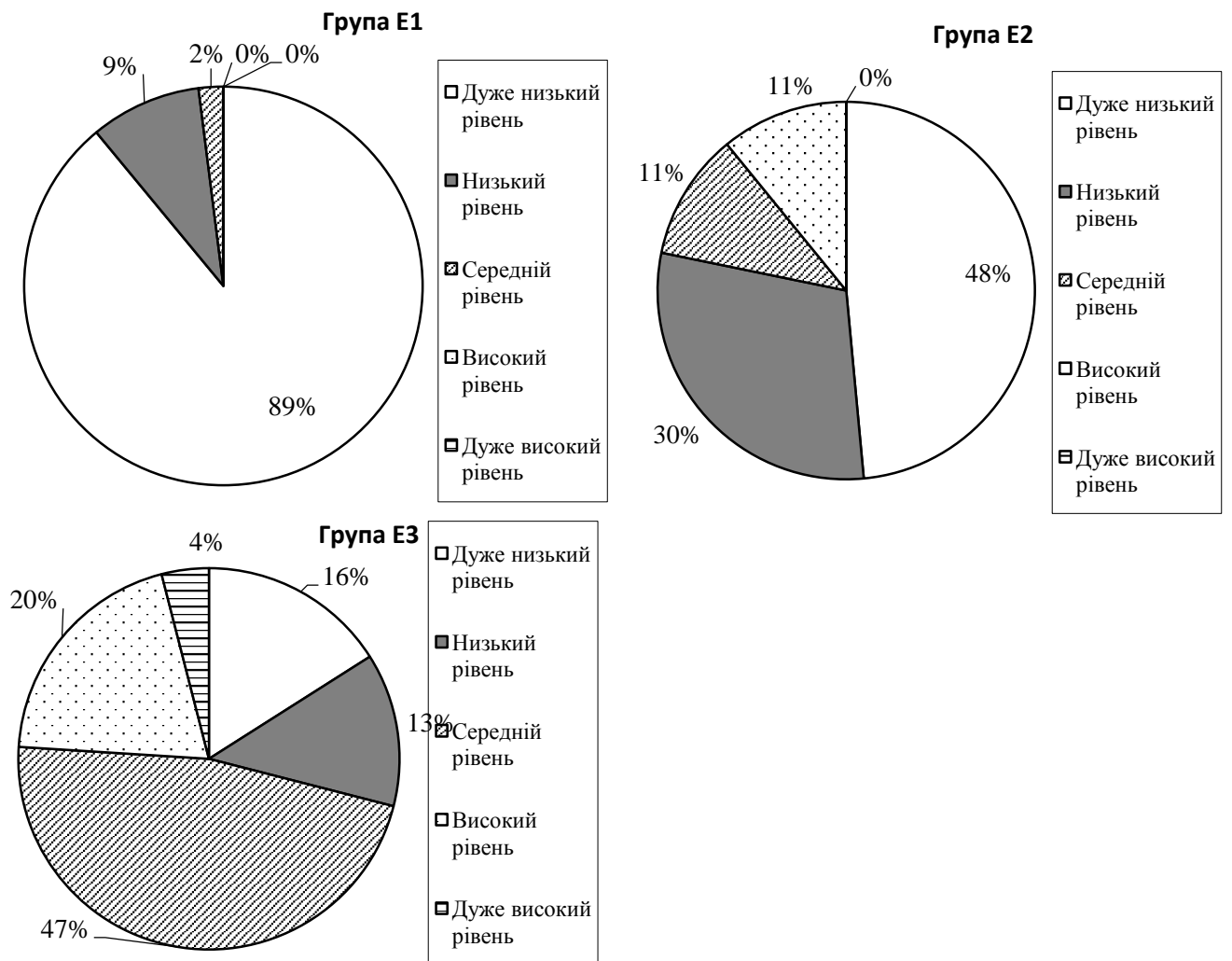


Рис. И.1. Діаграми розподілу студентів за групами Е1, Е2, Е3 (у відсотках) і рівнями сформованості у них самоусвідомлення і самооцінки

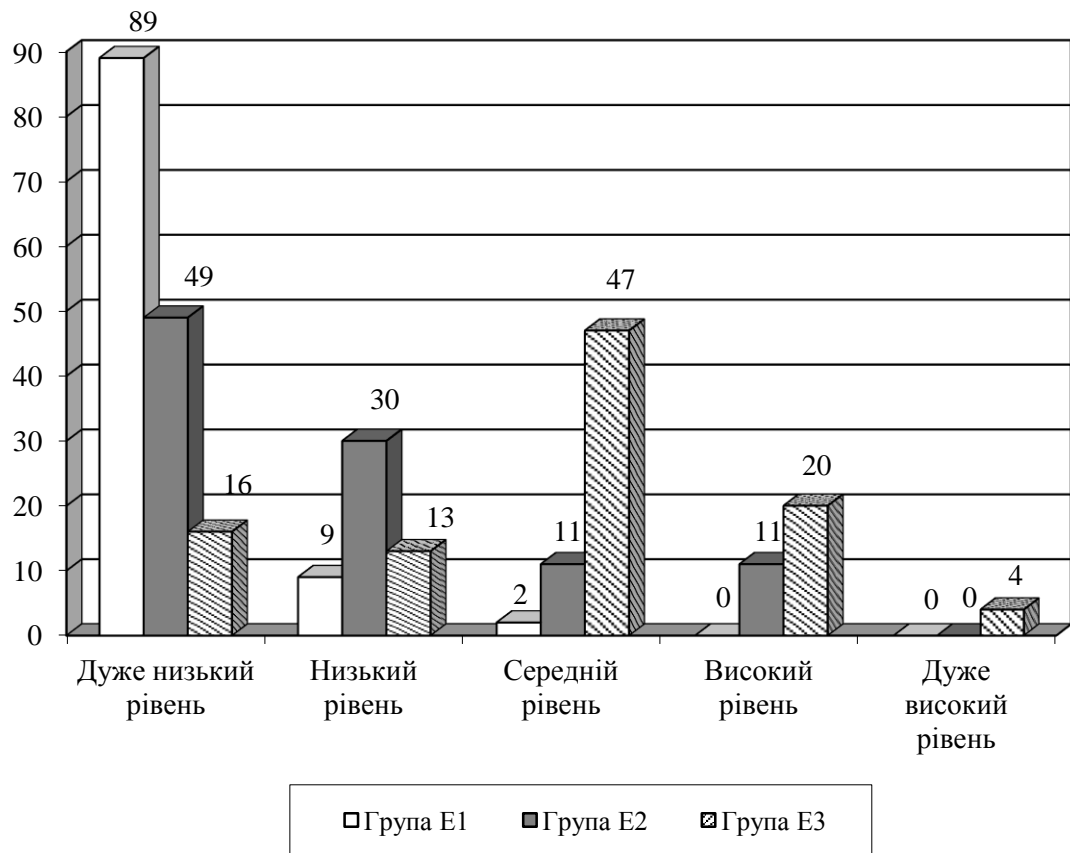


Рис. И.2. Розподіл учасників контрольно-аналітичного етапу експерименту (у відсотках) за рівнями сформованості у них самоусвідомлення і самооцінки

Рис. И.3

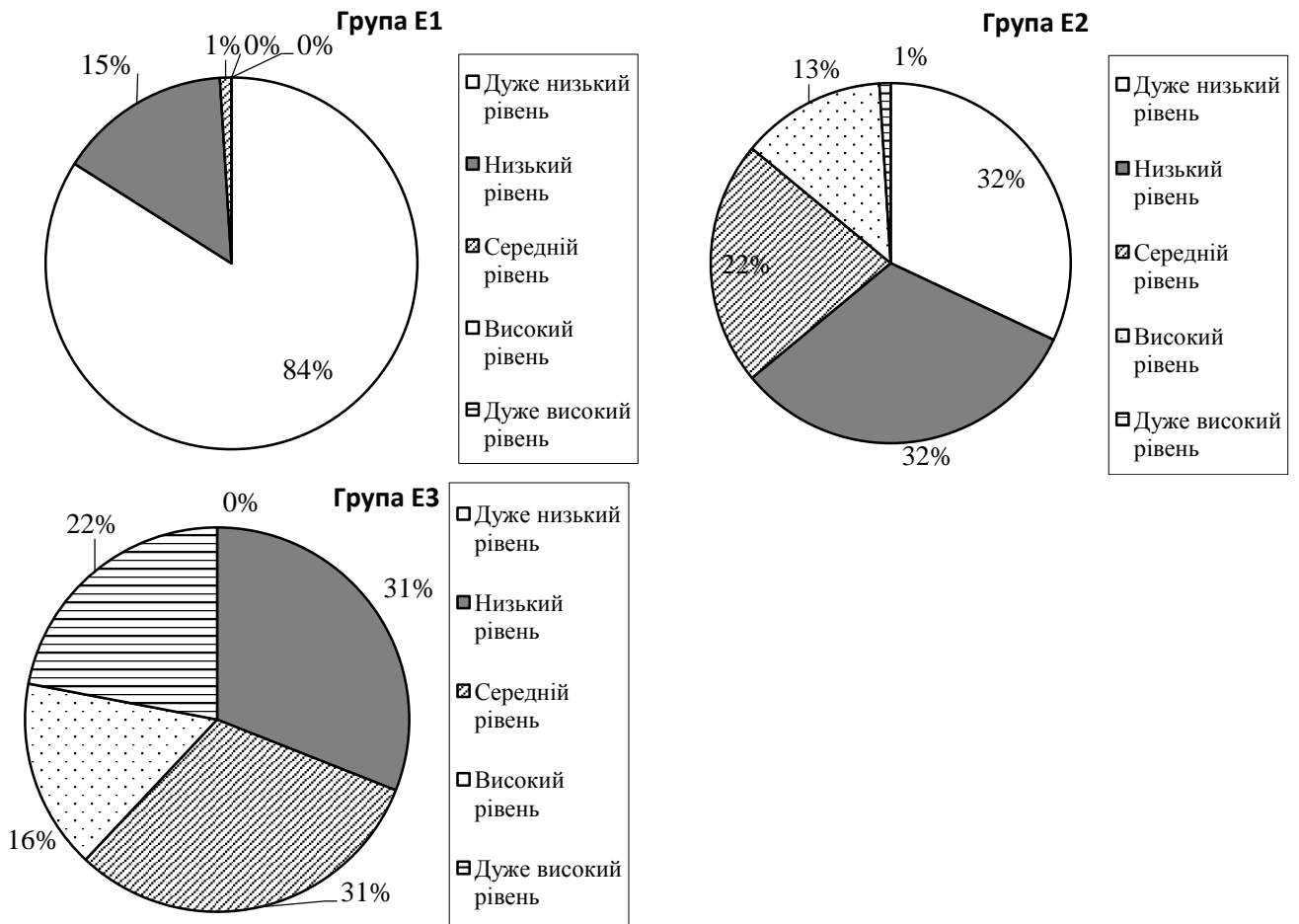


Рис. И.3. Діаграми розподілу студентів за групами E1, E2, E3 (у відсотках) і рівнями сформованості у них самокерування

Рис. И.4

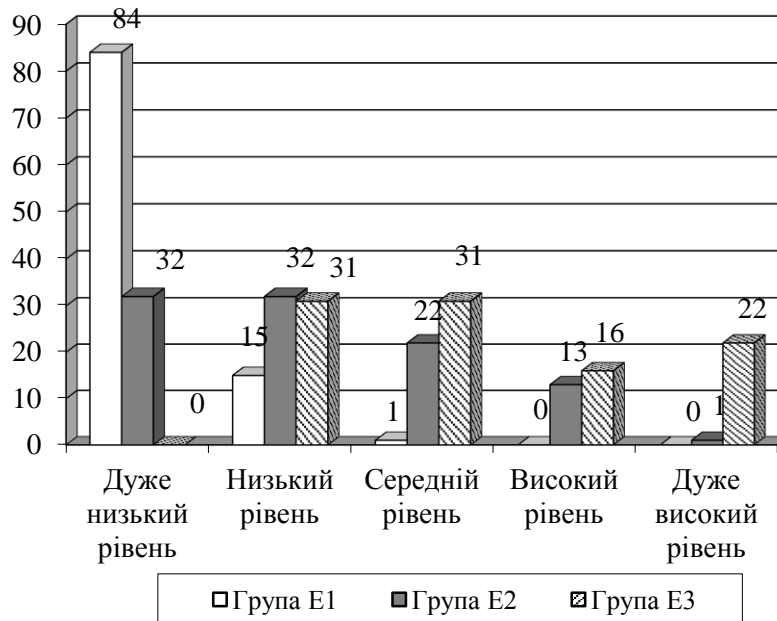


Рис. И.4. Розподіл учасників контрольно-аналітичного етапу експерименту (у відсотках) за рівнями сформованості у них самокерування

Рис. И.5

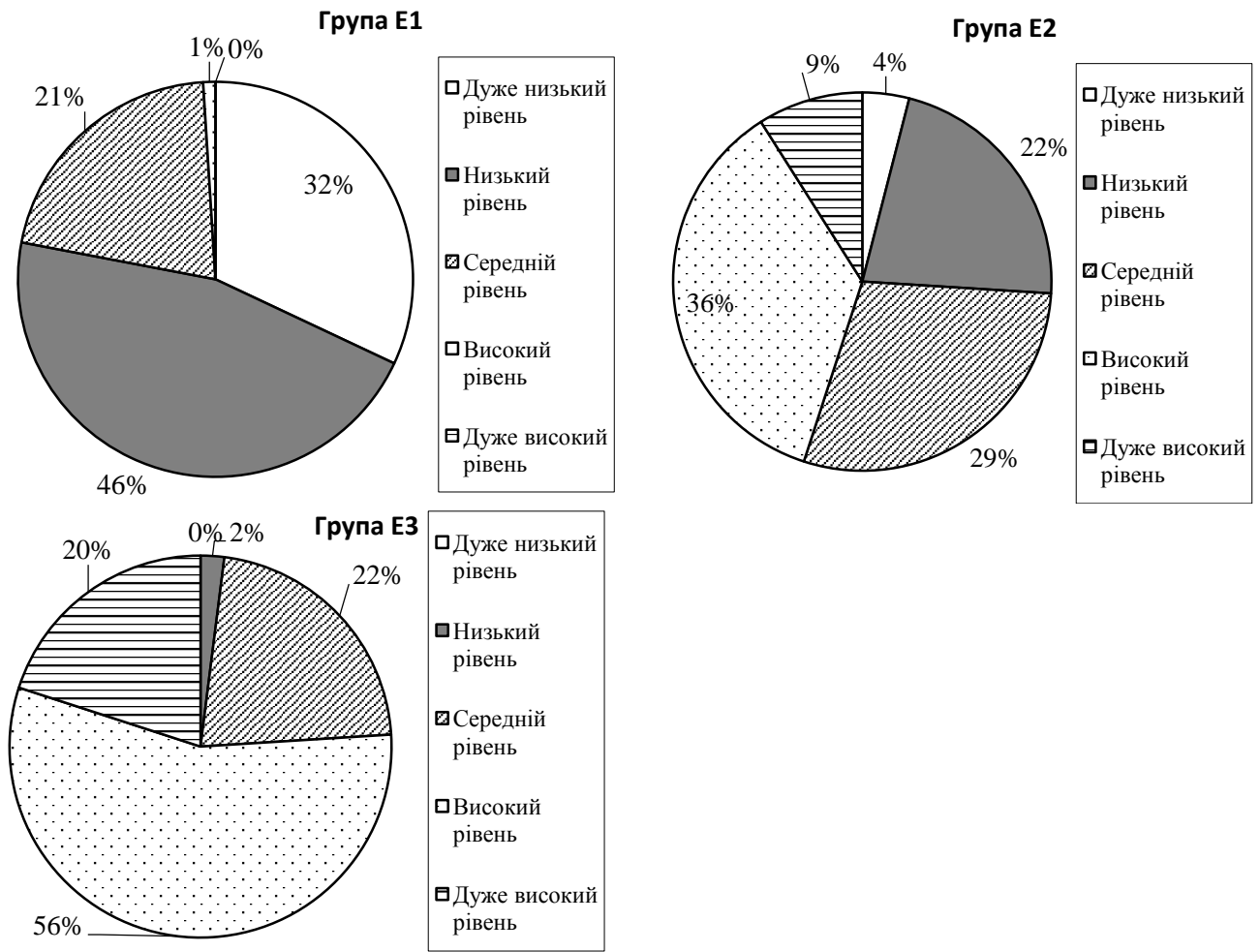


Рис. И.5. Діаграми розподілу студентів за групами Е1, Е2, Е3 (у відсотках) і рівнями сформованості у них соціальної компетентності

Рис. И.6

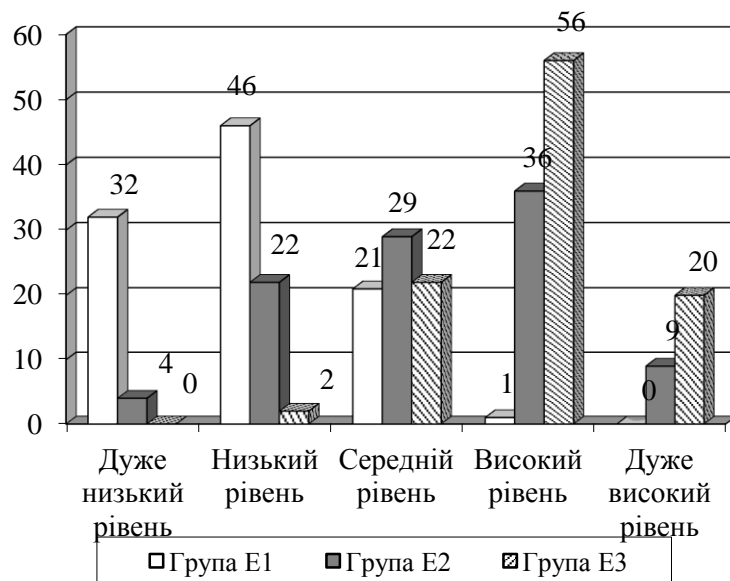


Рис. И.6. Розподіл учасників контрольно-аналітичного етапу експерименту (у відсотках) за рівнями сформованості у них соціальної компетентності



Рис. И.7

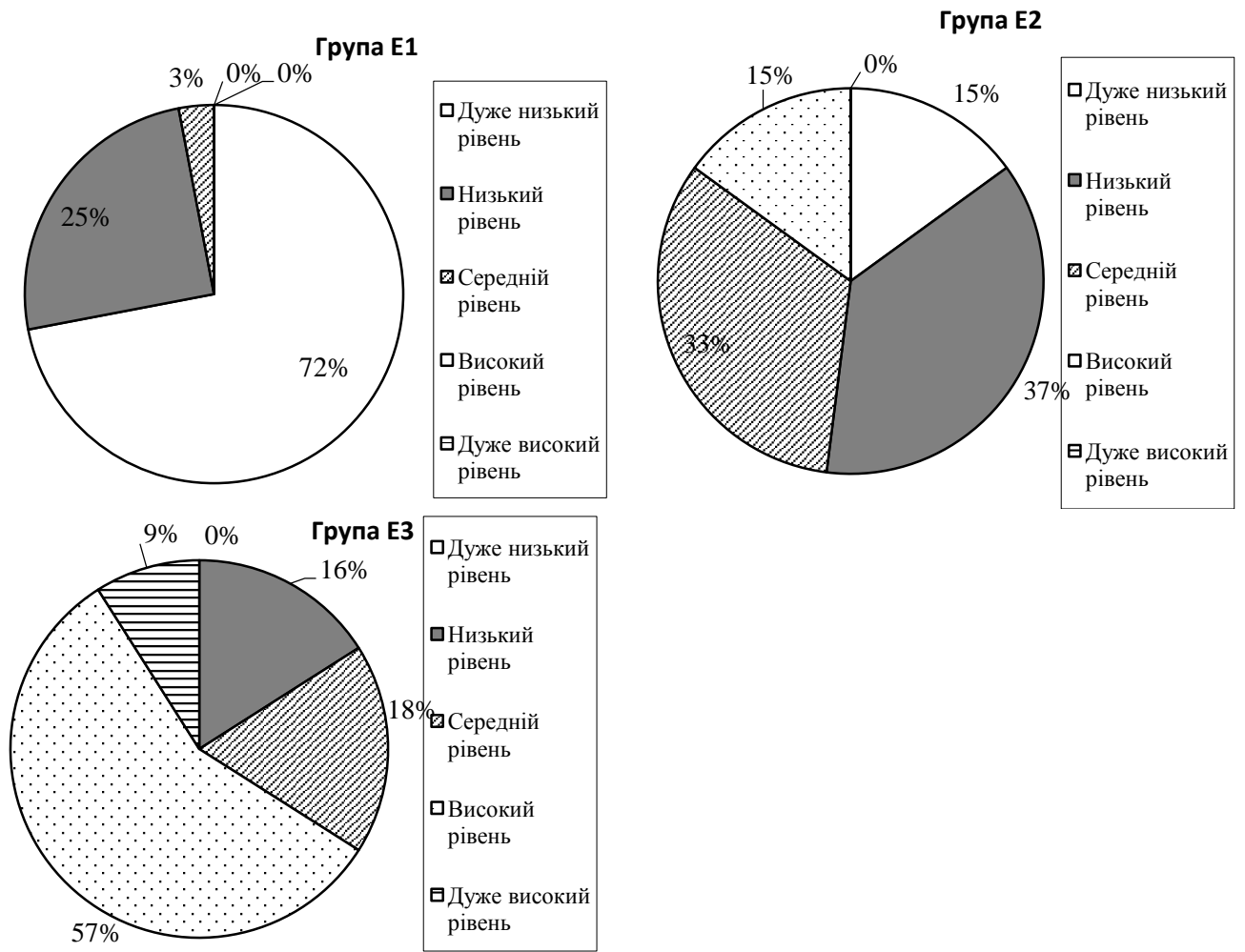


Рис. И.7. Діаграми розподілу студентів за групами E1, E2, E3 (у відсотках) і рівнями сформованості у них керування взаємовідносинами

Рис. И.8

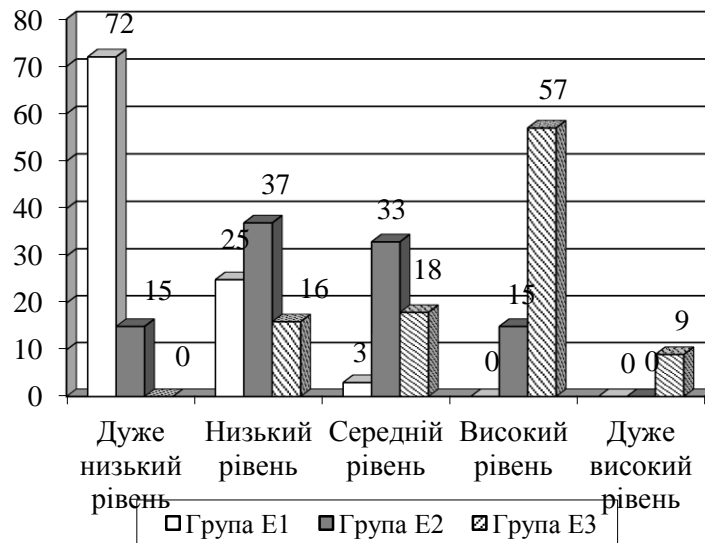


Рис. И.8. Розподіл учасників контрольно-аналітичного етапу експерименту (у відсотках) за рівнями сформованості у них керування взаємовідносинами

Рис. И.9

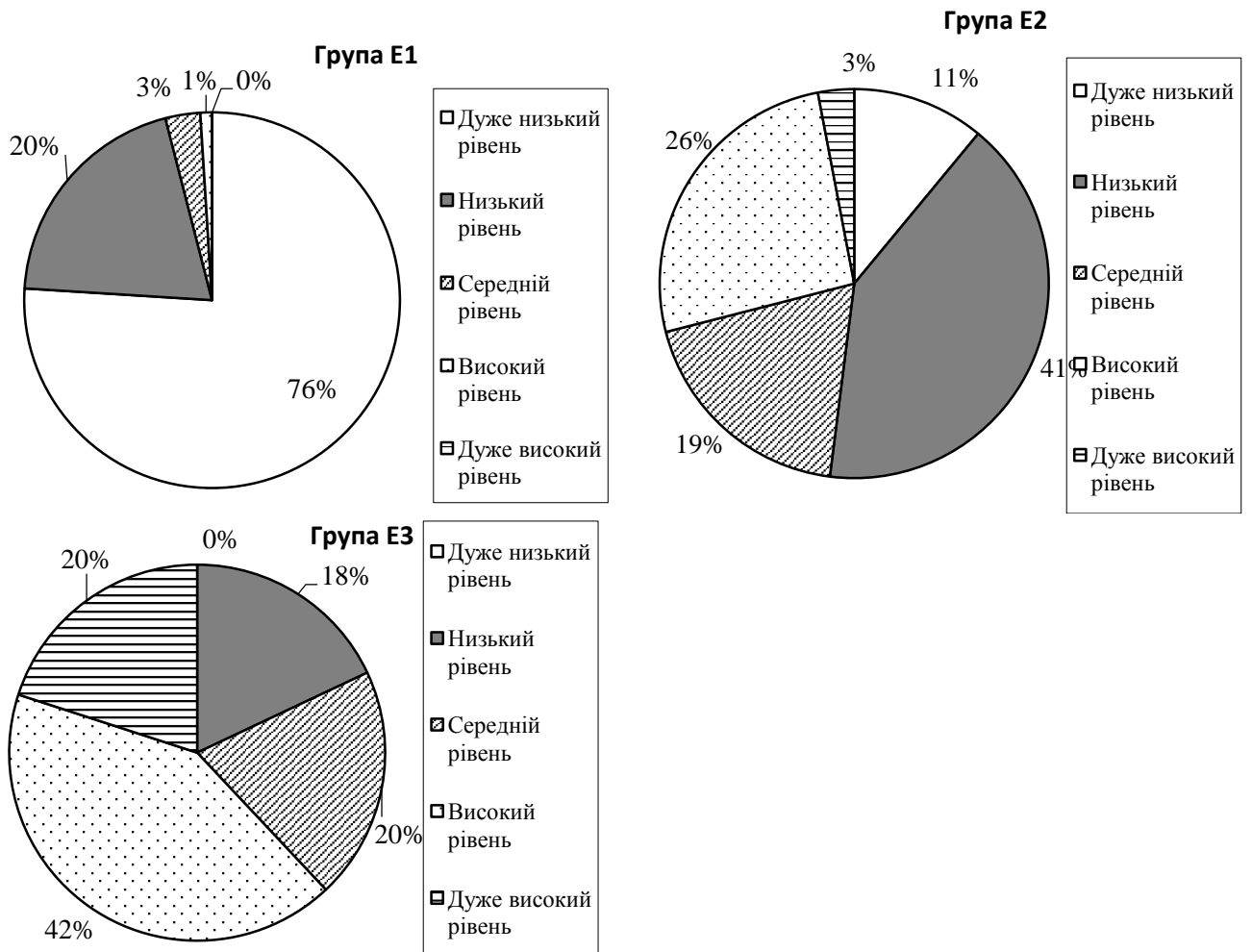


Рис. И.9. Діаграми розподілу студентів за групами E1, E2, E3 (у відсотках) і рівнями сформованості у них націленості на результат

Рис. И.10

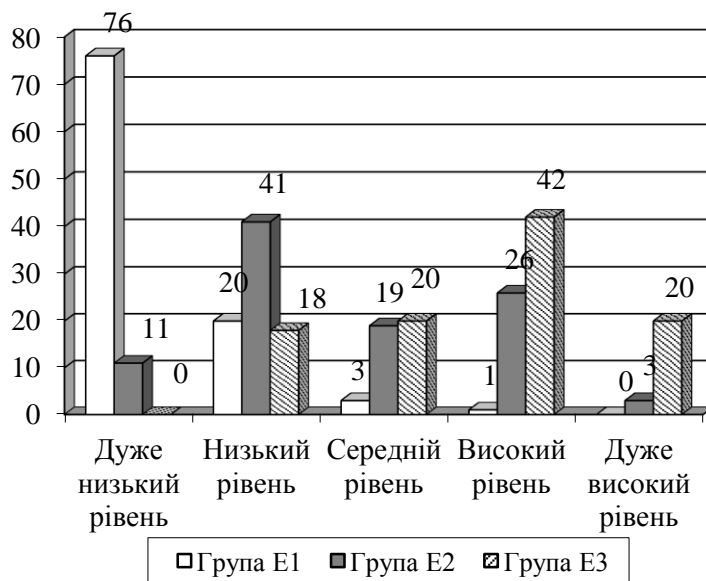


Рис. И.10. Розподіл учасників контрольно-аналітичного етапу експерименту (у відсотках) за рівнями сформованості у них націленості на результат

Рис. И.11

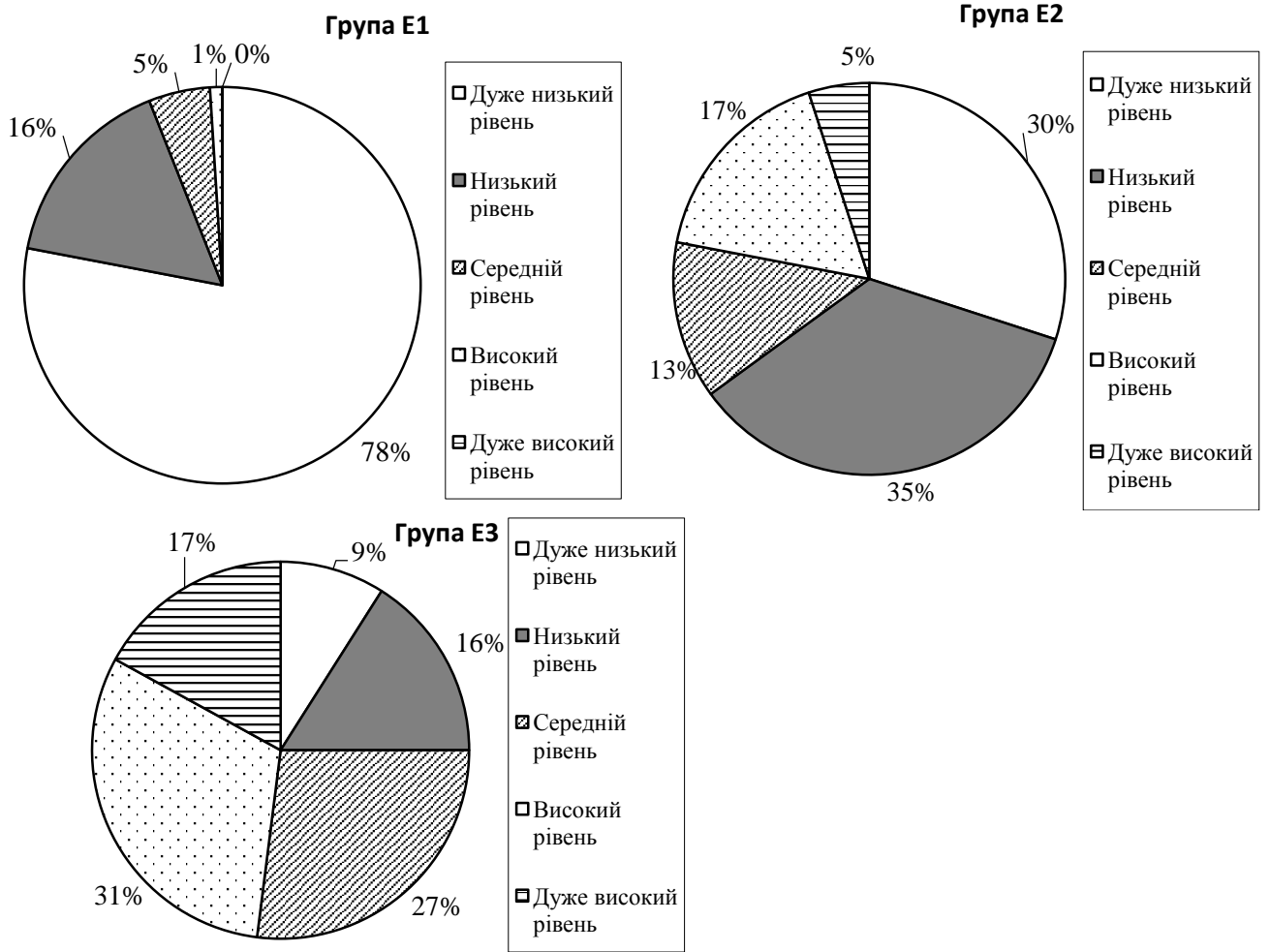


Рис. И.11. Діаграми розподілу студентів за групами Е1, Е2, Е3 (у відсотках) і рівнями сформованості у них стресостійкості

Рис. И.12

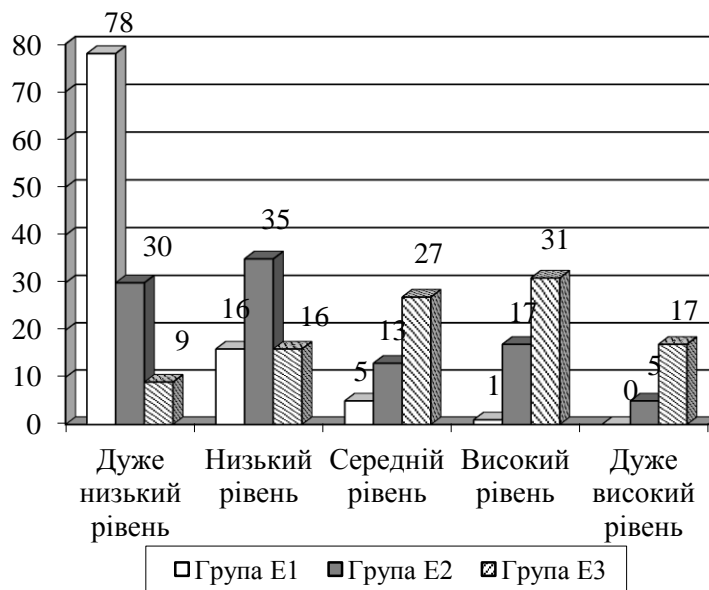


Рис. И.12. Розподіл учасників контрольно-аналітичного експерименту (у відсотках) за рівнями сформованості у них стресостійкості

Рис. И.13

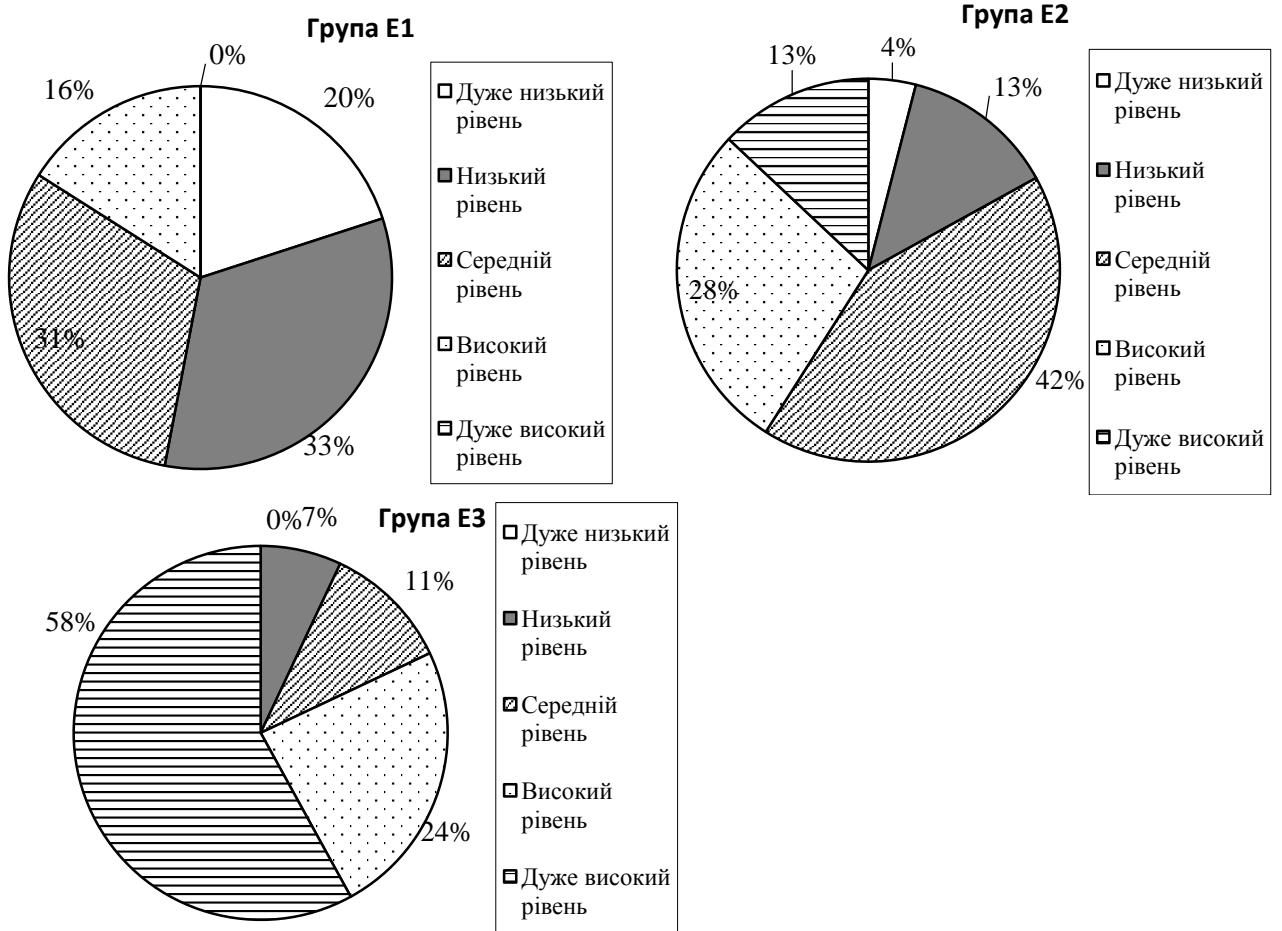


Рис. И.13. Діаграми розподілу студентів за групами E1, E2, E3 (у відсотках) і рівнями сформованості у них мотиваційної орієнтації на досягнення

Рис. И.14

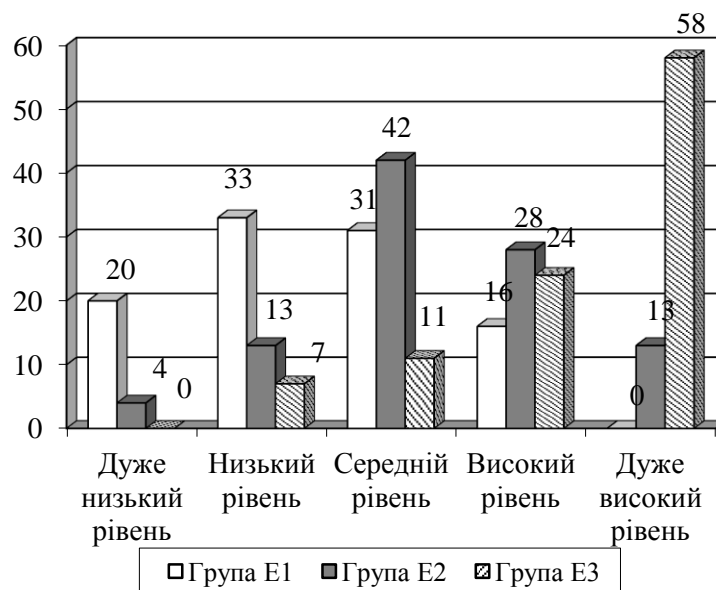


Рис. И.14. Розподіл учасників контрольно-аналітичного етапу експерименту (у відсотках) за рівнями сформованості у них мотиваційної орієнтації на досягнення

Рис. И.15

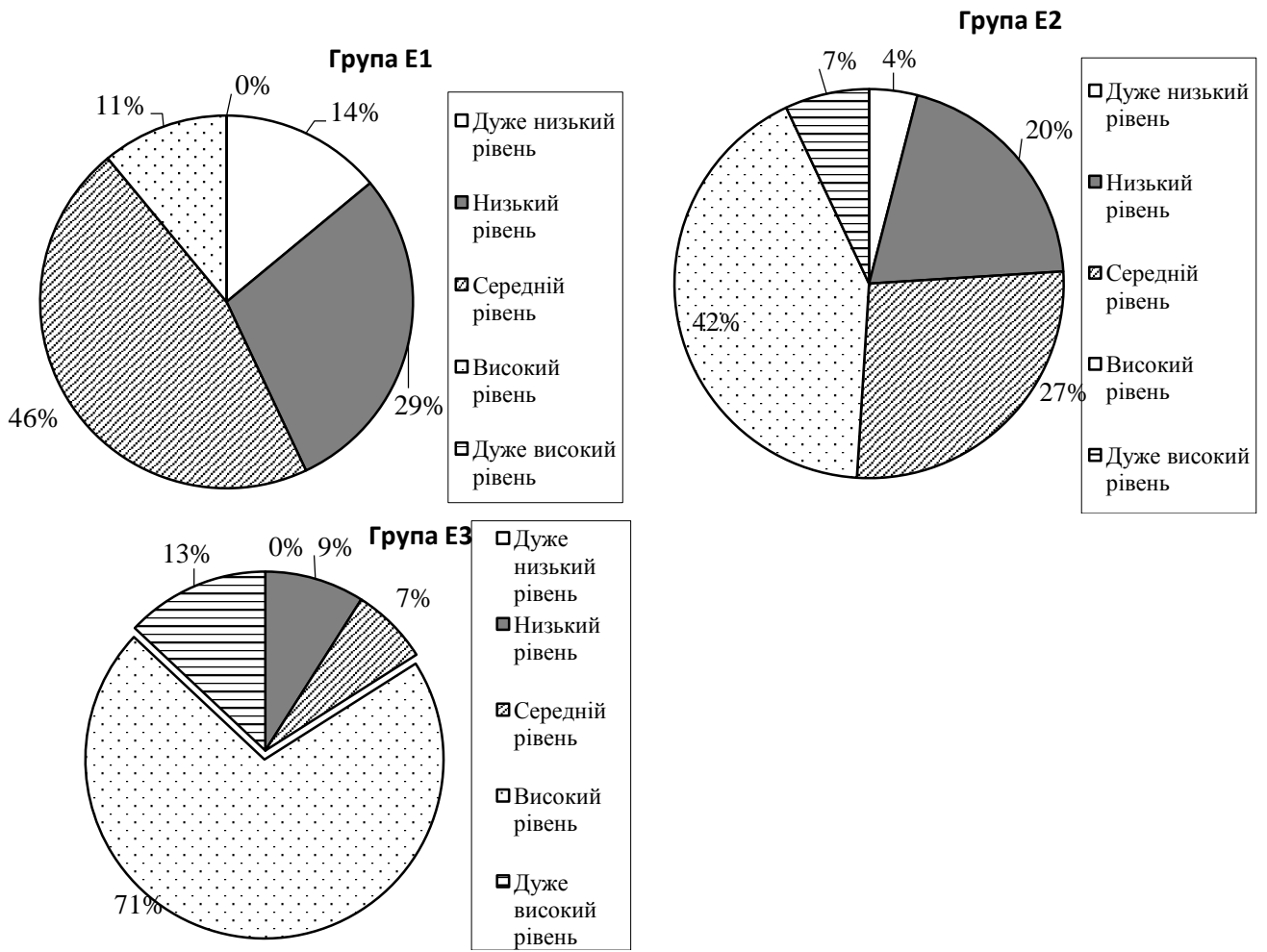


Рис. И.15. Діаграми розподілу студентів за групами E1, E2, E3 (у відсотках) і рівнями сформованості у них мотиваційної орієнтації на новизну

Рис. И.16

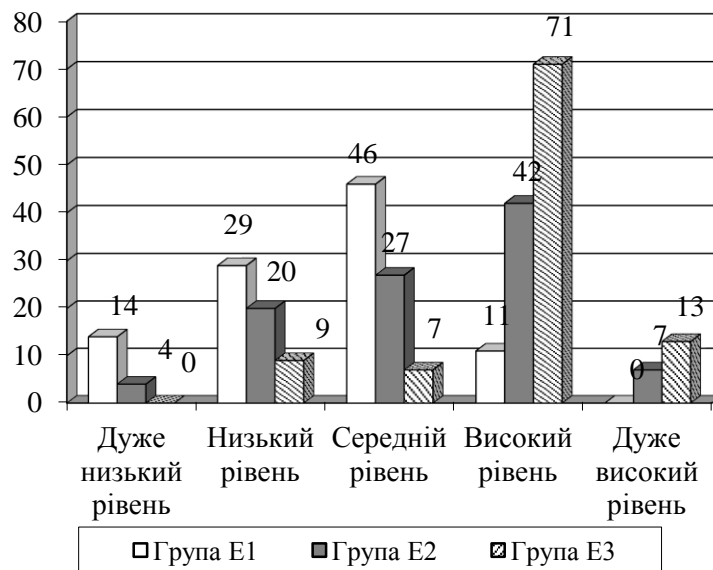


Рис. И.16. Розподіл учасників контрольно-аналітичного етапу експерименту (у відсотках) за рівнями сформованості у них мотиваційної орієнтації на новизну

Рис. И.17

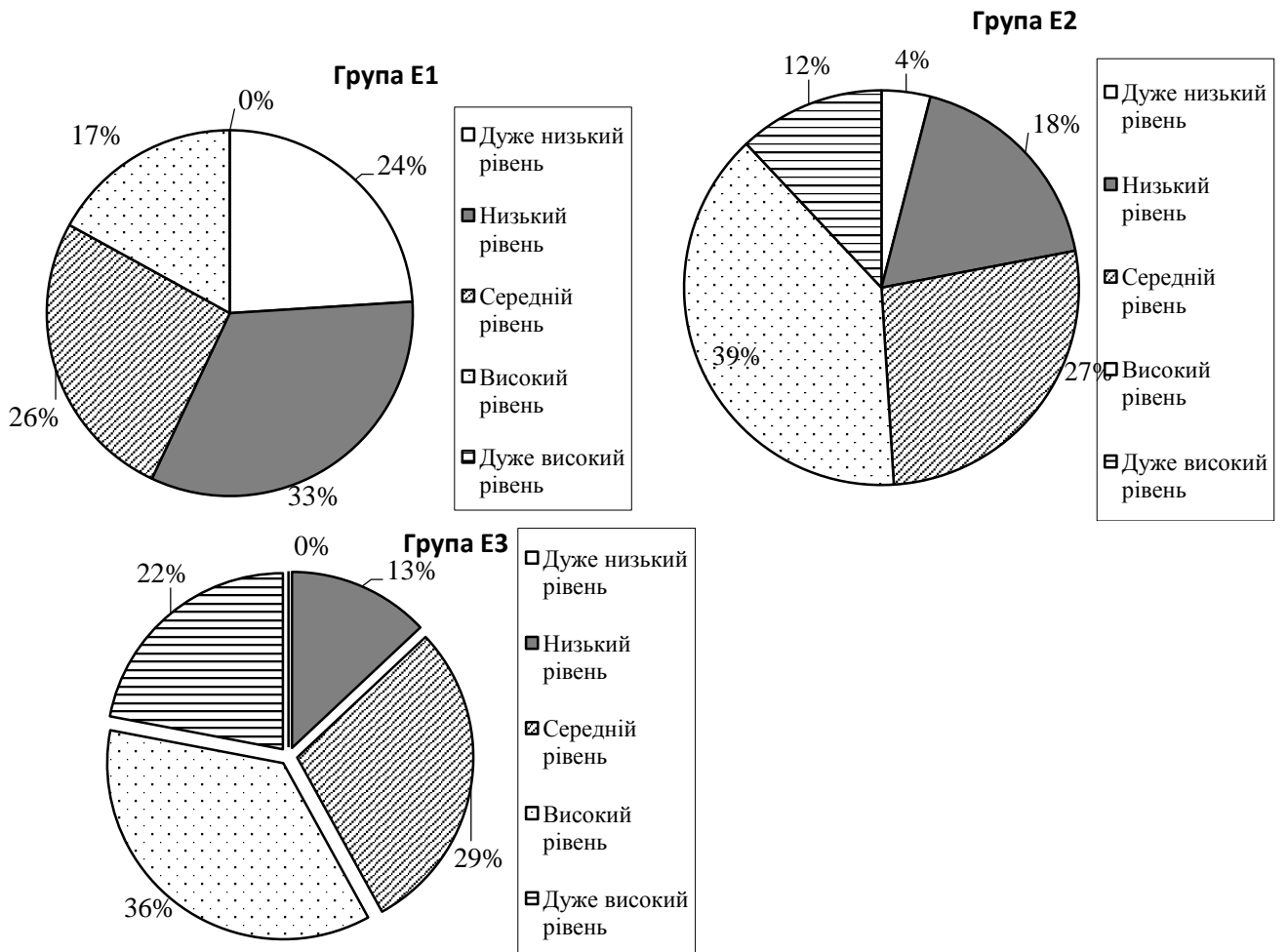


Рис. И.17. Діаграми розподілу студентів за групами E1, E2, E3 (у відсотках) і рівнями сформованості у них мотиваційної орієнтації на лідерство

Рис. И.18

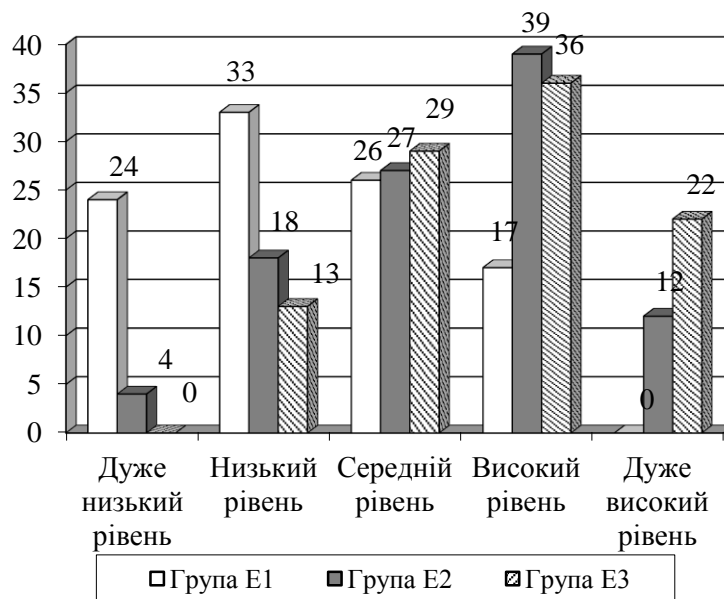


Рис. И.18. Розподіл учасників контрольно-аналітичного етапу експерименту (у відсотках) за рівнями сформованості у них мотиваційної орієнтації на лідерство

Рис. И.19

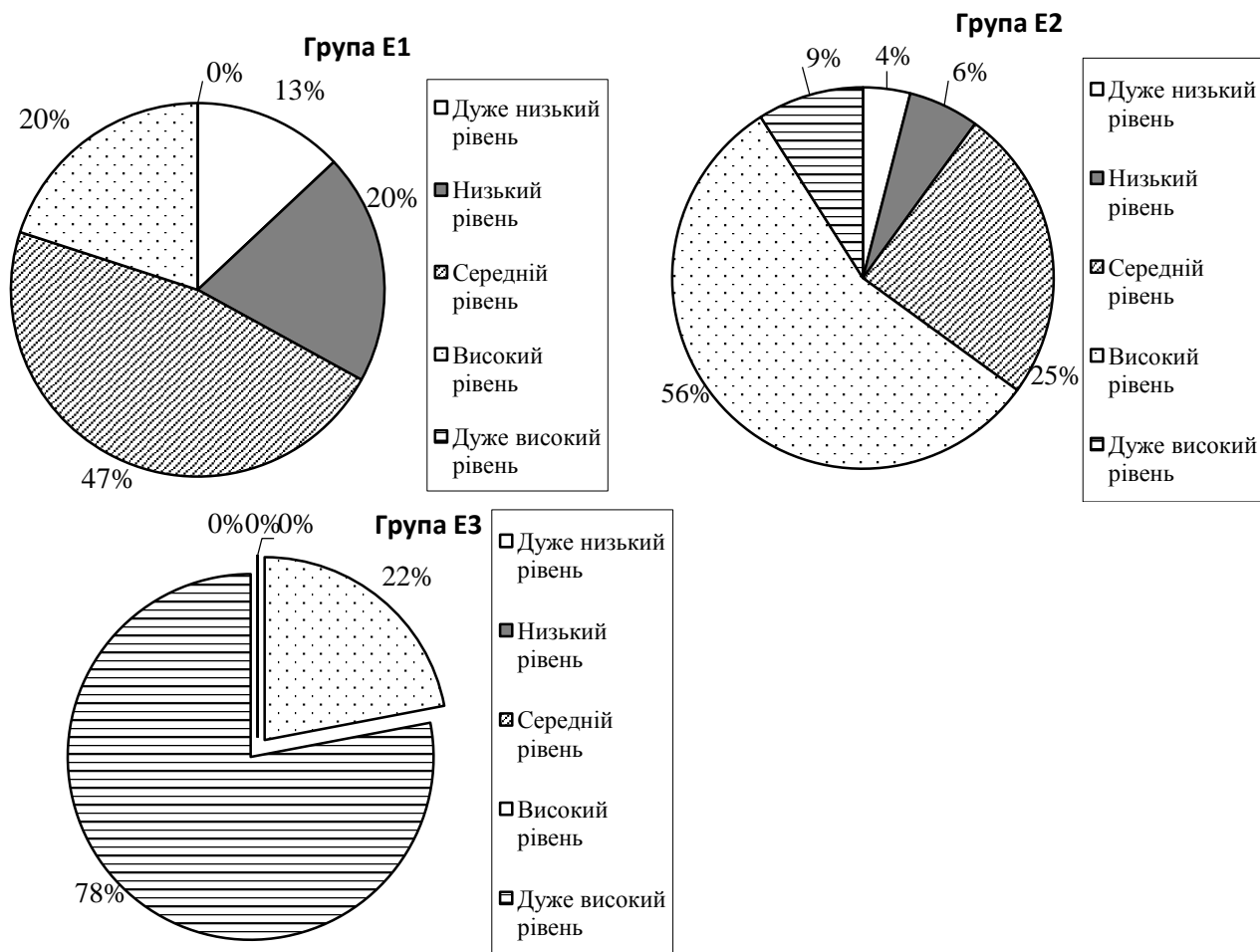


Рис. И.19. Діаграми розподілу студентів за групами E1, E2, E3 (у відсотках) і рівнями сформованості у них мотиваційної орієнтації на стосунки

Рис. И.20

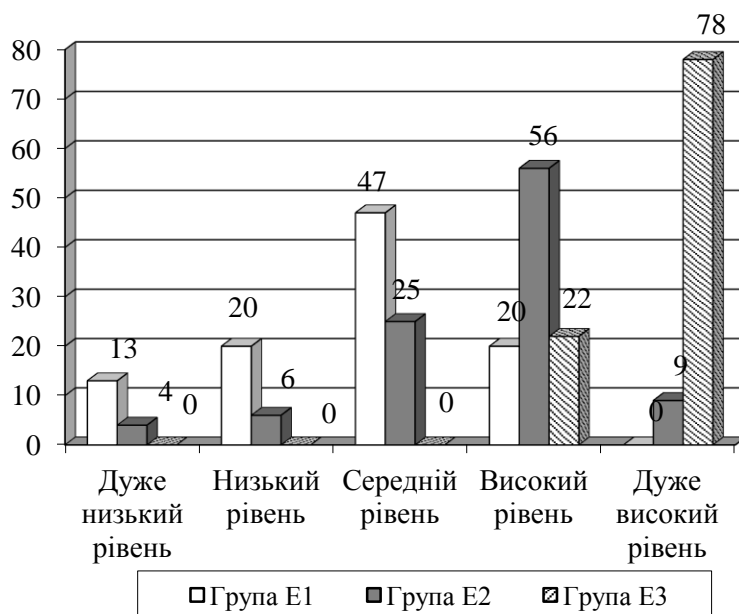


Рис. И.20. Розподіл учасників контрольно-аналітичного етапу експерименту (у відсотках) за рівнями сформованості у них мотиваційної орієнтації на стосунки

**Результати контрольно-аналітичного дослідження теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі в експериментальних групах (у відсотках)**

Рис. К.1

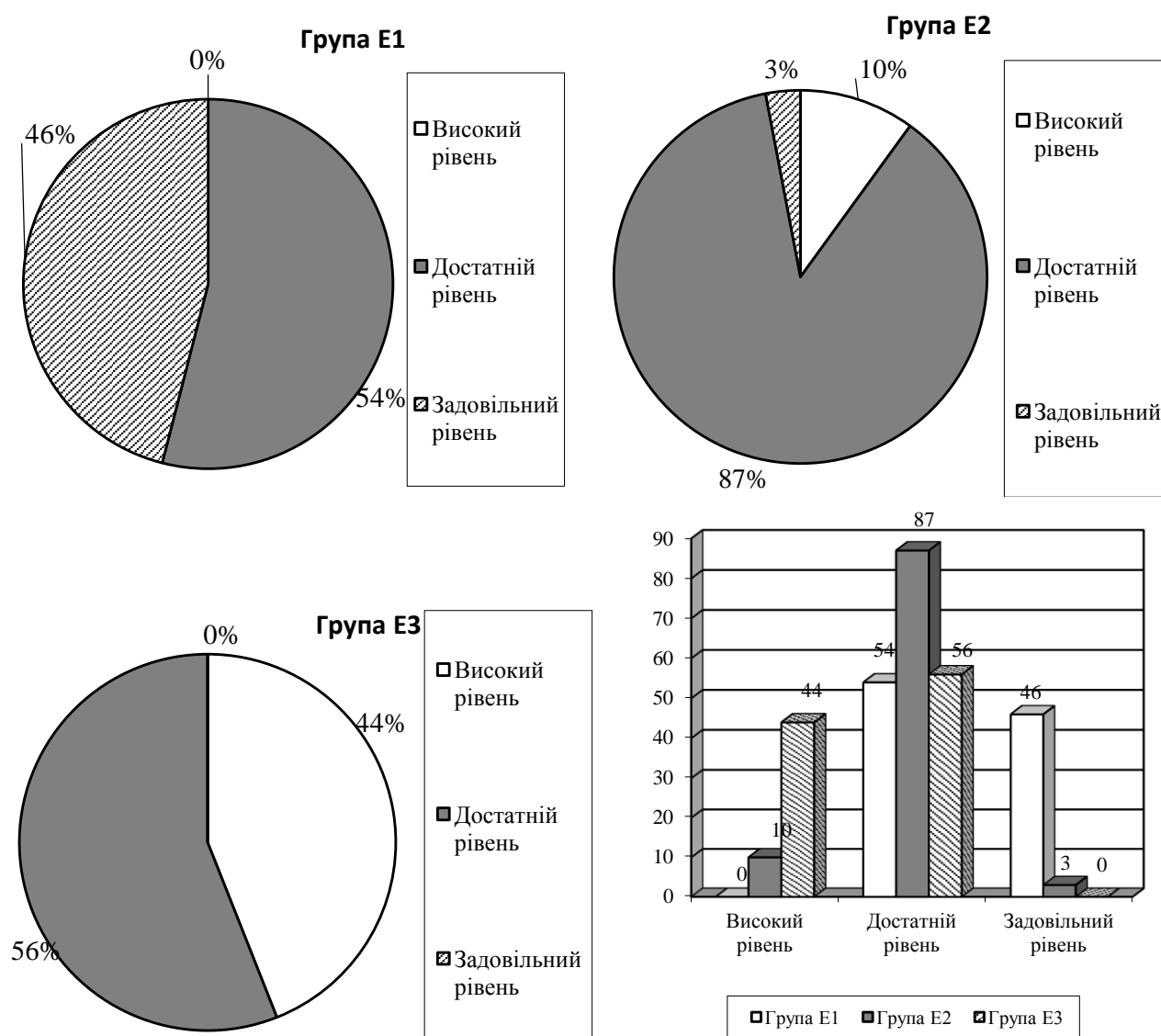


Рис. К.1. Розподіл учасників контрольно-аналітичного етапу експерименту (у відсотках) за рівнями сформованості у них теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Взаємодія»



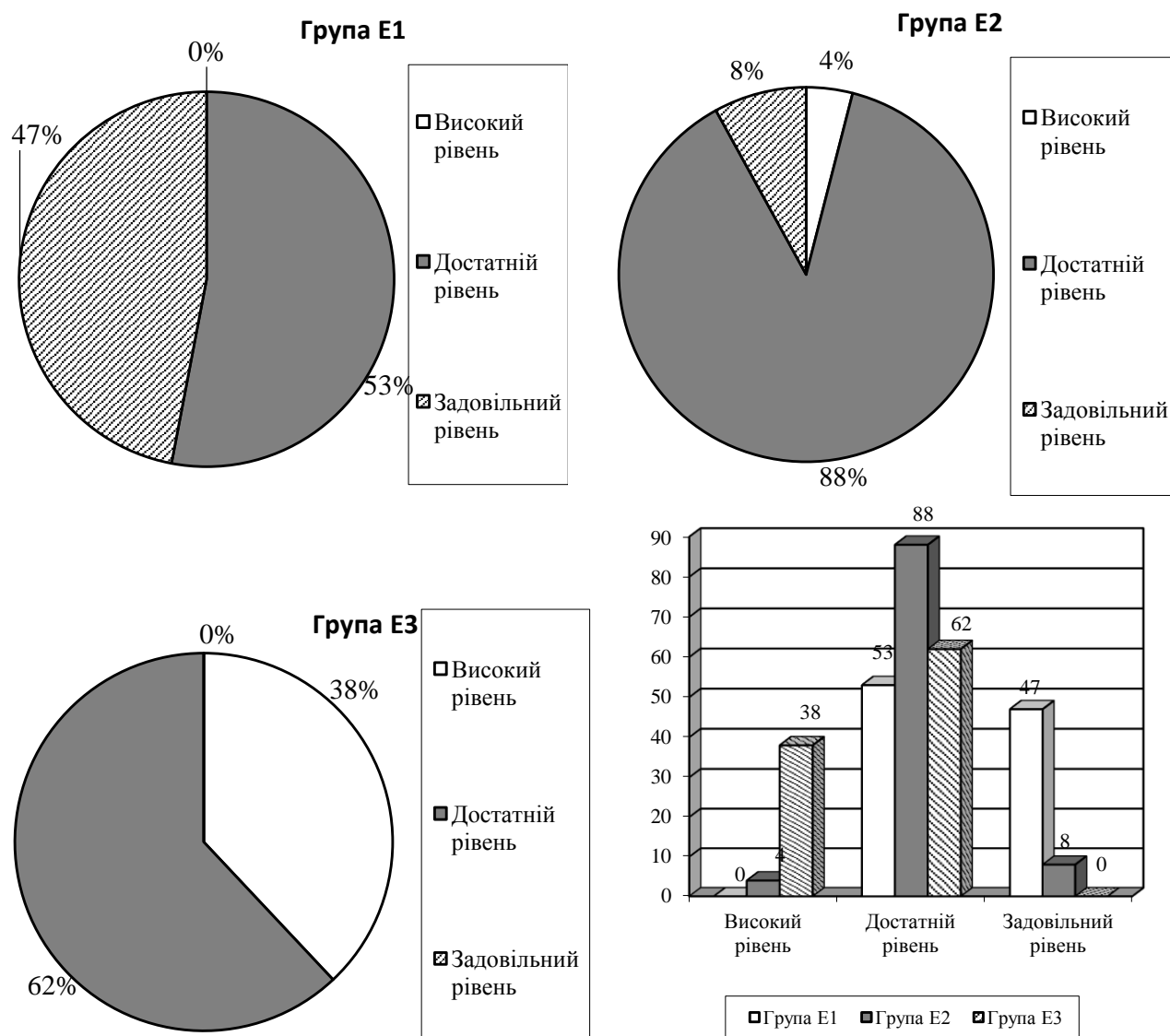


Рис. К.2. Розподіл учасників контрольно-аналітичного етапу експерименту (у відсотках) за рівнями сформованості у них теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Сім'я і місцева громада»

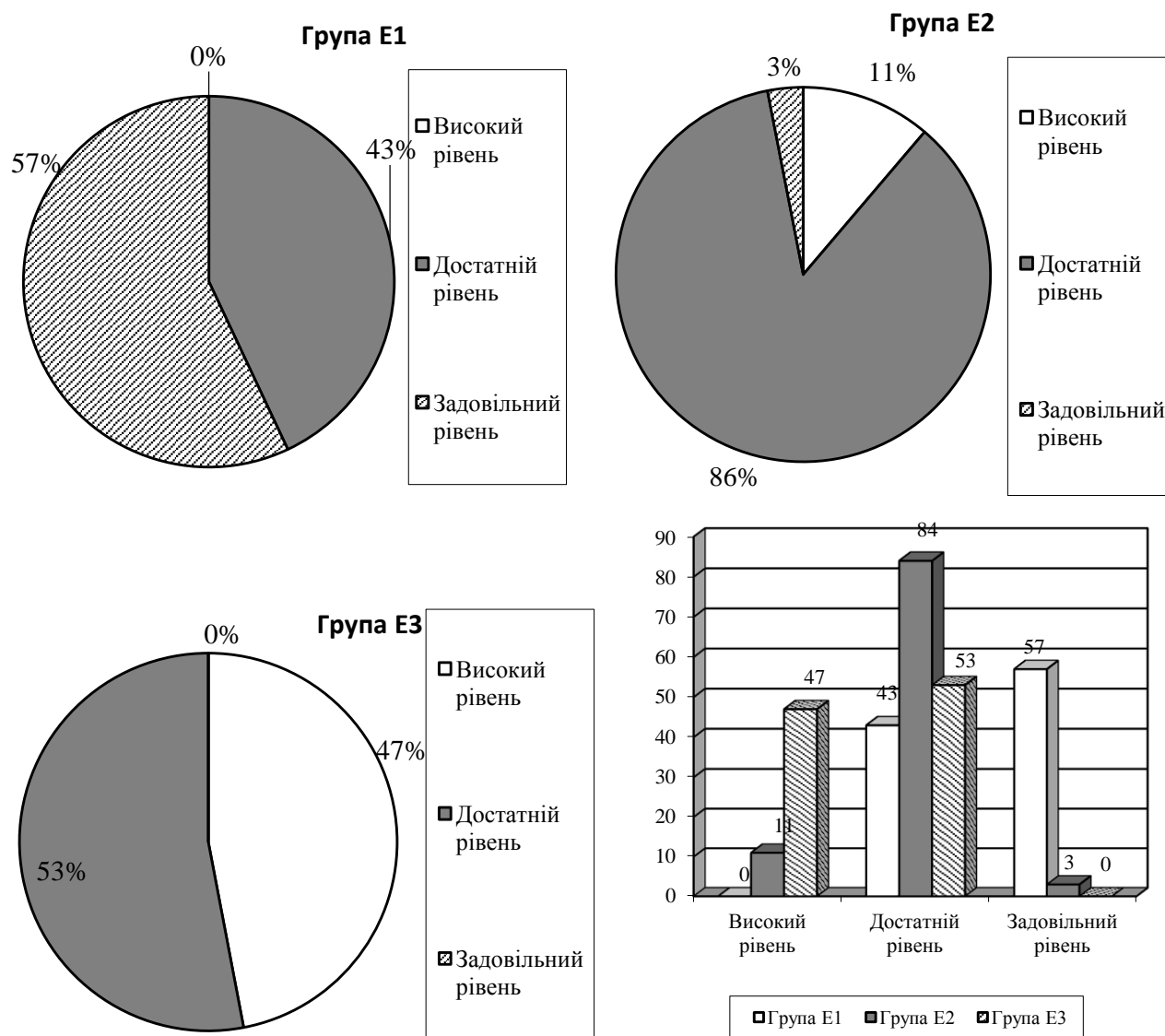


Рис. К.3. Розподіл учасників контрольно-аналітичного етапу експерименту (у відсотках) за рівнями сформованості у них теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії»

Рис. К.4

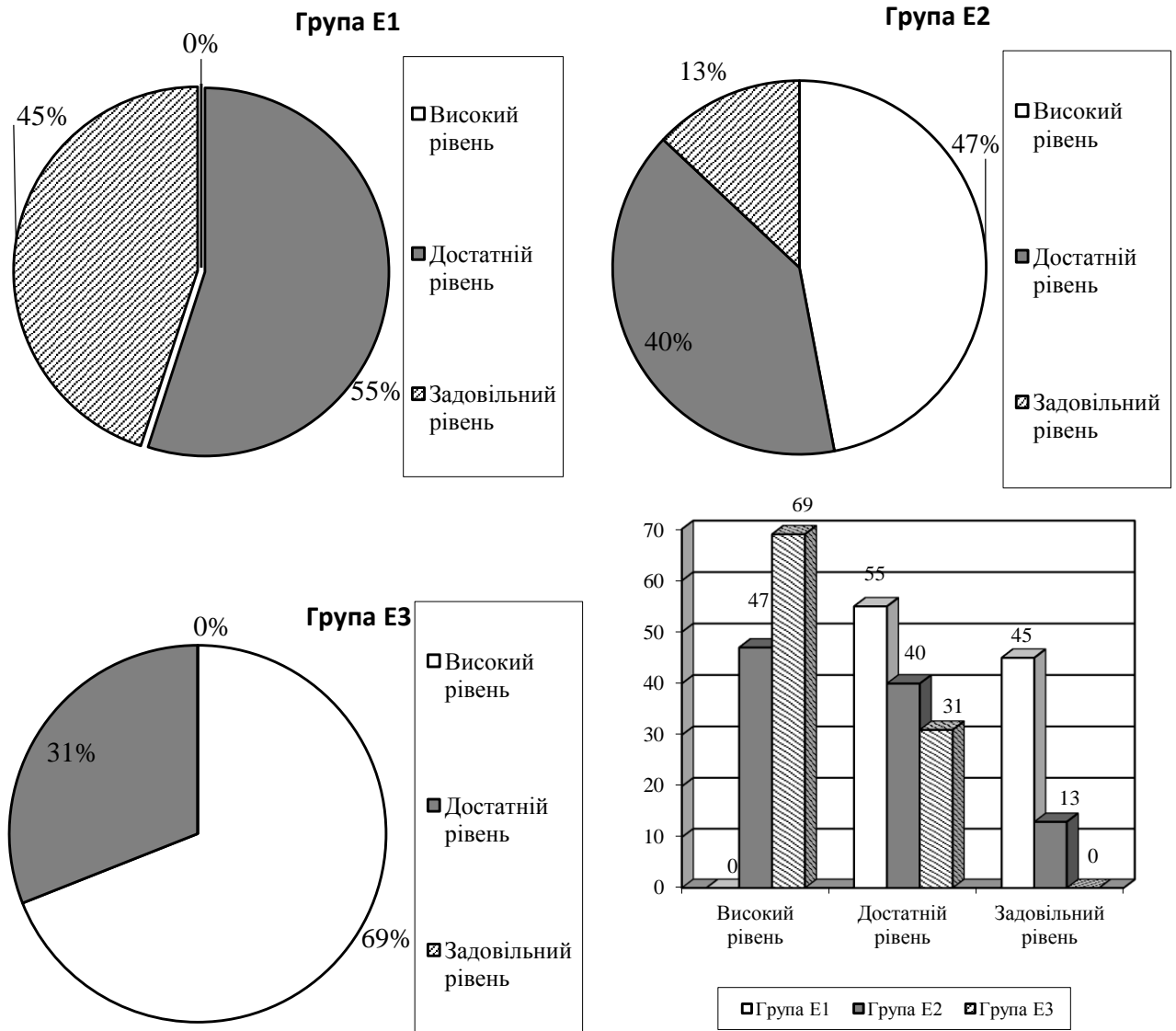


Рис. К.4. Розподіл учасників контрольно-аналітичного етапу експерименту (у відсотках) за рівнями сформованості у них теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Оцінка і планування»

Рис. К.5

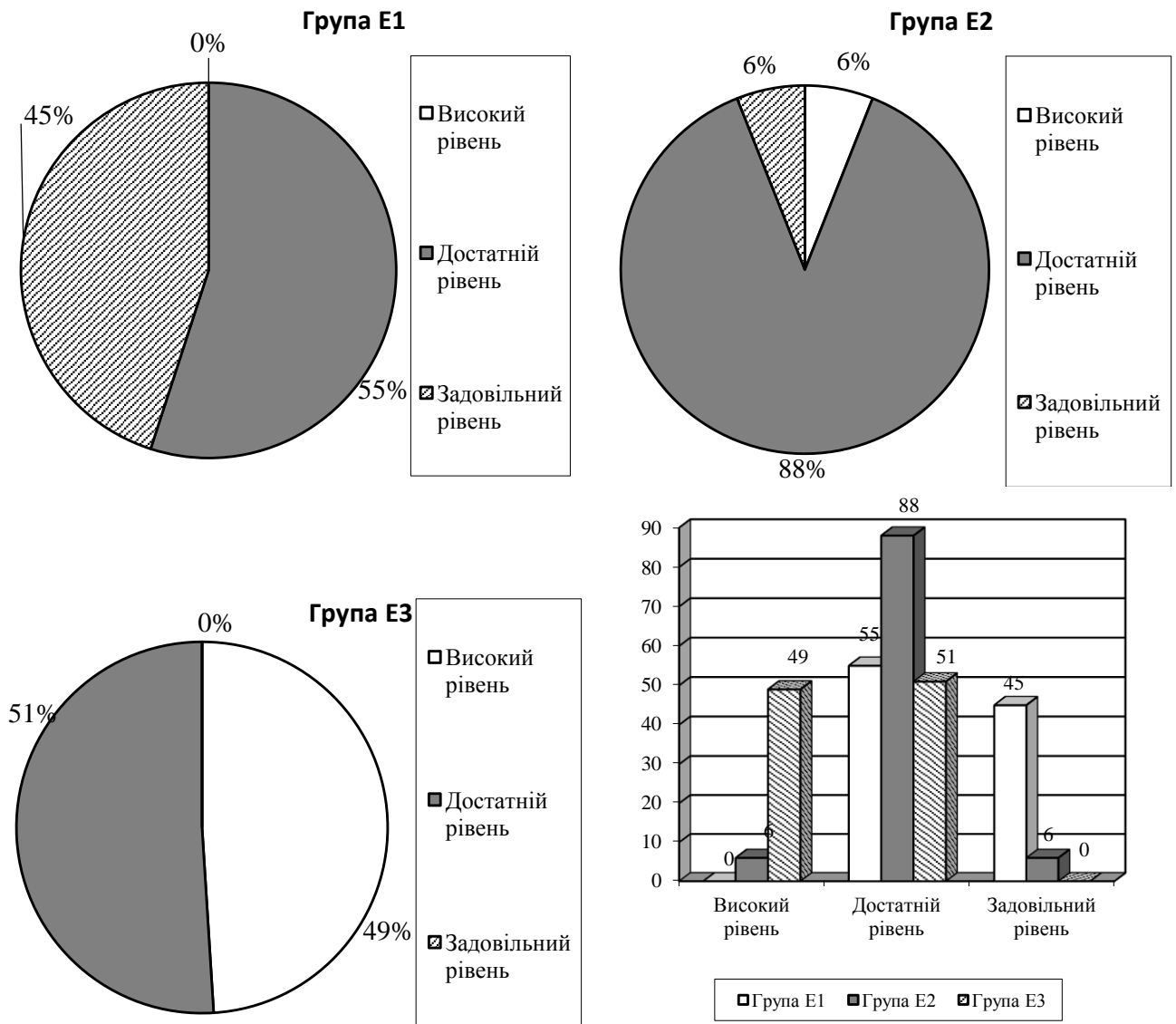


Рис. К.5. Розподіл учасників контрольно-аналітичного етапу експерименту (у відсотках) за рівнями сформованості у них теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Методи навчання»

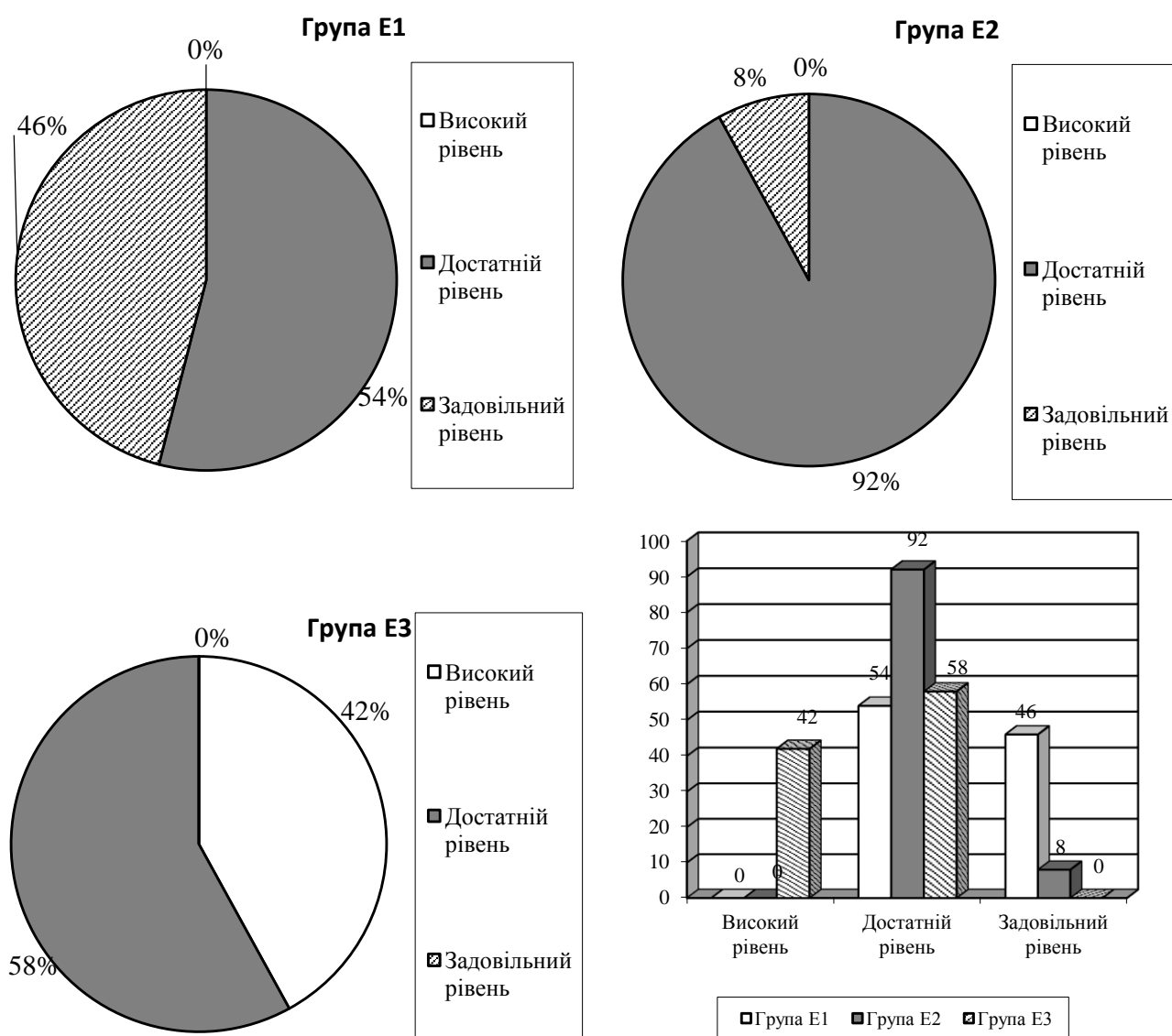


Рис. К.6. Розподіл учасників контрольно-аналітичного етапу експерименту (у відсотках) за рівнями сформованості у них теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Розвивальне середовище»

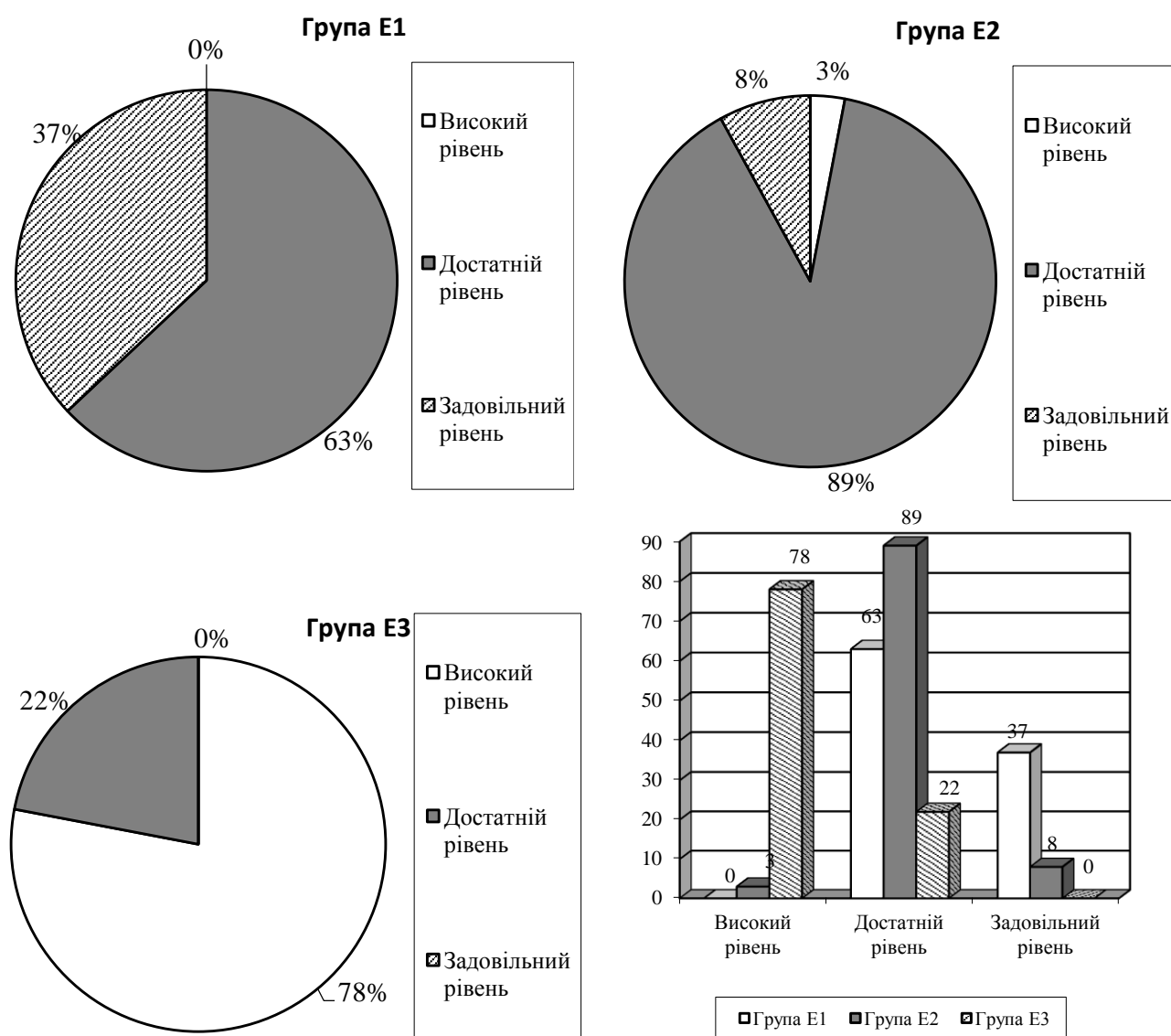


Рис. К.7. Розподіл учасників контрольно-аналітичного етапу експерименту (у відсотках) за рівнями сформованості у них теоретико-когнітивного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Професійний розвиток»

**Результати контрольно-аналітичного дослідження практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі в експериментальних групах (у відсотках)**

Рис. Л.1

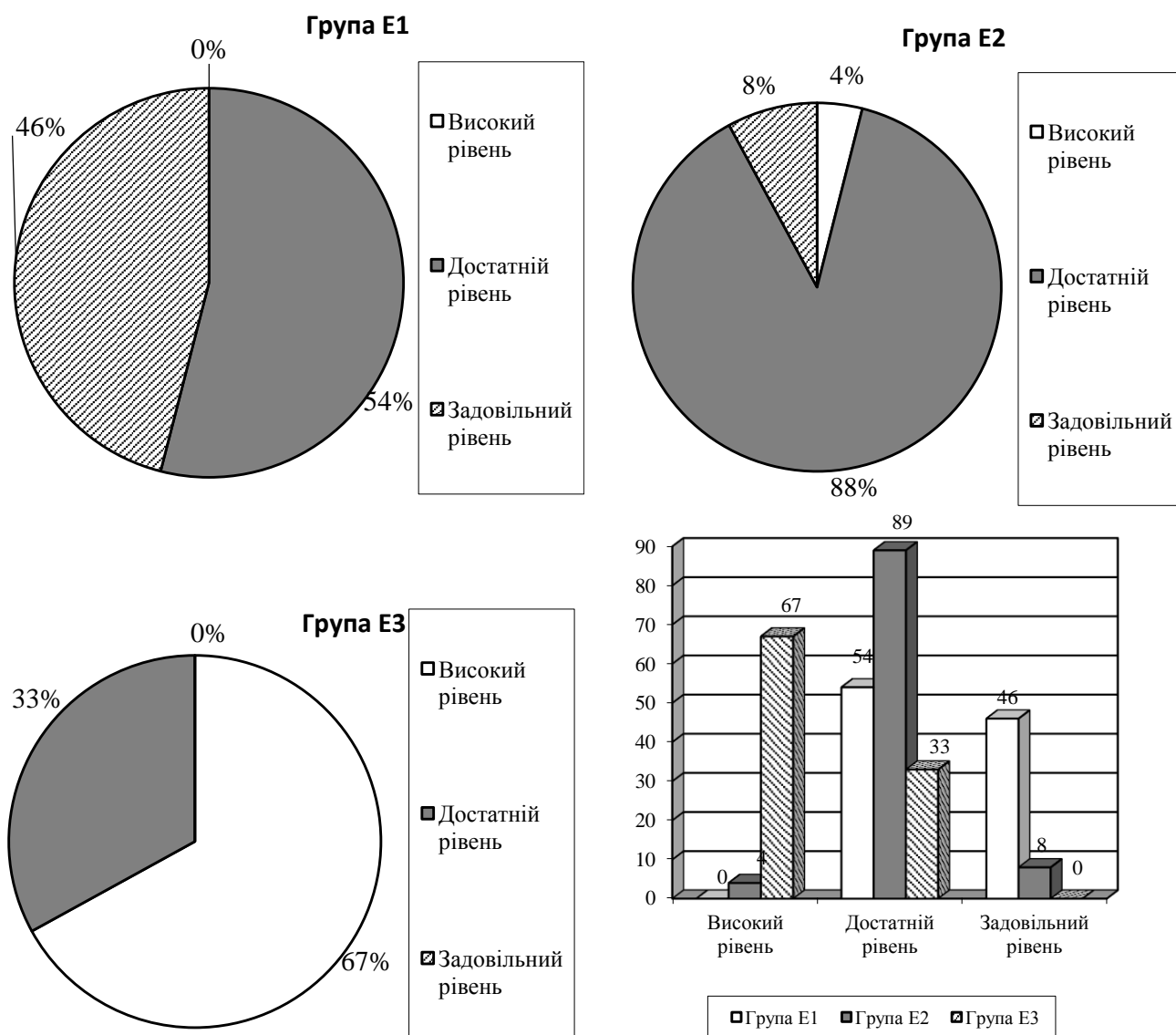


Рис. Л.1. Розподіл учасників контрольно-аналітичного етапу експерименту (у відсотках) за рівнями сформованості у них практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Взаємодія»

Рис. Л.2

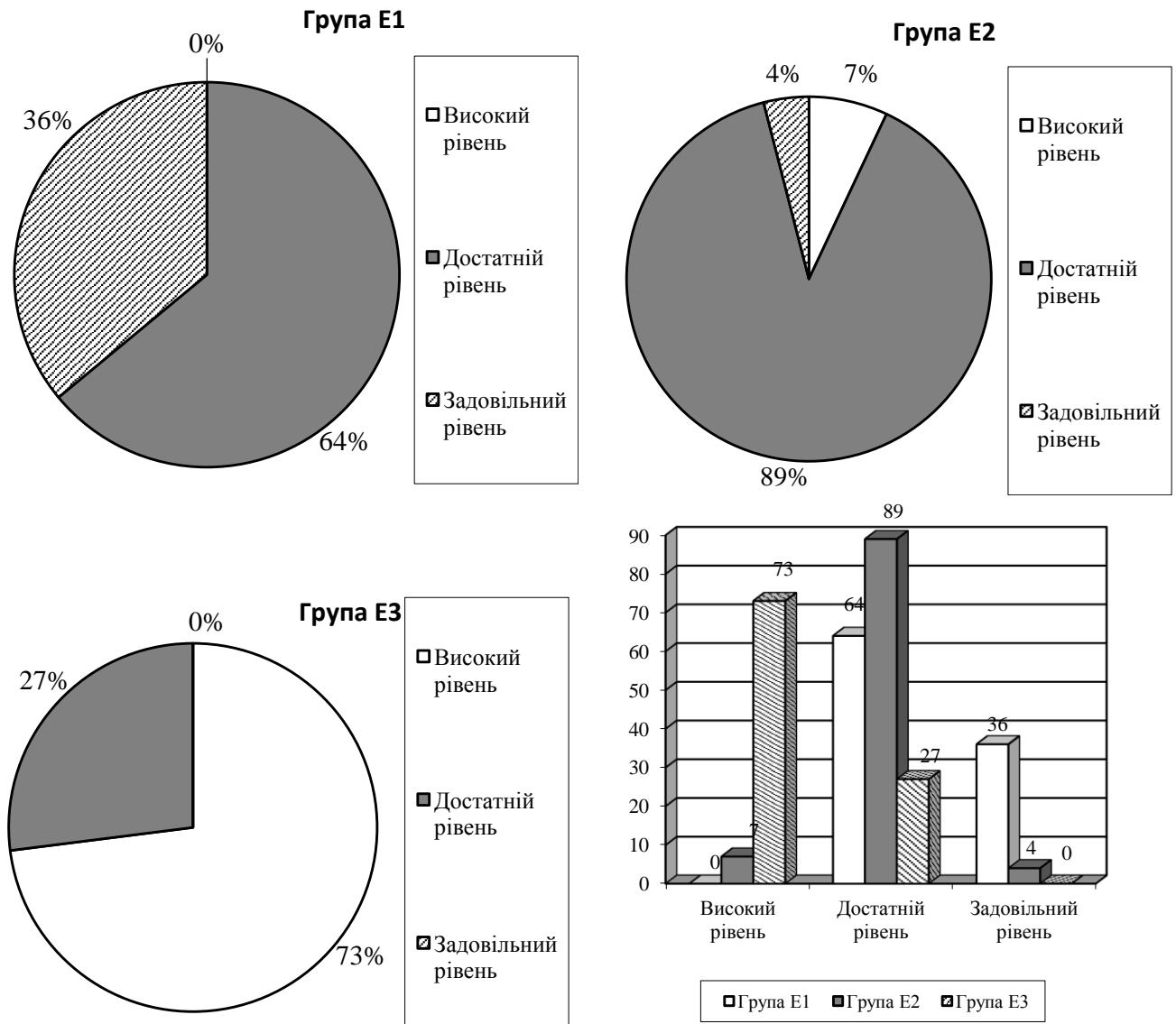


Рис. Л.2. Розподіл учасників контрольно-аналітичного етапу експерименту (у відсотках) за рівнями сформованості у них практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Сім'я і місцева громада»



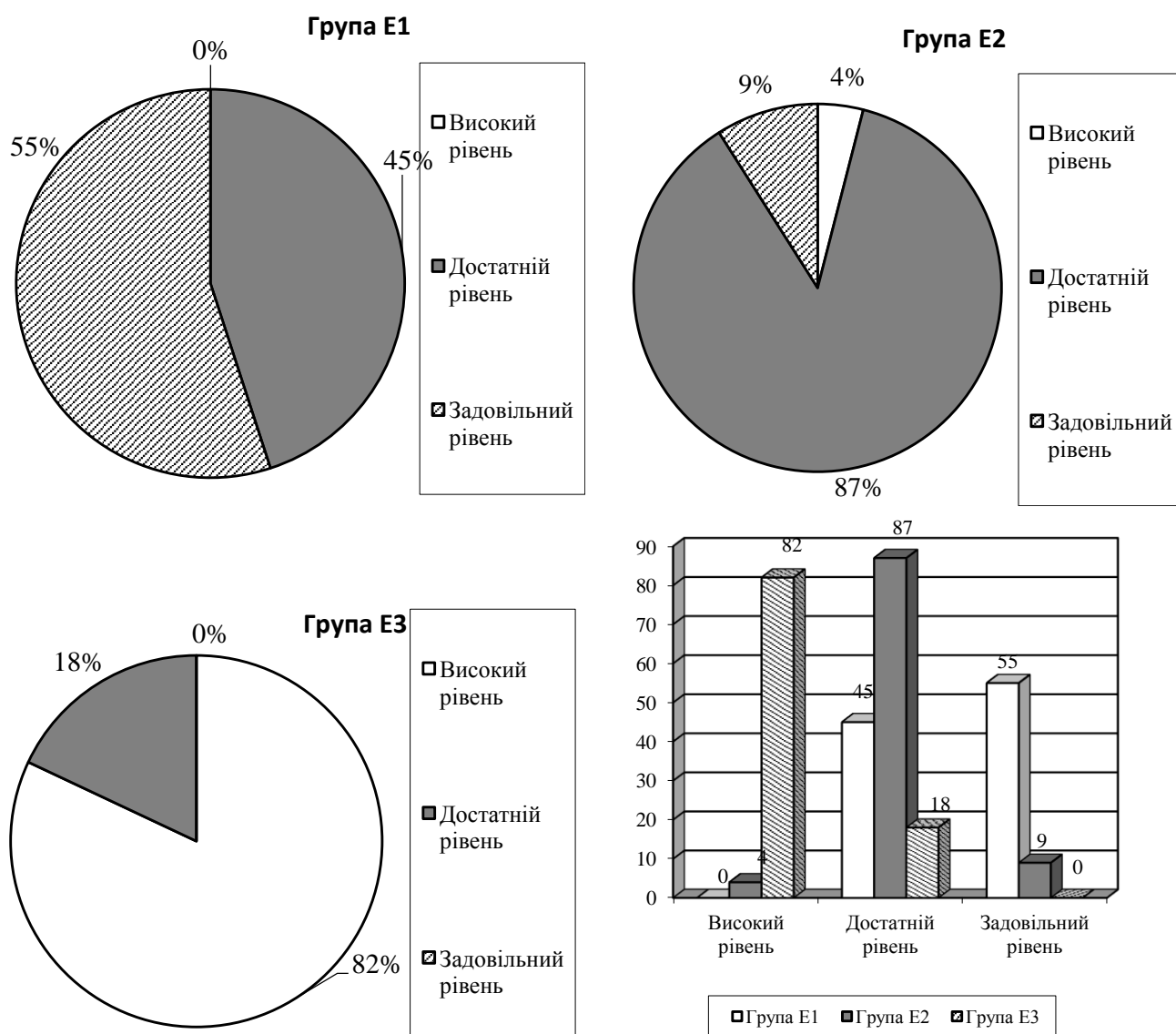


Рис. Л.3. Розподіл учасників контрольно-аналітичного етапу експерименту (у відсотках) за рівнями сформованості у них практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Інклюзія, багатоманітність і цінності демократії»

Рис. Л.4

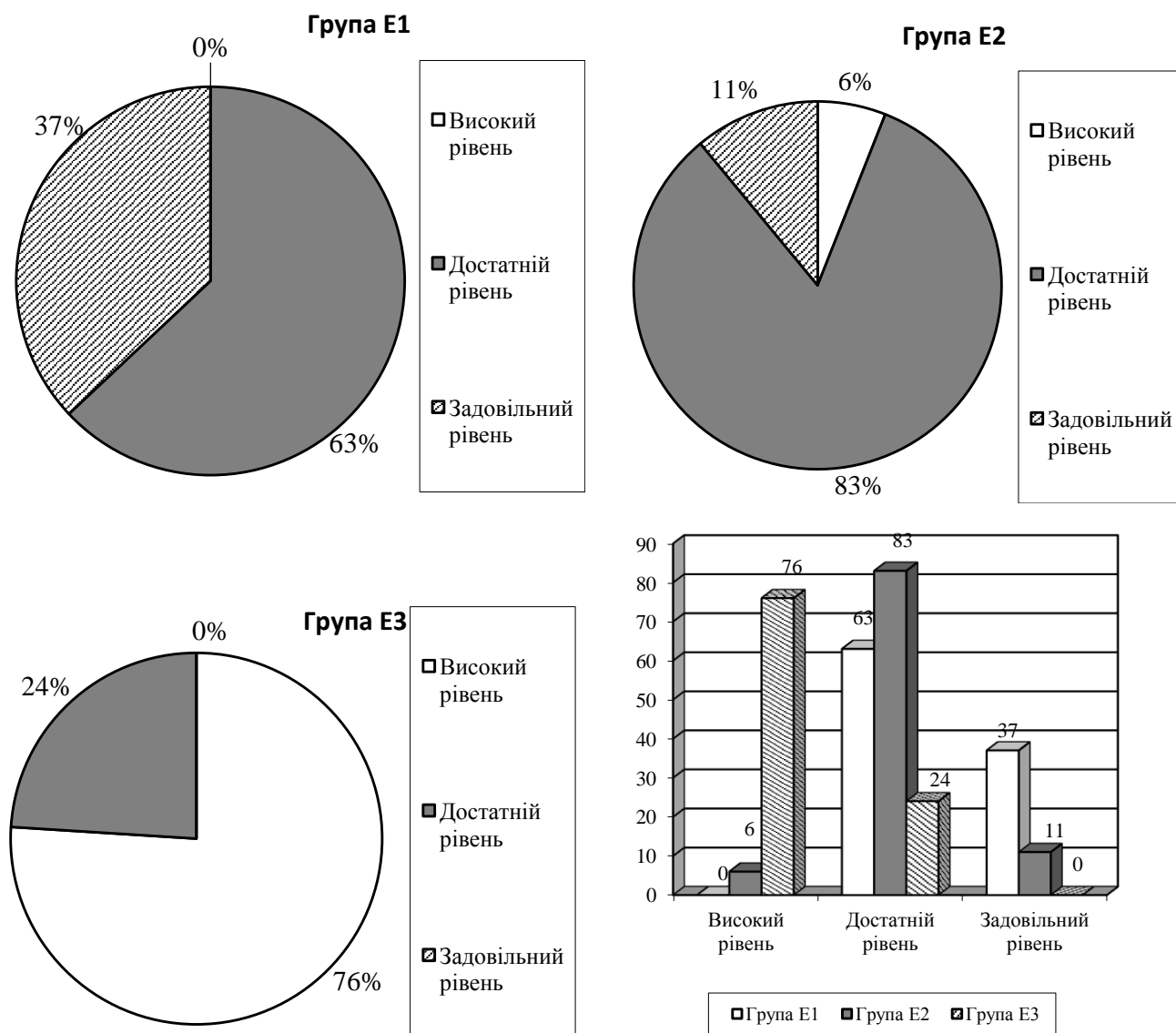


Рис. Л.4. Розподіл учасників контрольно-аналітичного етапу експерименту (у відсотках) за рівнями сформованості у них практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Оцінка і планування»

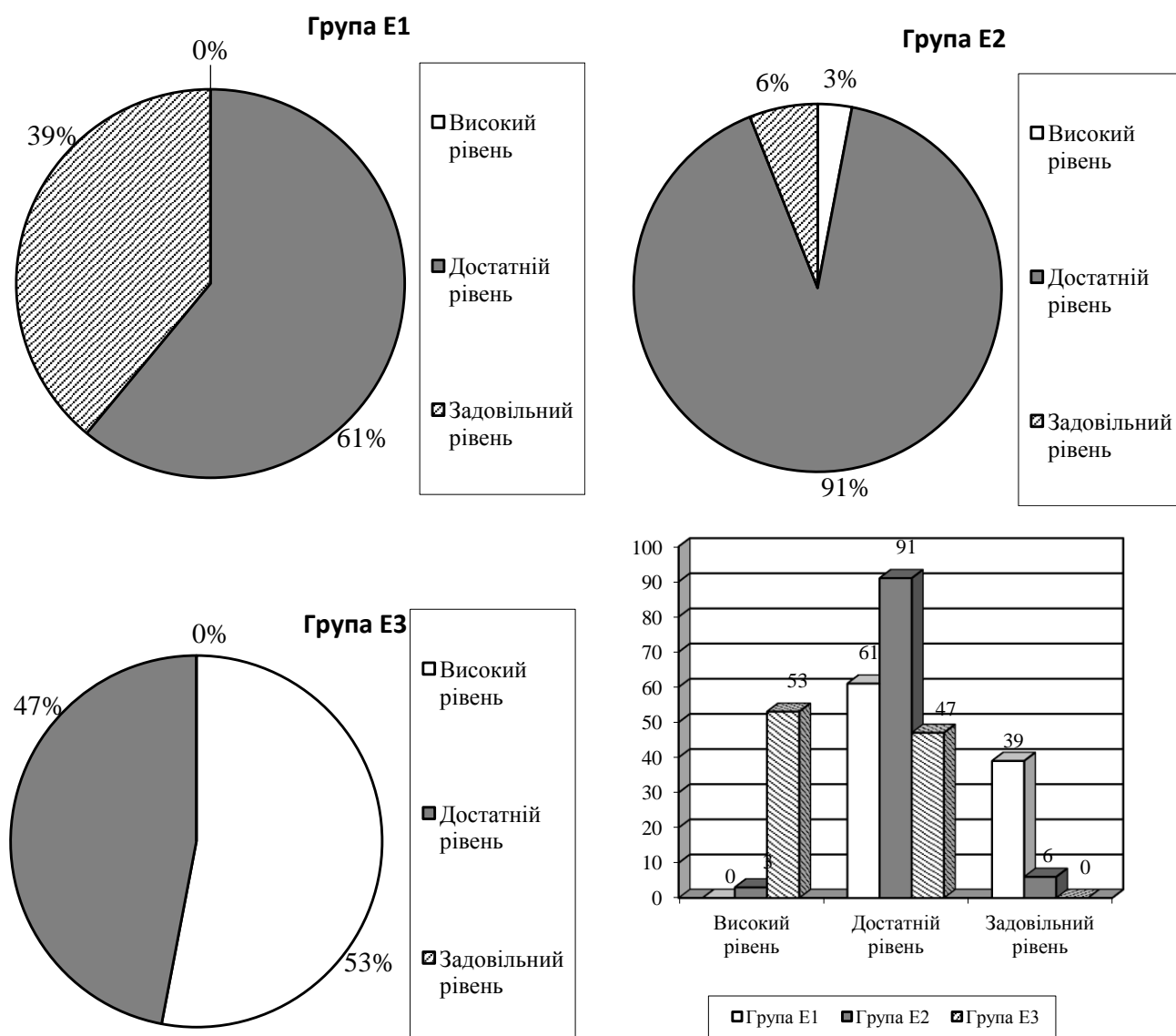


Рис. Л.5. Розподіл учасників контрольно-аналітичного етапу експерименту (у відсотках) за рівнями сформованості у них практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Методи навчання»

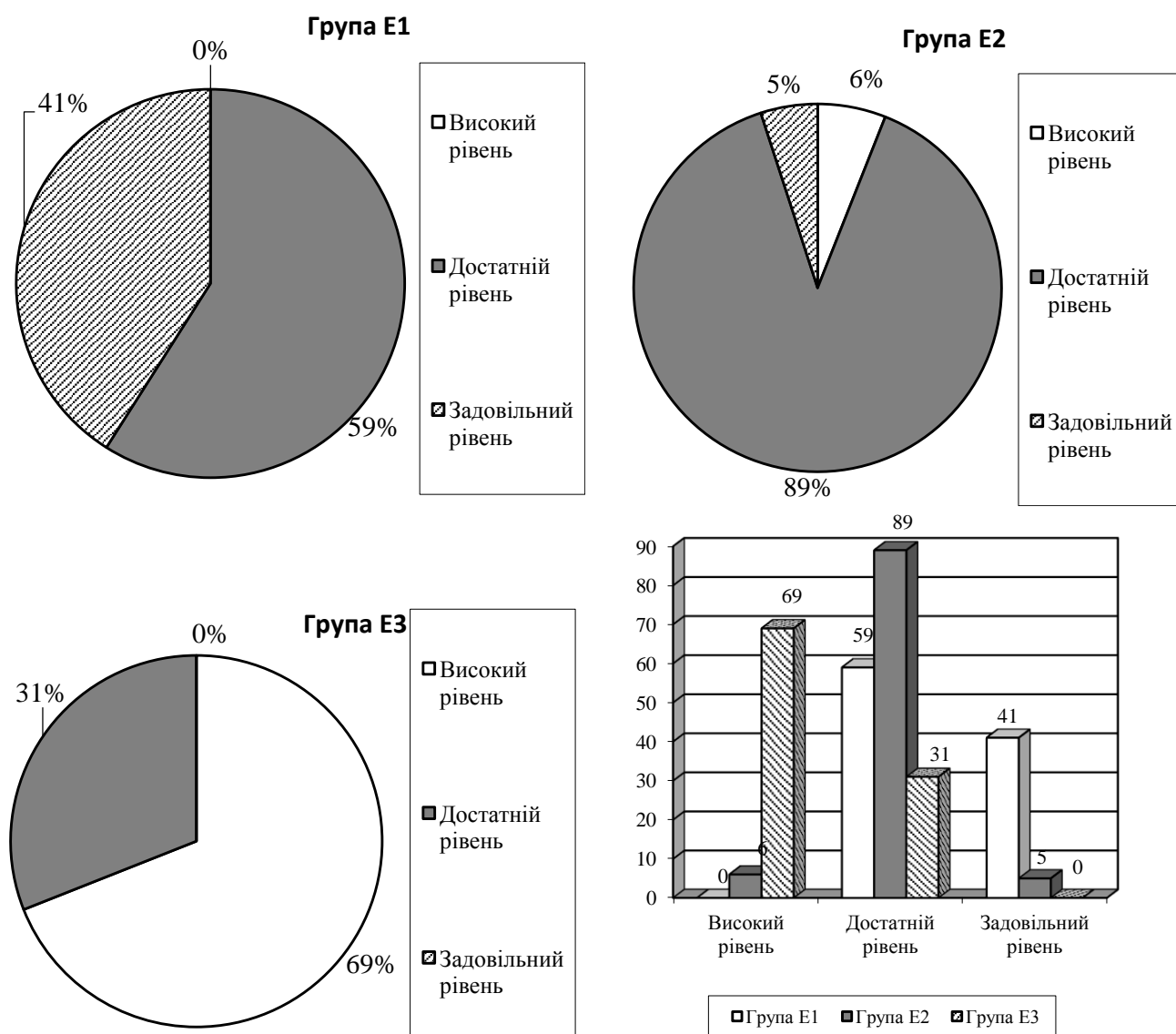


Рис. Л.6. Розподіл учасників контрольно-аналітичного етапу експерименту (у відсотках) за рівнями сформованості у них практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Розвивальне середовище»

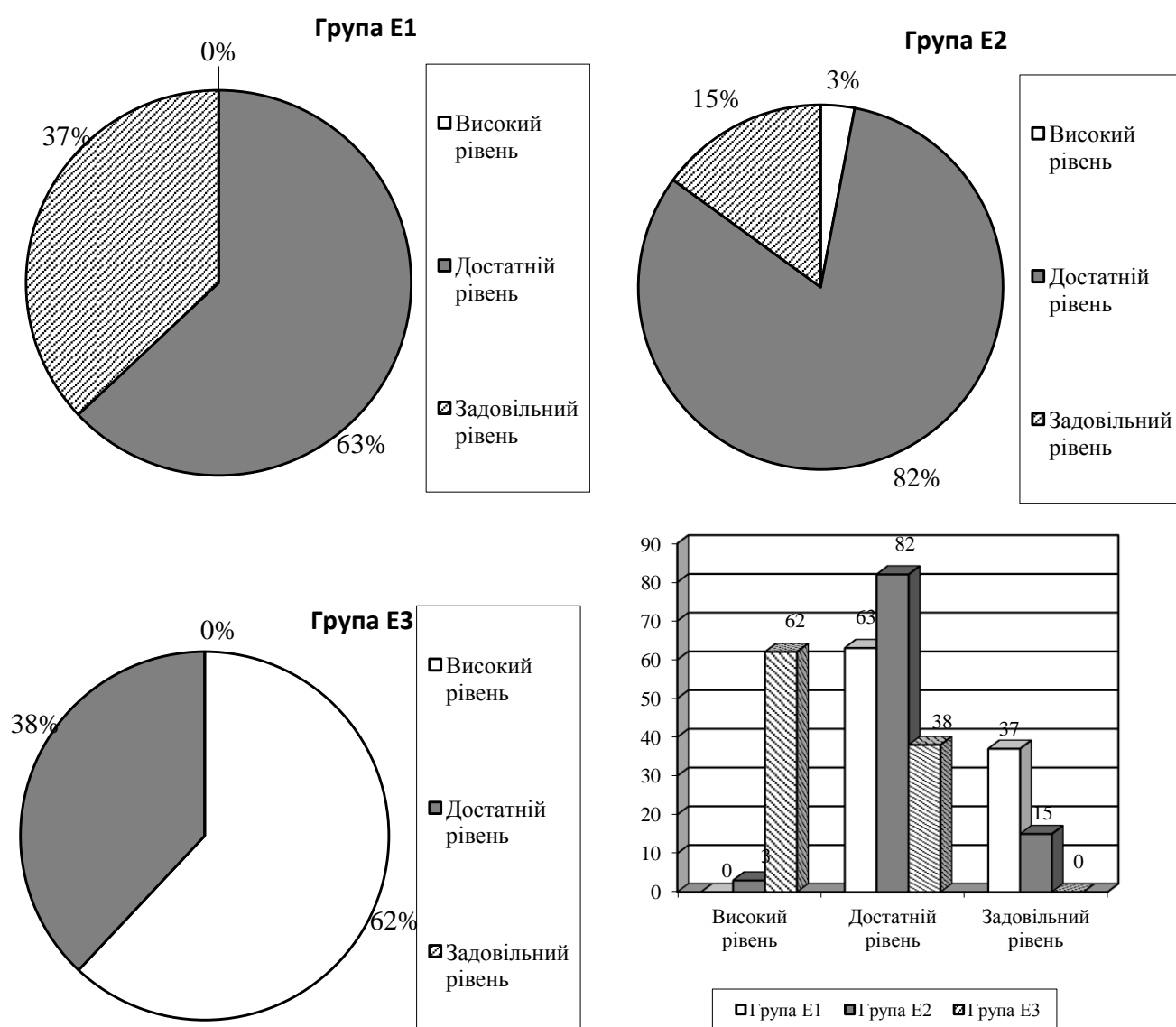


Рис. Л.7. Розподіл учасників контрольно-аналітичного етапу експерименту (у відсотках) за рівнями сформованості у них практико-діяльнісного компонента готовності студентів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі за критерієм «Професійний розвиток»

## Реалізація навчання, заснованого на дослідженнях

Університети повинні ставитися до навчання  
не як до кінця вивченого явища,  
а тому постійно проводити дослідження  
для підвищення його якості.  
*Вільгельм фон Гумбольдт*

Навчання, засноване на дослідженнях, ґрунтується на принципі єдності викладання та дослідження.

«Нам необхідно заохочувати університети досліджувати нові моделі навчального плану. ...Всі вони повинні: ... включати навчання студентів на основі досліджень» (Паул Ремсден, 2008).

«Занадто пізно розпочинати це в аспірантурі; дослідження повинні бути повністю інтегровані в навчальні курси бакалаврату"» (Ян Даймонд, 2010).

### Характеристика навчання, заснованого на дослідженнях

Навчання, засноване на дослідженнях – це комплекс педагогічних цілей, які об'єднанні основним завданням у розвиткові дослідницької компетентності студентів (розвиток умінь постановки дослідницького завдання та пошук шляхів його вирішення).

**Навчання, засноване на дослідженнях** передбачає створення наукового знання на основі проведеного дослідження.

**Навчання, засноване на дослідженнях** – навчання, у якому студент ставиться в ситуацію, коли він сам опановує поняття і знаходить підходи до вирішення проблем у процесі пізнання, більшою чи меншою мірою організованого (керованого) викладачем.

#### Ознаки навчання, заснованого на дослідженнях

- Комплекс студентоцентризованих цілей навчання і викладання, які реалізуються через наукові дослідження
- Навчання студентів за допомогою постановки спеціальних завдань, які передбачають інтерпретацію експериментальних даних, кейси (завдання) для аналізу чи комплекс реальних життєвих ситуацій/проблем для вирішення/розв'язання
- Комплекс завдань, які містять конкретні інструкції, та які сприяють студентокерованому та консультаційному дослідженню (викладач є консультантом)
- Керування навчальним процесом відбувається за допомогою постановки питань та проблем/практичних завдань
- Навчання, засноване на пошукові новизни та її актуальності
- Студентоцентризоване навчання, де викладач є фасилітатором

Рис. М.1. Ознаки навчання, заснованого на дослідженнях

### Рівні навчання, заснованого на дослідженнях

- Викладач ставить проблему (питання) та визначає методи її вирішення. Пошук здійснюють студенти
- Викладач ставить проблему, а студент самостійно шукає (самостійно чи колективно) методи її вирішення
- Проблема та методи її вирішення визначає сам студент

Рис. М.2. Рівні навчання, заснованого на дослідженнях



Рис. М.3. Схема ступенів залучення та глибини охоплення студентів дослідницькою діяльністю

#### Цілі навчання, заснованого на дослідженнях

Формування знання про науку як цілісне і комплексне утворення

Розвиток умінь для визначення новизни та актуальності дослідження (через проведення власне дослідження та перевірку його доказовості)

Рис. М.4. Цілі навчання, заснованого на дослідженнях

|   |  |
|---|--|
| <b>Методи навчання, заснованого на дослідженнях</b> | Пошукова/дослідницька діяльність, спрямована на вирішення самостійно поставлених питань/проблем у недослідженій/малодослідженій галузі |
|   | Пошук нового знання, вирішення дослідницького завдання, поставленого викладачем  |
|   | Ситуативний аналіз результатів наукових досліджень через перевірку їх доказовості з використанням їхньої методології                   |

Рис. М.4. Методи навчання, заснованого на дослідженнях

**Ключові елементи навчання на дослідницькій основі:** дослідницькі питання та проблемні ситуації, які передбачають їх експериментальну перевірку.

#### Форми навчання, заснованого на дослідженнях

- Контентно орієнтоване навчання (вивчення загальної методології науки)
- Практико орієнтоване навчання – участь у короткотривалих або фундаментальних академічних дослідженнях
- Прикладні дослідження – спрямовані на вирішення практичних проблем або на надання практичних рекомендацій
- Академічні комплексні дослідження
- Спрощене дослідження (дослідження за зразком, алгоритмом чи методологією, розробленою іншими)
- Дослідження на основі аналізу літератури (теоретичне дослідження, розроблення)
- Дискусія на певну наукову тему (з виокремленням недосліджених аспектів та коли результатом є нове знання)

Рис. М.5. Форми навчання, заснованого на дослідженнях

#### Основні види завдань у навчанні, заснованому на дослідженнях

- Кейс-стаді
- Проектні завдання
- Проблемно-пошукові завдання
- Брейн-стормінг (мозковий штурм)
- Фокус група
- Опитування (анкетування, інтерв'ю тощо)
- Прес-конференція, дискусія
- Презентація (результатів дослідження)

Рис. М.6. Основні види завдань у навчанні, заснованому на дослідженнях



Роль студентів у навчанні на дослідницькій основі: активні учасники дослідницького процесу (продукування ідей, визначення актуальності, залучення у дослідження, розроблення методології, емпіричні дослідження тощо).

У найбільш повному, розгорнутому вигляді дослідницьке навчання передбачає, що студент:

- ставить проблему, яку необхідно вирішити;
- пропонує можливі рішення;
- перевіряє ці можливі рішення;
- ґрунтуючись на даних, робить висновки відповідно до результатів перевірки;
- застосовує висновки до нових даних;
- робить узагальнення.

*Таблиця М.1*

### Приклади завдань у межах реалізації навчання, заснованого на дослідженнях

| Назва дисципліни      | Приклади завдань, які відповідають характеристикам навчання, заснованого на дослідженнях  |
|-----------------------|---|
| Інклюзивна освіта     | <p>Розробити новий професійний (інклюзивно-педагогічний) кейс, заснований на досвіді українських закладів дошкільної та загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання.</p> <p>Завдання:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Здійснити аналіз літературних джерел про кейс-стаді як метод ситуативного аналізу.</li> <li>2. На основі досвіду, набутого під час педагогічної практики у закладах освіти з інклюзивною формою навчання, описати ситуацію, з якою стикнувся вчитель (асистент вчителя, вчитель-логопед, студент-практикант, практичний психолог, інші фахівці) у своїй педагогічній діяльності і свідком якої був розробник кейсу.</li> <li>3. Проаналізувати ситуацію, запропонувати можливі рішення і обрати найкраще з них (якщо це можливо).</li> </ol> <p>Розроблені кейси дадуть можливість використовувати метод case-study, який вважається одним найефективніших способів навчання студентів навичкам вирішення типових проблем.</p> |
| Спеціальна педагогіка | <p>Виконати проблемно-пошукові завдання (які за суттю є міждисциплінарними: на стику педагогіки, психології, спеціальної педагогіки і спеціальної психології):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Проаналізувати теорію розвитку особистості Еріка Еріксона і виокремити в ній положення, ідеї, які знайшли своє втілення / можуть бути реалізовані у навчальній та корекційно-розвивальній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.</li> <li>2. Проаналізувати теорію самоактуалізації Абрагама Маслоу і виокремити в ній положення, ідеї, які знайшли своє втілення / можуть бути реалізовані у навчальній та корекційно-розвивальній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.</li> <li>3. Проаналізувати теорію когнітивного розвитку Жана Піаже і виокремити в ній положення, ідеї, які знайшли своє втілення / можуть бути реалізовані у навчальній та корекційно-розвивальній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.</li> </ol>   |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>4. Проаналізувати теорію множинного інтелекту Говарда Гарднера і виокремити в ній положення, ідеї, які знайшли своє втілення / можуть бути реалізовані у навчальній та корекційно-розвивальній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.</p> <p>5. Проаналізувати когнітивну теорію навчання Джерома Брунера і виокремити в ній положення, ідеї, які знайшли своє втілення / можуть бути реалізовані у навчальній та корекційно-розвивальній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.</p> <p>6. Проаналізувати таксономію Бенджаміна Блума і виокремити в ній положення, ідеї, які знайшли своє втілення / можуть бути реалізовані у навчальній та корекційно-розвивальній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.</p> <p>7. Проаналізувати теорію розвивального навчання Л.С. Виготського і виокремити в ній положення, ідеї, які знайшли своє втілення / можуть бути реалізовані у навчальній та корекційно-розвивальній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.</p>  |
| <p>Пропедевтична (безвідривна) педагогічна практика, III курс, напрям підготовки «Корекційна освіта (логопедія)»</p> | <p>Витяг з робочої навчальної програми<br/>Науково-дослідна робота у межах навчання, заснованого на дослідженнях</p> <p>З метою реалізації навчання, заснованого на дослідженнях, здійснюється виконання науково-дослідної роботи під час проходження педагогічної практики.</p> <p>Навчання, засноване на дослідженнях – це вид навчання, що ґрунтується на взаємодії «викладач-студент» з метою пошуку і створення нових знань і способів діяльності.</p> <p>Науково-дослідна робота здійснюється (за вибором студента):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— на першому рівні навчання, заснованого на дослідженнях: викладач/керівник практики ставить проблему і ознайомлює зі способами її вирішення (допомагає у розробці дизайну дослідження);</li> <li>— або на другому рівні навчання, заснованого на дослідженнях: викладач/керівник практики ставить проблему, студент самостійно шукає способи її вирішення (самостійно розробляє дизайн дослідження).</li> </ul> <p>Орієнтовні проблеми для дослідження:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Яким чином педагоги висловлюють (і можуть висловити) те, що вони цінують дітей з ООП та із задоволенням з ними спілкуються?</li> <li>2. Як педагоги демонструють (і можуть продемонструвати) те, що їх взаємодія з учнями та їхні очікування відповідають рівню розвитку та особливостям навчання дітей з ООП?</li> <li>3. Як педагоги демонструють (і можуть продемонструвати) те, що вони у процесі взаємодії з окремими учнями спираються на їхні сильні сторони і стимулюють їхній розвиток?</li> <li>4. Яким чином педагоги демонструють (і можуть продемонструвати) те, що, взаємодіючи з дітьми, вони беруть до уваги соціальні, емоційні, когнітивні та фізичні сильні сторони і потреби кожної дитини з ООП?</li> <li>5. Яким чином педагоги допомагають (і можуть допомогти) дітям з ООП розвивати їх ініціативу, автономію, самодостатність і лідерство?</li> <li>6. Якими способами педагоги сприяють (і можуть сприяти) взаємодії дітей з однолітками?</li> <li>7. Якими способами педагоги допомагають (і можуть допомогти) дітям з ООП розрізнити свої відчуття та відчуття інших людей?</li> </ol> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>8. Якими способами педагоги надають підтримку (і можуть її надавати) розвитку мовлення дітей та їх спілкуванню?</p> <p>9. Якими способами педагоги здійснюють співробітництво (і можуть його здійснювати) з іншими фахівцями для того, щоб сприяти навчанню і розвитку дітей?</p> <p>10. Якими способами педагоги запрошують (і можуть запрошувати) сім'ї до участі в процесі навчання їх дітей з ООП?</p> <p>11. Якими способами педагоги залучають (і можуть залучати) членів сімей до спільного прийняття рішень стосовно навчання і розвитку їхніх дітей?</p> <p>12. Якими способами педагоги долучають (і можуть долучати) членів сімей у прийняття рішень стосовно освітнього інклюзивного середовища, в якому перебувають їхні діти?</p> <p>13. Що роблять (можуть зробити) педагоги, щоб отримати інформацію від сімей про їхніх дітей з ООП?</p> <p>14. Що роблять (можуть зробити) педагоги, щоб надати сім'ям можливості вчитися один в одного і підтримувати один одного?</p> <p>15. Яким чином педагоги використовують (і можуть використовувати) ресурси місцевої громади, щоб сприяти навчанню і розвитку дітей?</p> <p>16. Якими способами педагоги формують і розвивають (можуть формувати і розвивати) батьківську компетентність?</p> <p>17. Яким чином педагоги демонструють (і можуть продемонструвати), що вони усвідомлюють, що їхні власні переконання, установки і життєвий досвід впливають на їх спілкування із сім'ями і дітьми та їхню педагогічну діяльність?</p> <p>18. Яким чином педагоги демонструють (і можуть продемонструвати) свою повагу до кожної дитини з ООП і надають (можуть надати) рівні можливості для участі в житті закладу?</p> <p>19. Яким чином педагоги демонструють (і можуть продемонструвати) свою повагу до кожної сім'ї і надають (можуть надати) їм можливості брати участь в навчанні їхніх дітей?</p> <p>20. Як педагоги демонструють (і можуть продемонструвати), що вони уникають гендерних та інших стереотипів?</p> <p>21. Які види адаптацій використовують педагоги, щоб надати можливість усім дітям брати участь на уроках, заняттях та інших видах діяльності?</p> <p>22. Якими способами педагоги спонукають (і можуть спонукати) дітей ставитись один до одного на основі рівноправ'я, справедливості, поваги і гідності особистості?</p> <p>Методи дослідження:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Аналіз літературних джерел: навчально-методичних матеріалів ISSA (Компетентный педагог XXI века, Практика внедрения принципов качественной педагогики ISSA, Инструмент профессионального развития)</li> <li>2. Спостереження.</li> <li>3. Опитування (анкетування, інтерв'ю).</li> <li>4. Якісний і кількісний аналіз.</li> </ol> |
|--|---|

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Публікації, що відображають основні наукові результати

#### *Монографія*

1. Мартинчук О. В. *Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі* : Монографія. К. : Центр учбової літератури, 2018. 430 с.

2. Martynchuk O. Investigation of professional-personal readiness of future special teachers for inclusive education. *Social inclusion in the Special Education. Student-Teacher-Environment*. Wydawnictwo Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach. 2018. P. 87–103.

#### *Посібники*

3. Дятленко Н. М., Софій Н. З., Мартинчук О. В., Найда Ю. М. *Асистент вчителя в інклюзивному класі* : Навч.-метод. посіб. К. : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 250 с.

4. Спеціальна педагогіка : Навч. посібник / О. В. Мартинчук, І. М. Маруненко, К. В. Луцько та ін.; За заг. ред. О. В. Мартинчук. Київ, Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. 364 с.

#### *Статті у наукових періодичних виданнях інших держав*

5. Мартинчук Е. В. Особенности организации и обеспечения инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях Украины. *Педагогика и психология*. Алмата : Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, 2013. № 1(14). С. 6–10.

6. Мартинчук О. В. Вплив філософського знання на розробку проблеми освітньої інтеграції дітей з особливими потребами. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest. 2013. Vol. 3. С. 101–107.

7. Martynchuk E. The present stage of development of inclusive education in Ukraine. *British Journal of Science, Education and Culture*. London : London University Press, 2014. Vol. V, Issue 1(5). P. 176–181.

8. Martynchuk O., Naida Y. Current Trends in the Development of Inclusive Education in Ukraine. *Science and Education Studies*. Stanford University Press. 2015. Vol. III, Issue 2(16). P. 503–509.

9. Мартыничук Е. В. Современные подходы к построению содержания профессиональной подготовки логопедов к работе в условиях инклюзивного образования в контексте евроинтеграционных процессов. *Проблемы специального образования*. Ереван. 2015. Вып. 3. С. 228–236.

10. Мартыничук Е. В. Опыт разработки образовательной программы для специальности «Коррекционное образование (логопедия)» в Киевском университете имени Бориса Гринченка. *Международная научная школа психологии и педагогики. Научный журнал*. Новосибирск. 2015. № 13. С. 30–33.

**Статті у наукових фахових виданнях України, що включені до міжнародних наукометричних баз**

11. Мартинчук О. В. Стратегічні орієнтири удосконалення фахової підготовки вчителів-логопедів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2014. Вип. IV. С. 225–234.

12. Мартинчук О. В. Студентоцентрований підхід до підготовки фахівців до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. V, т. 1. С. 225–234.

13. Мартинчук О. В. Становлення і розвиток інклюзивної педагогіки як галузі педагогічного знання. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. Вип. 7, т. 1. С. 260–280.

14. Мартинчук О. В. Інклюзивна педагогіка в контексті розвитку сучасного наукового знання про освіту. *Освітлогія/Oświatologia*. 2016. Вип. V. С. 147–151.

15. Мартинчук О. В. Нова освітня стратегія підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти в Київському університеті імені Бориса Грінченка. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2017. Вип. 7, т. 2. С. 116–125.

16. Мартинчук О. В. Підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти: нові підходи. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 1 (85). С. 14–28.

17. Мартинчук О. В. Дослідження мотиваційних орієнтацій майбутніх спеціальних педагогів як детермінант успішної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2018. Вип. 11. С. 215–232.

18. Мартинчук О. В. Професійна діяльність спеціальних педагогів інклюзивних закладів освіти у країнах з високим рівнем розвитку освітніх систем (на прикладі Великобританії, Фінляндії та Ізраїлю). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2018. Вип. 12. С. 188–201.

**Статті у наукових фахових виданнях**

19. Мартинчук О. В. Особливості педагогічного супроводу дітей молодшого дошкільного віку в загальноосвітньому просторі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*. 2010. Вип. 15. С. 188–192.

20. Мартинчук О. В. Теоретичні основи формування професійної компетентності вихователів дошкільних закладів у сфері розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2011. Вип. 17, ч.1. С. 83–91.

21. Мартинчук О. В. Особливості забезпечення педагогічного супроводу ігрової діяльності дітей з порушеннями слуху в освітньому просторі спеціального дошкільного навчального закладу. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2012. Вип. 19, част. 2. С. 348–257.

22. Мартинчук О. В. Методологічні підходи до фахової підготовки вчителів-дефектологів для роботи в умовах інклюзивного навчання. *Зб. наук. праць*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2013. Вип. 23, част. 1. С. 114–124.*

23. Мартинчук О. В. Розвиток освітньої інтеграції дітей з психофізичними порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 23. С. 150–155.*

24. Мартинчук О. В. Компетентнісний підхід до фахової підготовки вчителів-дефектологів для забезпечення освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 24. С. 153–158.*

25. Мартинчук О. В. Компетентнісний підхід як концептуальна основа оновлення змісту підготовки майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 26. С. 138–143.*

26. Мартинчук О. В. Сутність поняття і зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 28. С. 130–136.*

27. Мартинчук О. В. Зміст і структура професійних компетентностей майбутнього вчителя-логопеда. *Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2015. № 24. С. 77–83.*

28. Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта: формування наукового тезаурусу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2015. Вип. 10. С. 145–154.*

29. Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта: освітологічний контекст. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2016. Вип. 3(54). С. 146–150.*

30. Мартинчук О. В. Емоційна компетентність педагога як умова успішного впровадження інклюзивної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. Вип. 32. Ч. 1. С. 200–205.*

31. Мартинчук О. В. Зміст діяльності логопедичного центру Університету Грінченка як засобу підготовки фахівців і ресурсу інклюзивної освіти дітей з ТПМ місцевої громади. *Логопедія. 2017. Вип. 10. С. 48–54.*

32. Мартинчук О. В. Концепція підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. *Зб. наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2018. № 1(15). С. 49–53.*

33. Мартинчук О. В. Модель системи підготовки майбутнього фахівця у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі. *Humanitarium. 2018. Том 43. Вип. 2: Педагогіка. С. 90–101.*

34. Мартинчук О. В. Актуалізація проблеми підготовки фахівців зі спеціальної освіти до діяльності в інклюзивному освітньому просторі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2019. Вип. 36. С. 74–83.*

**Публікації, що додатково відображають наукові результати дисертації**  
**Публікації апробаційного характеру**

35. Мартинчук О. В. Наступність у залученні дітей з особливими потребами у загальноосвітній простір. *Реалізація наступності дошкільної і початкової освіти* : Зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (Україна, м. Київ, 14-15 трав. 2009 р.). К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2009. С. 77–80.

36. Мартинчук О. В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти у сфері організації інтегрованого та інклюзивного навчання. *Сучасні проблеми дошкільної та початкової освіти*: Зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (Україна, м. Херсон, 4-5 трав. 2011 р.). Херсон : Айлант, 2011. С. 272–275.

37. Мартыничук Е. В. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности воспитателей дошкольных учреждений в сфере развития детей с особенными образовательными потребностями. *Специалист XXI века : психолого-педагогическая культура и профессиональная компетентность* : Материалы I Междунар. науч.-практ. конф. (Республика Беларусь, г. Барановичи, 27-28 окт. 2011). Барановичи: РИО БарГУ, 2011. С. 123–126.

38. Мартинчук О. В. Формування толерантності як складової професійно-педагогічної підготовки студентів до роботи в інклюзивних закладах освіти. *Сучасні стратегії університетської освіти : якісний вимір* : Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Україна, м. Київ, 28-29 берез. 2012 р.). К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. С. 914–919.

39. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів дошкільної і початкової освіти до професійної діяльності в інклюзивних закладах освіти. *Тенденції розвитку вищої освіти в Україні : європейський вектор* : Матеріали міжнарод. наук.-практ. конф. (Україна, м. Ялта, 15-16 берез. 2012 р.). Ялта : РВНЗ КГУ, 2012. Ч. 4. С. 75–80.

40. Мартинчук О. В. Генезис дослідницьких підходів до визначення поняття «освітня інтеграція дітей з психофізичними порушеннями». *Тенденції розвитку вищої освіти в Україні : європейський вектор* : Матеріали міжнарод. наук.-практ. конф. (Україна, м. Ялта, 21-22 берез. 2013 р.). Ялта : РВНЗ КГУ, 2013. Ч. 1. С. 265–270.

41. Мартинчук О. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами. *Психолого-педагогічний супровід гармонійного розвитку дитини в загальноосвітніх закладах*. Зб. матеріалів II Всеукр. наук.-метод. семінару для науковців, практичних працівників та студентів (Україна, м. Умань, 17 квіт. 2014 р.). Умань : АЛМІ, 2014. С. 65–69.

42. Мартинчук О. В., Луцько К. В. Сенсорні чинники когнітивного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities*: Collected materials of II International scientific conference (Lithuania, Kaunas, 22 Feb. 2019). Kaunas, 2019. P. 455–457.

43. Мартинчук Е. В. Проблема подготовки студентов-дефектологов к интегрированному и инклюзивному обучению детей с нарушениями психофизического развития. *Innovations in education : ideas, projects, work*

*experience* : Collected materials of International Distance Scientific and Practical Conference (Hungary, Budapest, 13-15 May 2013). Budapest, 2013. С. 154–160.

44. Мартинчук О. В. The influence of philosophic knowledge on the development of the problem of educational integration of the children with special needs. *Scientific and professional conference : Modern science tendencies of development heed*: Collected materials (Hungary, Budapest, 5-7 July 2013). Режим доступу: <http://scaspee.com/conference-bdquomodern-science-tendencies-of-developmentrdquo.htm>

45. Мартинчук Е. В., Найда Ю. М. «Индекс инклюзии» как ресурс обеспечения стратегии развития инклюзивного учебного заведения. *Специальное образование: традиции и инновации* : Материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Республика Беларусь, г. Минск, 14-15 апр. 2016). Минск, 2016. Режим доступа: [http://elibrary.kubg.edu.ua/14402/1/Martynchuk\\_U\\_Naida\\_SOTI\\_MVMNPK\\_KSPKIO\\_IL.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/14402/1/Martynchuk_U_Naida_SOTI_MVMNPK_KSPKIO_IL.pdf).

46. Мартинчук О. В. Формування тезаурусу інклюзивної педагогіки. *Сучасні наукові дослідження та розробки: теоретична цінність та практичні результати* : Матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. (Словаччина, м. Братислава, 15-18 берез. 2016 р.). К. : Тов «НВП «Інтерсервіс», 2016. С. 22–23.

47. Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта в контексті розвитку освітології. *Освіта дітей з особливими потребами : від інституалізації до інклюзії* : Матеріали Міжнарод. конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології (Україна, м. Вінниця, 27–28 жовт. 2016 р.). Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2016. С. 223–226.

48. Мартинчук О. В. Исследование эмоционального интеллекта по шкале «эмпатия» у будущих специалистов в сфере специального образования. *Inovačné výskum v oblasti sociológie, psychológie a politológie: Zborník príspevkov z medzinárodná vedecko-praktická konferencia* (Slovenska republiká, Sládkovicovo, 10-11 берез. 2017). Sládkovicovo, 2017. С. 121–124.

49. Мартинчук О. В., Найда Ю. М., Пурська І. І. Формування емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку через впровадження технології «Лялька як персона» в інклюзивному середовищі. *Молодіжна наука в Україні : виклики та перспективи* : Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Україна, м. Київ, 17 лют. 2017 р.). К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. С. 73-76.

#### **Інші публікації**

50. Мартинчук О. В. До проблеми забезпечення якісною дошкільною освітою дітей з обмеженими можливостями здоров'я. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2008. № 10 (част. 2). С. 121–126.

51. Мартинчук О. В. Особливості організації взаємодії дошкільного навчального закладу і родин, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*. 2009. Вип. 14. С. 89–91.

52. Мартинчук О. В. Основи корекційної педагогіки : Навч.-метод. посіб. К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 288 с.



53. Мартинчук О. В. Підготовка вихователів ДНЗ до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2010. № 6–7 (105–106). С. 63–64.

54. Мартинчук О. В. Готовність педагогів дошкільної освіти до організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2011. № 4. С. 156–160.

55. Мартинчук О. В. Інклюзивне навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. *Теорія та методика навчання та виховання* : Зб. наук. праць. Харків : ХРПУ, 2011. С. 88–93.

56. Мартинчук О. В. Інклюзивне навчання як інноваційна форма організації навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку : фактори успішного впровадження. *Гуманітарний випуск ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до Вип. 29, т. II: Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». К. : Гнозис, 2013. С. 249–254.

57. Мартинчук О. В., Вертугіна В. М. Особливості розвитку ігрової діяльності дітей з особливими освітніми потребами. *Ігрова діяльність у дошкільній освіті п'ятирічних дітей (педагогічний супровід до програми «Дитина»)* : Навч.-метод. посіб. / За заг. ред. Н. В. Кудикіної. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. С. 197–216.

58. Мартинчук О. В. Підготовка фахівців до інклюзивного навчання дітей з особливими потребами на основі компетентнісного підходу як наукова проблема. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ. 2015. Додаток 1 до Вип. 35, т. VII (58). С. 408–416.

59. Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта: Модуль 1. Освітня інтеграція в сучасному світі : сертифікований електронний навчальний курс для студентів першого (бакалаврського) рівня спеціальності «Спеціальна освіта» (Наказ № 600 від 18.12.2015 р.) К. : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2015.

60. Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта: Модуль 2. Інклюзивна педагогіка: електронний навчальний курс для студентів першого (бакалаврського) рівня спеціальності «Спеціальна освіта» (Наказ № 600 від 18.12.2015 р.). К. : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2015.

61. Мартинчук О. В., Луцько К. В. Комплексна організація компенсаторно-корекційної допомоги дітям з порушеннями слухової функції. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. Вип. 32, ч. 1. С. 175–180.

62. Мартинчук О. В., Вертугіна В. М. Діти з особливими освітніми потребами. *Дитина: Освітня програма для дітей від 2 до 7 років* / Наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк; Наук. ред. Г. В. Беленька, М. А. Машовець. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. С. 89–94, 141–142, 197–200, 243–246.

63. Мартинчук О. В., Вертугіна В. М. *Діти з особливими освітніми потребами. Методичні рекомендації до Освітньої програми для дітей від 2 до 7 років «Дитина»* / Наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк; Наук. ред. Г. В. Беленька. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. С. 292–314.

64. Мартинчук О. В. Запит на «коучів». *Освіта України*. 2017. № 49. С. 12.

65. *Освітньо-професійна програма 016.00.01 «Логопедія» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка з вибірковою спеціалізацією : Інклюзивна освіта* / О. В. Мартинчук та ін. К. : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2017.

Режим доступу: <http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/il/+%20%D0%9E%D0%9F%20%D0%B1%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D1%80%20%D0%9B%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D1%96%D1%8F.pdf>

66. *Освітньо-професійна програма 016.00.01 «Логопедія» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка* / О. В. Мартинчук та ін. К. : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. Режим доступу: [http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/il/2018/op\\_mag\\_log.pdf](http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/il/2018/op_mag_log.pdf)

67. Мартинчук О. В. *Робоча навчальна програма навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта»*. К. : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2018. Режим доступу: [http://il.kubg.edu.ua/images/2018-2019/KSPKIO/robochi\\_prohramy/2\\_%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81\\_0125.pdf](http://il.kubg.edu.ua/images/2018-2019/KSPKIO/robochi_prohramy/2_%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81_0125.pdf)

68. Мартинчук О. В. *Робоча навчальна програма навчальної дисципліни «Тренінг формування цінностей інклюзивної освіти»*. К. : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2018. Режим доступу: [http://il.kubg.edu.ua/images/2018-2019/KSPKIO/robochi\\_prohramy/1\\_%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81\\_0116.pdf](http://il.kubg.edu.ua/images/2018-2019/KSPKIO/robochi_prohramy/1_%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81_0116.pdf)

69. Мартинчук О. В. *Робоча навчальна програма навчальної дисципліни «Тренінг формування емоційної культури»*. К.: Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2018. Режим доступу: [http://il.kubg.edu.ua/images/2018-2019/KSPKIO/robochi\\_prohramy/1\\_%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81\\_0123.pdf](http://il.kubg.edu.ua/images/2018-2019/KSPKIO/robochi_prohramy/1_%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81_0123.pdf)

70. Мартинчук О. В. Модуль «Інклюзивна освіта». Вступ. Особливості організації освітнього процесу. Компетентності вчителя для реалізації інклюзивного навчання. *Онлайн-курс для вчителів початкової школи*. EdEra : MON-EDERA-OSVITORIA, 2018. Режим доступу: <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:MON-EDERA-OSVITORIA+T101+st101/courseware/711069d5d97b4448800bb16265b0795d/102558d7ef1143ad8990e653cd4858b8/>

71. Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта : ідея, практика, суспільна цінність. *Дошкільне виховання* : наук.-метод. журнал. 2018. № 10. С. 2–5.

**СПИСОК ВІДОМОСТЕЙ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ***Міжнародні науково-практичні заходи*

1. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасне дошкілля: реалії та перспективи» (Україна, м. Київ, 16 жовтня 2008). Доповідь: «Психолого-педагогічні та соціальні аспекти підготовки педагогів до роботи з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами».

2. V Міжнародні педагогічні читання «Формування професійної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу в умовах глобалізації» (Україна, м. Херсон, 2 квітня 2009 р.). Доповідь: «До проблеми підготовки майбутнього вихователя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами».

3. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти» (Україна, м. Херсон, 4-5 травня, 2011 р.). Доповідь: «Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти у сфері організації інтегрованого та інклюзивного навчання».

4. II Міжнародна науково-практична конференція «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Україна, м. Кам'янець-Подільський, 6-7 жовтня 2011 р.). Доповідь: «Теоретичні основи формування професійної компетентності вихователів дошкільних закладів у сфері розвитку дітей з особливими освітніми потребами».

5. Міжнародна науково-практична конференція «Людські цінності і толерантність у сучасному світі: міжконтинентальний діалог інтелектуалів» (Україна, м. Київ, 16 листопада 2011 р.). Доповідь: «Формування толерантного ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку у педагогів дошкільних навчальних закладів».

6. Міжнародна науково-практична конференція «Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор» (Україна, АР Крим, м. Ялта, 15-16 березня 2012 р.). Доповідь: «Підготовка майбутніх педагогів дошкільної і початкової освіти до професійної діяльності в інклюзивних закладах освіти».

7. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір» (Україна, м. Київ, 28-29 березня 2012 р.). Доповідь: «Формування толерантності як складова професійно-педагогічної підготовки студентів до роботи в інклюзивних закладах освіти».

8. Міжнародна науково-практична конференція «Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор» (Україна, АР Крим, м. Ялта, 21-22 березня 2013 р.). Доповідь: «Генезис дослідницьких підходів до визначення поняття «освітня інтеграція дітей з психофізичними порушеннями».

9. International Distance Scientific and Practical Conference «Innovation in education: ideas, projects, work experience» (Угорщина, Будапешт, 13-15 травня 2013). Доповідь: «Проблема підготовки студентів-дефектологів к інтегрованому і інклюзивному обучению детей с нарушениями психофизического развития».

10. IV Міжнародний Кримський педагогічний конгрес «Інновації та моделі безперервної освіти» (Україна, АР Крим, смт. Гаспра, 2-4 жовтня 2013 р.). Доповідь:

«Проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання».

11. VIII Міжнародна науково-практична конференція «Корекційна освіта : історія, сучасність та перспективи розвитку» (Україна, м. Кам'янець-Подільський, 9-10 жовтня 2013 р.). Доповідь: «Методологічні підходи до фахової підготовки вчителів-дефектологів для роботи в умовах інклюзивного навчання».

12. Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (Україна, м. Суми, 15-16 жовтня 2015 р.). Доповідь «Інклюзивна освіта: формування наукового тезаурусу».

13. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні наукові дослідження та розробки: теоретична цінність та практичні результати» (Словаччина, м. Братислава, 15-18 березня 2016). Доповідь: «Формування тезаурусу інклюзивної педагогіки».

14. X Міжнародна науково-практична конференція «Корекційна освіта : історія, сучасність та перспективи розвитку » (Україна, м. Кам'янець-Подільський, 12-13 квітня 2016 р.). Доповідь: «Становлення і розвиток інклюзивної педагогіки як галузі педагогічного знання».

15. Международная научно-практическая конференция «Специальное образование: традиции и инновации» (Республіка Білорусь, м. Мінськ, 14-15 квітня 2016 р.). Доповідь: «Индекс инклюзии» как ресурс обеспечения стратегии развития инклюзивного учебного заведения».

16. Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Освіта дітей з особливими потребами: від інституціалізації до інтеграції» (Україна, м. Вінниця, 27 жовтня 2016 р.). Доповідь: «Інклюзивна освіта: в контексті розвитку освітології».

17. «Інноваційні технології в галузі соціології, психології та політології» (Словаччина, м. Сладковичово, 10-11 березня 2017). Доповідь: «Исследование эмоционального интеллекта по шкале «эмпатия» у будущих специалистов в сфере специального образования».

18. XI Міжнародна науково-практична конференція «Спеціальна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку » (Україна, м. Кам'янець-Подільський, 25-26 квітня 2017 р.). Доповідь: «Нова освітня стратегія підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти в Київському університеті імені Бориса Грінченка».

19. III Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Інклюзія в новій українській школі: виклики сьогодення» (Україна, м. Київ, 10 листопада 2017 р.). Доповідь: «Нові підходи до підготовки спеціальних педагогів у контексті соціально-інклюзивної моделі в освіті».

20. V Міжнародний конгрес із соціальної інклюзії «Майбутнє соціальної інклюзії: прогнози і загрози, ризики і сподівання» (Польща, м. Седльце, 18-19 квітня 2018 р.). Доповідь: «Investigation of professional-personal readiness of future special teachers for inclusive education».

21. Международная научно-практическая конференция «Образование лиц с особенностями психофизического развития: традиции и инновации» (Республіка

Білорусь, м. Мінськ, 25-26 жовтня 2018 р.). Доповідь: «Актуалізація потреби в спеціальних педагогах для учреджень общего середнього образования в Україні».

22. III Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки та психології «Педагог в інклюзивному просторі: траєкторія фахової самоактуалізації» (Україна, м. Переяслав-Хмельницький, 8 листопада 2018). Доповідь: «Модель системи підготовки майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі».

23. II International scientific conference «Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities» (Литва, м. Каунас, 22 лютого, 2019 р.). Доповідь: «Сенсорні чинники когнітивного розвитку дітей з особливими освітніми потребами».

24. XII Міжнародна науково-практична конференція «Спеціальна освіта: супровід без обмежень» (Україна, м. Кам'янець-Подільський, 18-19 квітня 2019 р.). Доповідь: «Теоретико-методологічні аспекти підготовки фахівців для супроводу дітей з особливими освітніми потребами».

*Всеукраїнські науково-практичні заходи*

25. Всеукраїнська науково-практична конференція «Реалізація наступності дошкільної і початкової освіти» (Україна, Київ, 14-15 травня 2009). Доповідь: «Наступність у залученні дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір».

26. Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасні тенденції розвитку теорії і практики дошкільної освіти» (Україна, м. Полтава, 19-20 травня 2010 р.). Доповідь: «Особливості підготовки вихователів ДНЗ до діагностики та корекції розвитку мовлення дітей раннього віку».

27. Всеукраїнська науково-практична конференція «Дошкільна освіта в умовах інтеграції : історія, проблеми, перспективи» (Україна, м. Ніжин, 21-22 жовтня 2010 р.). Доповідь: «Готовність педагогів дошкільної освіти до організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими потребами в загальноосвітньому просторі».

28. II Всеукраїнський науково-методичний семінар для науковців, практичних працівників та студентів «Психолого-педагогічний супровід гармонійного розвитку дитини в загальноосвітніх закладах» (Україна, м. Умань, 17 квітня 2014 р.). Доповідь: «Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами».

29. I з'їзд корекційних педагогів України «Актуальні питання соціалізації дітей з особливими освітніми потребами» (Україна, м. Дніпро, 29-30 листопада 2016 р.). Доповідь: «Емоційна компетентність педагога як умова успішного впровадження інклюзивної освіти».

30. Всеукраїнська науково-практична конференція «Молодіжна наука в Україні : виклики та перспективи» (Україна, м. Київ, 17 лютого 2017 р.). Доповідь: «Формування емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку через впровадження технології «Лялька як персона» в інклюзивному середовищі».

31. Всеукраїнська науково-практична конференція «Соціальне становлення особистості в умовах суспільних трансформацій: наукові підходи та

сучасні практики» (Україна, м. Київ, 15 грудня 2017 р.). Доповідь: «Формування компетентностей успішного педагога інклюзивної освіти в освітньому просторі вищого навчального закладу».

*Регіональні науково-практичні заходи*

32. Науково-практична конференція «Особистісно-професійна підготовка вчителя до здійснення навчально-творчої діяльності молодшого школяра» (Україна, м. Київ, 17-18 травня 2012 р.). Доповідь: «Інклюзивна освіта учнів молодшого шкільного віку: особистісний аспект».

33. Науково-практичний семінар (з міжнародною участю) «Особливості мовленнєвих вад у дітей старшого дошкільного, молодшого шкільного віку та їх усунення» (Україна, м. Луцьк, 17-19 лютого 2016 р.). Доповідь: «Особливості корекційно-педагогічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення в умовах освітньої інклюзії».