

МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**БЕРЕГОВА МАРІЯ ІГОРІВНА**

УДК 378:376:[373.056.2/3](043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ  
**ДИДАКТИКО-ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ  
КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО  
ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

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

\_\_\_\_\_ М. І. Берегова

Науковий керівник – Савінова Наталія Володимирівна,  
доктор педагогічних наук, професор

КИЇВ – 2019

## АНОТАЦІЯ

*Берегова М.І.* – Дидактико-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка. – Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2019.

Дисертаційна робота присвячена формуванню високого рівня дидактичних і практичних знань, умінь та навичок майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору шляхом розробки методики дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору.

На основі системного аналізу словникових джерел, нормативно-правових документів, психолого-педагогічної літератури розкрито сутність понять «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «інклюзивний освітній простір», окреслено дидактико-технологічні засади інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Метою констатувального етапу експерименту було виявлення рівнів сформованості дидактичних і практичних умінь і навичок майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору. Базою проведення експерименту виступили Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського, Херсонський державний університет, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленко. Взяли участь 386 студентів. Сформовано експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи за кількістю 196 та 190 студентів відповідно спеціальності 6.010105 «Корекційна освіта (логопедія)» та 016 «Спеціальна освіта».

Для проведення експериментальної роботи розроблено експериментальні завдання до кожного з виокремлених критеріальних показників з метою з'ясування рівнів готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивних навчальних закладах. До кожного завдання сформовано шкалу оцінювання.

Розроблено чотирьохетапну методику підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі, яка включає пропедевтичний, теоретико-операційний, продуктивний та рефлексивно-оцінний етапи. На кожному етапі конкретизовано мету, завдання, визначено зміст, методичні форми, засоби, технологічний інструментарій.

Кожен етап підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору включав активні, пасивні та інтерактивні форми роботи, інноваційні технології.

Умовами підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору визначено: оволодіння дидактико-технологічними основами організації інклюзивного освітнього простору; вивчення перспективного досвіду впровадження інклюзивного навчання; оволодіння професійно-орієнтованим інструментарієм та програмним забезпеченням інклюзивного навчання; створення картотеки досвіду організації інклюзивного освітнього простору; устаткування інформаційної бази для провадження та презентації перспективних напрацювань, урізноманітнення методичних форм з обміну досвідом роботи; формування умінь і навичок емоційної стабільності студентів; оволодіння навичками творчої організації розвивального середовища; формування мовленнєво-деонтологічних умінь та навичок майбутніх корекційних педагогів; рефлексія та самоаналіз, створення власного кейсу педагогічного досвіду роботи в умовах інклюзивного освітнього простору; проведення тижнів методичних семінарів з обміном досвіду роботи в умовах інклюзивного освітнього простору; створення особистісної професіограми; моделювання

інноваційного життєвого та професійного стандарту «Освіта для всіх. Освіта через все життя»; презентація сучасного дидактичного авторського почерку; проектувальна діяльність в інклюзивному середовищі; розробка методичного портфеля; особистий творчий план; створення власного дидактико-технологічного продукту (технології навчання в умовах інклюзивного освітнього простору); організація роботи дидактико-технологічного консалтингу; когнітивна підтримка; робота у групі консалтингу інновацій та успішності; проведення тижнів методичних семінарів з обміном досвіду роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

Експериментальна перевірка ефективності запропонованої методики доводить позитивну динаміку процесу підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, що підтверджується кількісними показниками.

**Ключові слова:** студент, корекційний педагог, інклюзія, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, інклюзивний освітній простір, дидактико-практична підготовка.

### **Список публікацій здобувача**

#### **Монографії**

1. Педагогічна творчість як фактор розвитку пізнавальної активності та творчих здібностей учнів. Миколаїв, 2014. 98 с.

#### **Навчально-методичні посібники**

1. Викладання курсу «Логоритміка та ігри в логопедичній роботі» студентам спеціальності «Спеціальна освіта (логопедія)». Навчально-методичний посібник. Миколаїв: видавець Торубара В.В., 2019. 184 с.

2. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Навчально-методичний посібник. Миколаїв: видавець Торубара В.В., 2019, 166 с.

3. Інформаційні технології та технічні засоби корекційного навчання. Навчально-методичний посібник. Миколаїв: видавець Торубара В.В., 2019 173 с.

### Статті у наукових фахових виданнях України

1. Деонтологічна компетентність корекційного педагога в умовах інклюзивного навчання. *Молодий вчений*. Херсон, 2015. № 2 (17). С. 99-101.
2. Культура мовлення як складова деонтологічної культури корекційного педагога у системі інклюзивної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Вип. V. В 2-х т., том 1. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015. С. 292-302.
3. Понятійно-термінологічна основа вивчення інклюзивної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць / за ред. проф. Тетяни Степанової*. № 3(58), вересень 2017. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. С. 23-27.
4. Підготовка корекційного педагога до роботи в інклюзивному середовищі: інваріантна складова. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої*. К.: ТОВ «Наша друкарня», 2017. Вип. 13. С. 216-225.
5. Формування образу вчителя інклюзивного класу в творчості В.О. Сухомлинського. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць / за ред. проф. Тетяни Степанової*. № 3(62), вересень 2018. Т. 1. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2018. С. 12-16.
6. Підготовка майбутнього корекційного педагога до роботи в інклюзивному середовищі: формування професійних компетенцій. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць / за ред. проф. Тетяни Степанової*. № 3(62), вересень 2018. Т. 2. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2018. С. 14-18.
7. Рівні сформованості мотиваційно-емоційної готовності майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Humanitarium*.

Переяслав-Хмельницький (Київ.обл.); Ніжин (Чернігів.обл.): Лисенко М.М., 2018. Том 43. Вип. 2 : Педагогіка. С. 121-130.

### **Статті у наукових фахових виданнях України, що входять до наукометричних баз**

1. Деонтологічна компетентність корекційного педагога в умовах інклюзивного навчання. *Молодий вчений*. Херсон, 2015. № 2 (17). С. 99-101.

2. Innovation and content characteristics of the training of future specialists of special education. *European Humanities Studies: State and Society / Europejskie studia humanistyczne: Panstwo i Spoleczenstwo*. Issue 4 (I), 2018. (Poland-Ukraine). P. 54-67.

3. Рівні сформованості гностично-технологічної компетентності майбутніх спеціальних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу. *Science Rise: Pedagogical education*. 2019. № 1 (28). P. 9 – 12.

### **Опубліковані праці апробаційного характеру**

1. Формування деонтологічної культури майбутніх корекційних педагогів в умовах інклюзивної освіти. *Педагогічна деонтологія як проблема сучасної корекційної педагогіки*. Зб. тез Всеукр. наук.-метод. семінару / за заг. ред. Н.В. Савінової. Миколаїв : МНУ, 2015. С. 8-10.

2. Дослідження рівнів сформованості інформаційно-технологічної компетенції майбутніх учителів-логопедів. *International scientific professional periodical journal «The Unity of Science»*. December, 2017-January, 2018 publishing office Beranovych str., 130, Czech Republic – Prague, 2018. P. 53-58.

3. Особливості впровадження інклюзивної освіти у навчальних закладах України. *International scientific and practical conference «Pedagogy in EU countries and Ukraine at the modern stage»*: Conference proceedings, December 21-22, 2018. Baia Mare: Izdevnieciba «Baltija Publishing», P. 36-39.

4. Формування професійних компетенцій майбутнього корекційного педагога під час підготовки до роботи в інклюзивному середовищі. *Підготовка сучасного педагога дошкільної та початкової освіти в умовах*

розбудови Нової української школи: зб. матеріалів Всеукр. з міжн. участю наук.-практ. конференції. Херсон: ТОВ «Борисфен-про», 2018. С. 242-245.

5. Особливості навчання і виховання дітей з тимчасовою затримкою розвитку. *Педагогічна деонтологія як проблема сучасної корекційної педагогіки. Зб. тез Всеукр. наук.-метод. семінару / за заг. ред. Н. В. Савінової. Миколаїв: МНУ, 2015. С.6-7.*

6. Проблематика «булінгу» у навчальних закладах. *Педагогічна деонтологія як проблема сучасної корекційної педагогіки. Зб. тез Всеукр. наук.-метод. семінару / за заг. ред. Н. В. Савінової. Миколаїв: МНУ, 2015. 72 с.*

7. Співпраця заради щастя. *Педагогічна деонтологія як проблема сучасної корекційної педагогіки. Зб. тез Всеукр. наук.-метод. семінару / за заг. ред. Н. В. Савінової. Миколаїв: МНУ, 2015. 72 с.*

8. Специфіка роботи з «особливими» школярами. *Педагогічна деонтологія як проблема сучасної корекційної педагогіки. Зб. тез Всеукр. наук.-метод. семінару / за заг. ред. Н. В. Савінової. Миколаїв: МНУ, 2015. 72 с.*

9. Організація та розвиток уваги дітей на уроках. *Педагогічна деонтологія як проблема сучасної корекційної педагогіки. Зб. тез Всеукр. наук.-метод. семінару / за заг. ред. Н. В. Савінової. Миколаїв: МНУ, 2015. 72 с.*

10. Казка В. О. Сухомлинського «Пелюстка та квітка» як один з дидактичних засобів виховання дружби у дітей дошкільного віку. *Педагогічна деонтологія як проблема сучасної корекційної педагогіки. Зб. тез Всеукр. наук.-метод. семінару / за заг. ред. Н. В. Савінової. Миколаїв: МНУ, 2015. 72 с.*

11. Як спонукати до самовиховання в моральній сфері. *Педагогічна деонтологія як проблема сучасної корекційної педагогіки. Зб. тез Всеукр. наук.-метод. семінару / за заг. ред. Н. В. Савінової. Миколаїв: МНУ, 2015. 72 с.*

## SUMMARY

*Beregova M.I.* – Didactic and practical training of future special educators to work in the conditions of educational inclusive space. – Manuscript.

Qualifying scientific work on the rights of manuscripts. Thesis for a candidate degree in pedagogical sciences in specialty 13.00.03 – correctional pedagogy. – Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University – National Pedagogical Drahomanov University. – Kyiv, 2019.

The dissertation is devoted to the formation of a high level of didactic and practical knowledge, skills and abilities of future special educators to work in an inclusive educational space by developing a method of didactic and practical preparation of future special educators for work in the educational inclusive space.

We have determined didactic and technological principles of inclusive education of children with special educational needs on the basis of systematic analysis of vocabulary sources, normative legal documents, psychological and pedagogical literature. We have revealed the essence of the concepts of "inclusion", "inclusive education", "inclusive learning", "inclusive educational space".

The purpose of the ascertaining stage of the experiment was to identify the levels of formation of didactic and practical abilities and skills of future special educators to work in conditions of educational inclusive space. The basis of the experiment were the Mykolaiv Sukhomlynskyi National University, Kherson State University, Donbass State Pedagogical University, Mykolaiv Regional Institute of Postgraduate Teacher Education, Poltava Korolenko National Pedagogical University. 386 students participated. Experimental (EG) and control (KG) groups were formed with the number of 196 and 190 students respectively in the specialty 016 "Special education".

For experimental work, experimental tasks have been developed for each of the identified criterion indicators in order to determine the levels of readiness of future special educators to work in inclusive educational institutions. Each assignment has a rating scale.



We have developed a four-stage model for the training of future special educators to work in an inclusive educational institution, which includes propaedeutic, theoretical-operational, productive, and reflexive-assessment stages. At each stage, the purpose, the task, the defined content, methodical forms, means, technological tools are specified.

Each stage of the training of future special educators to work in an inclusive educational space included active, passive and interactive forms of work, and innovative technologies.

Experimental testing of the effectiveness of the proposed model proves the positive dynamics of the process of preparing future special educators to work in an inclusive educational space, which is confirmed by quantitative indicators.

The scientific novelty of the study is that:

the essence of such concepts as "inclusion", "inclusive education", "educational inclusive space", psychological and pedagogical literature on problems of didactic and practical preparation of future special educators for work in the conditions of inclusive educational space;

for the first time

- the professional-competent paradigm of training of future special educators for work in the conditions of inclusive educational space is highlighted;

- the criteria, indicators and levels of formation of didactic and practical skills and the skills of future special educators for work in conditions of educational inclusive space are determined;

- developed, scientifically substantiated and conducted a diagnostic experimental study of didactic and practical skills and skills of future correctional teachers to work in the educational inclusive space;

- determined and experimentally verified the effectiveness of the complex method of didactic and practical training of future special educators to work in the educational inclusive space;

- consulting "Education Through Life" was developed in the system of postgraduate education programs for specialists to work in conditions of inclusive educational space;

- the passive, active, interactive forms, methods and techniques of preparing future special educators for work in an inclusive educational space are systematized and implemented in the educational process.

The theoretical significance of the study is to substantiate the essence of the concepts and categories that are tangent to the scientific and organizational component of the process of inclusive education, the competent paradigm of the preparation of future special educators, the development of a comprehensive methodology of the teaching of pedagogues of the future, for the work of the educational inclusive space.

The practical significance of the results obtained is the possibility of introducing the key provisions of the dissertation during the teaching of the disciplines of the cycle of professional training, as well as the development of methodological materials for conducting practical, laboratory, and seminar sessions at higher educational institutions of the III-IV accreditation levels (for the training of qualified specialists in specialty 016 Special Education ) and in the system of postgraduate education program, in particular:

- consulting "Education through life" in the system of postgraduate education program training specialists to work in conditions of inclusive educational space;

- systematized passive, active, interactive forms, methods and methods of preparing future special educators to work in an inclusive educational environment;

- developed pedagogical conditions for the training of future special educators to work in an inclusive educational institution.

**Keywords:** student, special educator, inclusiveness, inclusive education, inclusive educational space, didactic and practical training.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	13
<b>РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДИДАКТИКО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ</b> .....	21
1.1. Генезис понять «інклюзія», «інклюзивна освіта», «освітній інклюзивний простір».....	21
1.2. Дидактико-технологічні засади інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.....	34
1.3. Професійно-компетентнісна парадигма підготовки педагогів спеціальної та інклюзивної освіти.....	39
Висновки до розділу 1.....	52
<b>РОЗДІЛ 2. СТАН СФОРМОВАНOSTІ ДИДАКТИЧНИХ І ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ</b> .....	56
2.1. Концептуальні засади діагностики стану сформованості дидактичних та практичних умінь і навичок майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору.....	56
2.2. Зміст дидактико-практичної підготовки педагогів спеціальної та інклюзивної освіти в чинних освітньо-професійних програмах.....	63
2.3. Рівні сформованості дидактичних і практичних умінь і навичок майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору.....	75
Висновки до розділу 2.....	130
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ДИДАКТИКО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ</b> .....	134

3.1.Теоретичні засади методики дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору.....	134
3.2. Методика дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору.....	142
3.3. Моніторингове дослідження ефективності методики дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору.....	172
Висновки до розділу 3.....	182
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>186</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>191</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>217</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Включення дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір національної школи України зумовлює новий підхід до спеціальної освіти. Інклюзивний освітній простір сьогодні забезпечує дитині, незалежно від особливостей її розвитку, рівний доступ до якісної освіти в умовах масових загальноосвітніх навчальних закладів. Сучасні тенденції інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи вимагають інноваційного насичення змісту підготовки майбутніх корекційних педагогів. Модернізація освіти зумовлює нагальну потребу у високоосвічених педагогічних кадрах, спроможних ефективно використовувати набуті знання на практиці, активно розробляти і впроваджувати нові методи роботи в умовах інклюзивного освітнього простору [10; 12].

Філософсько-концептуальні основи організації інклюзивної освіти та особливості корекційно-навчальної, корекційно-виховної та корекційно-розвивальної роботи дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної та спеціальної освіти висвітлено у роботах українських учених (Г. Бойко, Ю. Бойчук, В. Бондар, Л. Даниленко, І. Демченко, І. Дмитрієва, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Конопляста, І. Мартиненко, С. Миронова, Н. Пахомова, О. Проскурняк, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, Н. Софій, Н. Слободянюк, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.).

Першочерговою і важливою умовою розвитку інклюзивного навчального простору, на думку зарубіжних (М. Ainscow, T. Booth, B. Cagran, A. DeBoer, J.-R. Kim, A. Minnaert, M. Schmidt, K. Scorgie і ін.) та українських дослідників (В. Бондар, О. Гноєвська, В. Засенко, А. Колупаєва, К. Косова, І. Кузава, Г. Кумаріна, О. Кучерук, В. Липа, О. Мартинчук, С. Миронова, Н. Савінова, Т. Сак, Є. Синьова, В. Синьов, М. Шеремет та ін.) є підготовка компетентних педагогів, здатних ефективно працювати з дітьми з особливими освітніми потребами.

Дослідження вчених (О. Глоба, О. Гноєвська, І. Дмитрієва, В. Засенко, К. Косова, І. Кузава, А. Колупаєва, С. Конопляста, Г. Кумаріна, О. Кучерук, В. Липа, С. Миронова, Н. Савінова, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, Н. Пахомова, В. Тарасун, Л. Фомічова, С. Федоренко, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.) висвітлюють зміст й методи навчання різних категорій дітей з особливостями психофізичного розвитку у системі інклюзивної освіти.

Сучасні дидактико-технологічні акцентуації процесу професійно-практичної підготовки у вищих навчальних закладах розкрито у працях А. Алексюка, В. Бондаря, О. Гноєвської, В. Засенка, А. Колупаєвої, І. Кузави, С. Миронової, Н. Пахомової, Н. Савінової, В. Синьова, С. Сисоєвої, Д. Супрун, В. Тарасун, М. Фіцули, Л. Фомічової, А. Шевцова, М. Шеремет та ін.

Слід зазначити, що вимоги до особистісних якостей педагогів спеціальних та інклюзивних закладів освіти зумовлені високим рівнем складності діагностичної та корекційної роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку (В. Бондар, О. Гноєвська, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Конопляста, І. Мартиненко, С. Миронова, Н. Пахомова, О. Проскурняк, Н. Савінова, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.).

Проблема ступеневої педагогічної освіти презентована у працях багатьох українських вчених (В. Засенко, А. Колупаєва, М. Матвєєва, С. Миронова, Н. Пахомова, Н. Савінова, В. Синьов, О. Чопік, Л. Фомічова, М. Шеремет, А. Шевцов та інші). Сучасні науковці (Л. Будяк, Е. Данілавичюте, Т. Дегтяренко, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Литовченко, О. Таранченко, С. Федоренко та ін.) наголошують, що підготовка дефектологічних кадрів до інклюзивного навчання дітей із особливими освітніми потребами повинна здійснюватися з орієнтацією на надання консультативних послуг в інклюзивних ресурсних центрах, які нині почали створюватися в Україні.

Проблеми підготовки майбутніх корекційних педагогів у вищих навчальних закладах представлено в роботах українських вчених (В. Бондар, Л. Гренюк, С. Миронова, Н. Пахомова, Ю. Пінчук, Н. Савінова, Д. Супрун, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Томіч, М. Шеремет та ін.).

Попри наявні наукові дослідження різноаспектних напрямів інклюзивного навчання сучасних українських дослідників залишається недостатньо вивченим аспект дидактико-практичної підготовки корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

Актуальність даної проблеми, її недостатнє теоретичне й експериментальне вивчення зумовили вибір теми дисертаційної роботи **«Дидактико-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дисертаційного дослідження входить до плану НДР Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського «Технологізація навчально-корекційної та корекційно-виховної діяльності педагогів за нозологічним спрямуванням» (№ 0117U004687). Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського (протокол від 24 лютого 2015 р. № 9) із внесенням змін до теми у такій редакції: «Дидактико-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору» (протокол від 29 січня 2019 р. № 13).

**Мета дослідження** полягає в розробці та експериментальній перевірці ефективності експериментальної методики підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати психолого-педагогічну літературу з проблем інклюзивної освіти.

2. Обґрунтувати професійно-компетентнісну парадигму підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

3. Визначити критерії, показники та рівні сформованості дидактичних і практичних умінь і навичок майбутніх корекційних педагогів під час роботи в умовах освітнього інклюзивного простору.

4. Розробити та експериментально перевірити ефективність методики дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору.

**Об'єкт дослідження:** навчально-практична діяльність майбутніх корекційних педагогів.

**Предмет дослідження:** методика дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в освітньому інклюзивному просторі.

**Теоретико-методологічну основу дослідження** становлять: концепція сучасної філософії освіти, спрямованої на досягнення кінцевої мети – формування всебічно розвиненої та гармонійної особистості (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк, Т. Поніманська, В. Синьов та ін.); філософські та соціокультурні засади розвитку інклюзії (С. Альохіна, Н. Назарова, М. Семаго, П. Романов, Є. Ярська-Смірнова та ін.), загальнотеоретичні засади інклюзивної освіти (Н. Борисова, В. Бондар, Л. Будяк, В. Засенко, Т. Зубарева, А. Колупаєва, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, Т. Соловйова, С. Сорокоумова, О. Таранченко, І. Хафізулліна, А. Шевцов, М. Шеремет, Л. Шипіцина, Н. Шматко та ін.); сучасні дослідження в галузі корекційної педагогіки щодо особливостей корекційно-навчальної, корекційно-розвивальної та корекційно-виховної роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку (В. Бондар, Г. Давиденко, І. Демченко, І. Дмитрієва, В. Засенко, О. Казачінер, А. Колупаєва, С. Конопляста, І. Кузава, С. Миронова, Н. Пахомова,



Н. Савінова, В. Синьов, Є. Синьова, Д. Супрун, В. Тарасун, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко, С. Федоренко та ін.).

**Методи дослідження:**

*теоретичні:* вивчення та аналіз філософської, педагогічної і психологічної літератури з метою виявлення стану проблеми в науці і визначення концептуальної основи дослідження, синтез, індукція, дедукція, зіставлення, узагальнення та систематизація результатів наукових досліджень з метою визначення стану розробленості проблеми та перспективних напрямів її вирішення;

*емпіричні:* діагностичні – анкетування, тестування, інтерв'ювання, індивідуальні і групові бесіди, вивчення результатів діяльності майбутніх корекційних педагогів, спостереження для обґрунтування методики дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів, експерименти – констатувальний, який дав змогу з'ясувати стан сформованості дидактичних та практичних умінь і навичок майбутніх корекційних педагогів, формувальний і контрольний, завдяки яким відстежено динаміку та перевірено ефективність методики підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору;

*статистичні* методи обробки даних: відсотковий розподіл даних з метою виокремлення рівнів сформованості дидактичних та практичних умінь і навичок майбутніх корекційних педагогів; критичні точки розподілу Ст'юдента ( $t$  критерій Ст'юдента) для визначення достовірності розбіжностей у групах.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що:

*вперше* обґрунтовано професійно-компетентнісну парадигму підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі; визначено критерії, показники та рівні сформованості дидактичних і практичних умінь і навичок майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору; розроблено та

обґрунтовано методику дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору;

*уточнено* сутність понять «інклюзія», «інклюзивна освіта», «освітній інклюзивний простір»;

*подальшого* розвитку набуло питання підготовки майбутніх корекційних педагогів у системі вищої освіти.

**Практичне значення** одержаних результатів полягає у можливості впровадження ключових положень дисертації під час викладання дисциплін циклу професійної підготовки, а також при розробці методичних матеріалів для проведення практичних, лабораторних, семінарських занять у ВНЗ III – IV рівнів акредитації (для підготовки кваліфікованих кадрів із спеціальності 016 Спеціальна освіта) та у системі післядипломної освіти, зокрема: системної діагностичної методики визначення дидактико-практичної готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору; комплексної методики дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору; навчально-практичного консалтингу «Освіта через все життя» у системі післядипломної освіти фахівців, які працюють в умовах інклюзивного освітнього простору; систематизованих пасивних, активних, інтерактивних форм, методів та прийомів підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору; розроблених психолого-педагогічних умов підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу.

**Результати дисертаційного дослідження впроваджено** у навчальний процес Херсонського державного університету (акт впровадження № 11-30/654 від 08.05.2019 р.), Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (акт впровадження № 68-19-290 від 16.04.2019 р.), Миколаївського обласного інституту

післядипломної педагогічної освіти (акт впровадження № 777/17-13 від 07.05.2019 р.), Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленко (№ 1400/01-60/19 від 15.05.2019 р.).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та практичні результати дослідження доповідалися та обговорювалися на науково-практичних конференціях різних рівнів: *міжнародних*: IX Міжнародна науково-практична конференція «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2015); XIII Міжнародна науково-практична конференція «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Львів, 2018), IV Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки та психології: «Педагог в інклюзивному просторі: траєкторія фахової самоактуалізації» (Переяслав-Хмельницький, 2018); *всеукраїнських*: Всеукраїнський науково-методичний семінар «Педагогічна деонтологія як проблема сучасної корекційної педагогіки» (Миколаїв, 2016-2019), Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасна логопедія: традиції пошуки та інновації» (Миколаїв, 2016-2019), Всеукраїнська науково-практична конференція «Василь Сухомлинський – від пізнання дитини до створення освітньо-виховної системи» (Миколаїв, 2018).

**Особистий внесок здобувача** у роботах, написаних у співавторстві, полягає у висвітленні умов формування деонтологічної компетентності у майбутніх корекційних педагогів [1], характеристиці особливостей формування культури мовлення корекційних педагогів в умовах роботи в інклюзивному освітньому просторі [2], експериментальній перевірці ефективності підготовки майбутніх корекційних педагогів у ВНЗ до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору [4], характеристиці рівнів сформованості мотиваційно-емоційної готовності студентів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору [7].

**Публікації.** Результати дисертаційного дослідження відображено у 25 публікаціях (8 одноосібних), із них: 7 статей у наукових фахових виданнях

України, 3 статті у виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз, 11 статей і тез апробаційного характеру.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (226 найменувань, із них 21 – іноземною мовою) та додатків, містить 9 таблиць, 13 рисунків. Повний обсяг роботи становить 235 сторінок, з них 190 сторінок основного тексту.

## РОЗДІЛ 1

### НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДИДАКТИКО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ

#### 1.1. Генезис понять «інклюзія», «інклюзивна освіта», «освітній інклюзивний простір»

Однією з тенденцій розвитку освіти у XXI столітті став розвиток якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, рівний доступ до освіти всіх категорій дітей. На сучасному етапі головним напрямом у навчанні та вихованні дітей з особливостями психофізичного розвитку є інклюзивна освіта. Модель інклюзивної школи передбачає створення для дітей з особливими освітніми потребами безбар'єрного середовища навчання, пристосування освітнього середовища до їх потреб та надання необхідної підтримки у процесі спільного навчання із здоровими однолітками.

У сучасних дослідженнях українських учених (Г. Бойко, Ю. Бойчук, В. Бондар, О. Гноєвська, Л. Даниленко, І. Демченко, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, С. Миронова, Н. Пахомова, Т. Сак, В. Синьов, Н. Софій, Н. Слободянюк, Д. Шульженко та ін.) представлено філософсько-концептуальні основи організації спеціальної та інклюзивної освіти. Проблеми становлення та розвитку інклюзивної освіти в Україні знайшли відображення в роботах українських науковців (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, К. Косова, І. Кузава, Г. Кумаріна, О. Кучерук, С. Миронова, Н. Пахомова, Н. Савінова, Т. Сак, Є. Синьова, В. Синьов, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.).

Соціальні, психологічні, педагогічні та юридичні напрямки організації та впровадження інклюзивного навчання знайшли відображення у сучасних українських наукових дослідженнях Л. Будяк, І. Демченко, О. Ільїної, А. Колупаєвої, О. Мартинової, С. Миронової, О. Мовчан, Н. Софій,

Є. Тарасенко, А. Шевцова та ін., а також у працях зарубіжних учених (Ф. Амстронга, Б. Барбера, М. Девіса, Дж. Беллоу, Н. Борисова, К. Дженкса, Х. Кербо, С. Корлетта, М. Крозьє, Ф. Кросбі, Д. Купера, Т. Ньюмена, П. Романова, Г. Сільвера, П. Сільвер, В. Шмідта, К. Тейлора, А. Ходкінсона, О. Ярської-Смирницької та ін..).

Попри наявні наукові праці сучасних українських дослідників (В. Бондар, Л. Будяк, В. Засенко, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, С. Миронова, Н. Савінова, Т. Сак, В. Синьов, В. Тарасун, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.), що присвячені проблемам інклюзивної освіти, залишається актуальною проблема дидактико-практичної підготовки корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору.

Розглянемо семантико-варіативну термінологію, дотичну до теми нашого дослідження. Спочатку звернемося до словникових джерел.

За «Словником іноземних слів» (за ред. І. Лехіна) поняття «інклюзія» означає включення, введення, приєднання, а поняття «інтеграція» – об'єднання частин в ціле [107, с. 96].

За українськими словниковими джерелами інклюзія представляється як: 1) процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі, і насамперед, тих, що мають труднощі у фізичному розвитку (за словником української мови) [174, с. 678]; 2) процес збільшення участі громадян у суспільному житті, зокрема громадян з обмеженими можливостями. Інклюзія як процес передбачає реальне включення осіб з інвалідністю в активне суспільне життя [1]; 3) процес реального включення всіх громадян, які мають труднощі у психофізичному розвитку, в активне суспільне життя (за дефектологічним словником за ред. В.І. Бондаря, В. М. Синьова) [63, с. 365].

На відміну від українських словникових джерел, у зарубіжній літературі термін інклюзія означається як популярна філософська позиція, заснована на переконанні щодо потреби звернутися до однієї освітньої системи для всіх дітей, де кожен має право на навчальну програму, яка відповідає індивідуальним потребам і характеристикам навчання (за

словником термінів спеціальної освіти Дж. Роджерса) [206].

У нормативно-правових документах ЮНЕСКО інклюзія представляється як динамічний процес, який полягає у позитивному ставленні до всіх дітей у навчальному середовищі, сприйнятті індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини як можливостей для її розвитку, а не як проблеми. Тому, на думку вчених, рух у напрямку інклюзії – це не лише організаційні терміни, а певна освітня філософія [64, 65, 119].

Тлумачення поняття інклюзія представлено у роботах українських, білоруських, американських учених. У своїх дослідженнях українська вчена С. Миронова пропонує до розгляду поняття інклюзії як політики та процесу, що дає можливість усім дітям брати участь у різноманітних освітніх та розвивальних програмах. Головний принцип інклюзії вчена визначає такий: «Рівні можливості для кожного». Інклюзія, на її думку, орієнтує педагогів на зміщення акцентів у корекційно-розвивальній та навчально-виховній роботі з дітьми: об'єктом впливу стає не порушення, а особистість дитини [127, с.16-17].

У дослідженнях Г. Давиденко зазначається, що інклюзія – це нова філософія не тільки освітньої сфери, а й системи суспільства загалом, яке, зважаючи на його сучасну високотехнологічну й інформаційну структуру, може і має забезпечити повноцінну участь усіх членів незалежно від їхніх можливостей у соціальному й культурному житті, комунікативному діалозі й усебічній реалізованості [57, с. 147].

На думку Н. Грозної, інклюзія – це двосторонній процес, який передбачає взаємну адаптацію та готовність шкільного колективу прийняти дитину з особливостями розвитку [52, с. 11].

Американська дослідниця Шеріл Діксон характеризує інклюзію як корисну для всіх учнів освітню філософію, яка не має зводитися до випадкового розміщення дітей з особливими освітніми потребами в звичайних класах. Інклюзія упорядковує соціальний простір і надає всім учням рівні можливості для навчання й розвитку. У своїх статтях науковець

стверджує, що успішна інклюзивна навчальна спільнота сприяє співпраці, розв'язанню проблем, самостійному навчанню і критичному ставленню до дійсності усіх членів інклюзивного класу [214].

На нашу думку, інклюзія – це освітня політика держави та філософія суспільства щодо соціалізації людей з особливими освітніми потребами, процес включення всіх громадян з особливостями психофізичного розвитку в освітній простір та активне суспільне життя, прийняття індивідуальних особливостей кожної особистості, безбар'єрна якісна освіта та суспільна комунікація.

У науковому обігу поруч із поняттям інклюзії функціонують поняття «інклюзивне навчання», «інклюзивна освіта» та «інклюзивне освітнє середовище».

У словникових джерелах, інклюзивне навчання представлено як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [9; 62; 63; 107; 135].

У нормативно-правових документах зазначено, що 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 (стаття 1, пункт 12 Закону України «Про освіту» (від 05.09.2017 року; діє з 28.09.2017 року) [75; 87; 120].

Згідно Концепції розвитку інклюзивної освіти, «інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» (Наказ МОН від 01.10.2010



№ 912) [104; 105; 120].

За нормативно-правовими документами ЮНЕСКО, інклюзивне навчання – це «процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі». Метою інклюзивного навчання є покращення навчального середовища, у якому вчитель і учні відкриті до різноманіття, де гарантується забезпечення потреб учнів і повага до їх здібностей та можливостей бути успішними [9; 64; 65; 120].

Таким чином, у нормативно-правових документах інклюзивне навчання визначається як: 1) система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації [9; 75]; 2) комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами [104; 105]; 3) процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі у навчанні, культурних заходах і житті громади та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі [64; 65; 165].

У роботах українських учених (А. Колупаєва) представлено бачення інклюзивного навчання як гнучкої, індивідуалізованої системи навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи (дошкільного навчального закладу) за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальною програмою в дошкільному навчальному закладі та індивідуальним навчальним планом в школі, дитина забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом [95, с. 24; 96; 97; 98].

У дисертаційному дослідженні І. Кузави інклюзивне навчання представлено як процес і результат включення (об'єднання) дітей з особливостями психофізичного розвитку та дітей з нормотиповим розвитком до навчання в одній групі загальноосвітнього закладу [110, с. 147; 111].

Ми визначаємо інклюзивне навчання як комплексний процес надання

системи освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу, або дошкільної освітньої установи.

За словником педагогічних термінів, інклюзивна освіта — це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу [49, с. 147].

Науковці (В. Бондар, Л. Будяк, В. Засенко, А. Колупаєва, Ю. Найда, Т. Сак, В. Синьов, Л. Фомічова та ін.) розкривають інклюзивну освіту як процес розвитку загальної освіти, що передбачає її доступність для всіх дітей, як з особливостями психофізичного розвитку, так і без.

Українська вчена А. Колупаєва визначає інклюзивну освіту як складний, багатогранний процес розвитку загальної освіти, що передбачає її доступність для осіб із різним рівнем психофізичного розвитку, потребуючи наукових, методологічних та адміністративних ресурсів [96, с. 24].

У дослідженнях І. Кузави встановлено, що інклюзивна освіта – процес забезпечення однакових прав на одержання освітніх послуг дітьми із різним рівнем психофізичного розвитку за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу. Це передбачає створення сприятливих соціально-педагогічних умов для їхнього подальшого розвитку. Інклюзивна освіта не є альтернативою спеціальній освіті, а значно розширює її можливості [110, с. 36].

Інклюзивна освіта (за С. Мироною) – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, і передбачає навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу [126, с. 17].

І. Дичківська характеризує інклюзивну освіту як освіту, яка передбачає особистісно-орієнтовані підходи до кожної дитини, методи навчання з

урахуванням особливостей, здібностей, психофізіологічних порушень дітей, та представляє гнучку систему, у якій ураховані потреби кожної дитини, а також етнічних, соціальних груп, різного віку, статі [68, с.64].

Таким чином, погляди українських вчених на поняття інклюзивної освіти не є однозначними. Інклюзивну освіту визначають як 1) процес розвитку загальної освіти [68, 126], 2) процес забезпечення однакових прав на одержання освітніх послуг дітьми [96, 110], 3) систему освітніх послуг [97]. Ми дотримуємося точки зору, що інклюзивна освіта – складний, багатогранний процес реформування загальної освіти, що передбачає її якість та доступність для дітей із різним рівнем психофізичного розвитку.

Науковці Європи пропонують особистісний підхід до навчання та виховання дитини з особливостями психофізичного розвитку, який об'єднує у собі кілька напрямів. Один з них – напрямок гуманістичної психології (G. Allport, G. Murray, G. Murphy, C. Rogers, A. Maslow та інші). Другий – напрямок соціальної теорії аутопоеза (U. Maturana, F. Varela). Суть останнього із зазначених напрямків полягає у необхідності забезпечення кожної дитини індивідуальним освітнім маршрутом, який є орієнтованим на активну комунікативну взаємодію дитини з її соціальним оточенням та надає можливість комунікативної перевірки адекватності отриманих знань, навичок. З позиції цих концепцій інклюзивна освіта для кожної дитини реалізується через спеціально побудований індивідуальний освітній план [206; 207; 208; 209; 210].

У дослідженнях педагогів Європи та США концепція інклюзивної освіти представлена філософськими ідеями екзистенціалізму, прагматизму, постмодернізму, феноменології, які реалізуються через інтерактивний підхід. Саме цей підхід, з точки зору Н. Назарової, є теоретико-методологічною основою інклюзивної освіти у зарубіжній педагогіці [130, с. 6].

Аналіз наукової педагогічної літератури (А. Колупаєва, І. Кузава, С. Миронова та ін.), дозволяє стверджувати, що інклюзивна освіта – це освітньо-виховна та корекційно-розвивальна технологія, яка передбачає

навчання, виховання і розвиток дітей з порушеннями психофізичного розвитку у звичайному загальноосвітньому закладі, де створені відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності навчального процесу таких дітей [93; 109; 124].

Інклюзивна освіта в Україні базується на принципах, затверджених у Конвенції ООН «Про права інвалідів»: недискримінація осіб з інвалідністю; повне й ефективне залучення їх у суспільство; повага до особливостей та здібностей інвалідів; прийняття їх як компонента людського різноманіття та частини людства; рівність можливостей; повага до права зберігати свою індивідуальність [101, с. 154; 128].

На думку українських учених (А. Колупаєва, Н. Софій, Л. Даниленко та ін.) для розуміння сутності інклюзії мають значення чотири ключові аспекти.

Перший аспект, згідно якого, інклюзія – це процес, постійний пошук ефективних способів урахування питання багатоманітності. Інклюзія навчає співіснувати особистостей з особливими освітніми потребами з їхніми однолітками.

По-друге, інклюзія спрямована на виявлення й усунення бар'єрів спілкування. Вона передбачає збір, узагальнення і оцінку інформації з великої кількості різних джерел з метою вдосконалення освітньої політики і практики, заохочення дітей і дорослих до навчання.

По-третє, інклюзія створює умови для присутності, участі та досягнень усіх учнів. Термін «присутність» означає місце навчання дітей і те, наскільки регулярно вони його відвідують. Термін «участь» описує якість їхньої навчальної діяльності і тому вимагає урахування особливостей інтелектуальної діяльності тих, хто навчається. Термін «досягнення» стосується не лише результатів тестів чи екзаменів, а охоплює також результати навчання в межах усіх навчальних планів і програм (curriculum).

Четвертий аспект визначає інклюзію як освітню концепцію, яка постійно активно розвивається, і є важливою для формування політики й стратегій, спрямованих на усунення причин і наслідків дискримінації,

нерівності та виключення [97, с. 23; 128].

На основі аналізу зарубіжної педагогічної літератури можна виокремити основні характеристики інклюзивної освіти як соціально-педагогічного феномена:

- інклюзивна освіта – історичний процес переходу від ексклюзії (виключення), сегрегації (поділу) і інтеграції (з'єднання) до інклюзії (включення), що веде до розвитку інклюзивного суспільства;

- інклюзивна освіта як соціальний феномен включає такі складові: філософські основи, цінності та принципи інклюзії, індикатори успіху (зарубіжними дослідниками трактується як міцна основа – «скелет» інклюзії), реалізація в місцевих умовах і культурному середовищі (з позиції зарубіжних вчених позначається як «плоть» інклюзії), постійна участь і критична оцінка того, хто повинен брати участь, яким чином вони повинні брати участь, коли і в чому (зарубіжне трактування – «кров» інклюзії);

- в інклюзії сама система освіти підлаштовується під потреби дитини з особливостями психофізичного розвитку, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини;

- інклюзивне середовище забезпечує розвиток усіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу;

- винятковою особливістю інклюзивної освіти вважається її ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечуючи рівне ставлення до всіх людей, але створюючи особливі умови для їх особливих потреб (Ч. Гюнваль) [55, с. 74-75].

Започатковане дослідження вимагає дослідження семантики складної термінолексеми «освітній інклюзивний простір». У словникових джерелах відсутнє тлумачення цього терміну.

Натомість, у нормативно-правових документах інклюзивне освітнє середовище визначається як сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей (Стаття 1, пункт 13 Закону

України «Про освіту» (від 05.09.2017 року; діє з 28.09.2017 року)) [75; 120].

Зазначимо, що поняття «інклюзивний освітній простір» згадується в меморандумі Міжнародної конференції «Освітня політика у напрямку інклюзивної освіти: міжнародний досвід і українські перспективи» (13 – 14 квітня 2006 року, м. Київ) як можливий наслідок прийняття філософії інклюзивної освіти на рівні державної політики і закріплення її в законодавчих та нормативно-правових актах; розробку концепції і державної програми розвитку інклюзивної освіти; реорганізацію всієї системи освіти в інклюзивну, починаючи з дошкільної й закінчуючи професійно-технічною і вищою освітою [86; 120].

На думку І. Кузави, інклюзивна освіта передбачає створення такого освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивні заклади мають працювати у тісному зв'язку із спеціальними та загальноосвітніми навчально-виховними, використовуючи напрацьовані методики роботи з дітьми, залучати до консультування фахівців із багаторічним досвідом роботи з такою категорією дітей. Зокрема, інклюзивні освітні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи та форми навчання із використанням існуючих ресурсів, партнерства з соціумом до індивідуальних потреб дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку [110; 111].

У «Соціологічному енциклопедичному словнику» сутність терміна «простір» трактується як властивість реальності, що виражається в її протяжності, структурності, співіснуванні і у взаємодії її елементів [175, с. 345; 161].

Українські науковці стверджують, що середовище є статичним, а простір динамічним.

У підручниках з педагогіки «освітній простір» представлено як педагогічний феномен зустрічі та взаємодії людини з навколишніми її елементами-носіями культури (освітнім середовищем), у результаті чого

відбувається їх осмислення та пізнання. Науковці визначають освітній простір як існуюче в соціумі місце, що має обов'язкові атрибути освітнього призначення (освітні заклади, особи, які надають освітні послуги, джерела змісту освіти, матеріально-технічна база, різноманітні засоби навчання тощо), яке змінюється з часом (поява нових закладів освіти чи зникнення інших, видання нових навчальних посібників на заміну старим), але володіє стійкістю на певному часовому інтервалі і є відповідним світовим стандартом [28; 67; 74; 165; 172].

Простір – це засвоєне середовище (культурне, соціальне, інформаційне), пристосоване для вирішення освітніх, виховних та інших завдань [174, с. 103].

Одним із перших ідею спільного навчання дітей з нормотиповим розвитком і особливими освітніми потребами висловив Л. Виготський, який зазначав: «При всіх перевагах наша спеціальна школа відрізняється тим основним недоліком, що вона замикає свого вихованця – сліпу, глухоніму або розумово відсталу дитину – у вузьке коло шкільного колективу, створює відрізаний і замкнутий світ, у якому все пристосоване до дефекту дитини, все фіксує його увагу на тілесних недоліках і не вводить його у справжнє життя ... » [41, с. 81-82]. Автор підкреслював важливість максимального розширення соціальних контактів дитини з особливостями психофізичного розвитку з однолітками і дорослими з нормотиповим розвитком.

На думку Л. Виготського, структурною одиницею освітнього простору виступає заклад освіти, але він лише становить первісну основу і може розглядатись у контексті освітнього простору, коли, займаючи провідну роль, виступає у функціональній взаємодії із соціальними, культурними, спортивними, медичними, громадськими організаціями. Крім того, правильно спроектований та створений освітній простір, відкритий для взаємодії із соціальним середовищем, є суттєвим чинником особистісного розвитку [42, с. 81].

Зарубіжні вчені (К. Молленхауер, Т. Томас, Е. Гофман) при

дослідженні особливостей навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку дотримуються соціально-педагогічного підходу. Цей підхід виражається в осмисленні природи дитини, досвіду її життя через соціально-детерміноване середовище [209]. Таким оптимальним для дитини з особливостями психофізичного розвитку середовищем, на думку авторів, є інклюзивне освітнє середовище.

Для розуміння особливостей навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, що розгортається в інклюзивному освітньому просторі, важливо враховувати загальні характеристики такого простору. Вчені виділяють (І. Сімаєва, В. Хитрюк та ін.) організованість, протяжність у часі і просторі, змістовність та структурованість (взаємозв'язок і взаємозалежність елементів) [171, с. 31 – 39].

Отже, інклюзивний освітній простір визначено вченими (К. Молленхауер, Т. Томас, Е. Гофман, І. Сімаєва, В. Хитрюк) як систему структурних компонентів (середовищ), у якій у досяжному для кожного учасника форматі реалізуються освітні та міжособистісні відносини, забезпечуються можливості особистісного і соціального розвитку, соціалізації, саморозвитку, тобто інклюзивний освітній простір відрізняється динамічністю, оскільки формує та відображає елементи складної системи соціальних зв'язків закладу освіти, характеризується суб'єктивним сприйняттям і є результатом конструктивної соціально-педагогічної роботи [171, 209].

В. Синьов, А. Шевцов підкреслюють, що побудова інклюзивного освітнього простору ґрунтується на таких засадах: 1) надання рівного доступу до навчання в загальноосвітніх закладах та отримання якісної освіти кожною дитиною; 2) визнання здатності до навчання кожною дитиною та необхідність створення суспільством відповідних умов для цього; 3) забезпечення права дітей розвиватись у родинному оточенні та мати доступ до всіх ресурсів місцевої спільноти; 4) залучення батьків до навчального



процесу, як рівноправних партнерів та перших учителів дітей; 5) розробка навчальних програм на основі особистісно орієнтованого та індивідуального підходів, що сприяють розвитку навичок навчання протягом усього життя; б) незаперечення того факту, що інклюзивне навчання передбачає додаткові ресурси, необхідні для забезпечення особливих освітніх потреб дитини; 7) використання результатів сучасних досліджень та практики в реалізації інклюзивної моделі навчання; 8) реалізація командного підходу в навчанні й вихованні дітей, що передбачає залучення педагогів, батьків, спеціалістів [170, с. 11].

Ми вважаємо, що освітній інклюзивний простір – це навчально-виховне, корекційно-розвивальне середовище загальноосвітнього навчального закладу, в якому відбувається освітньо-виховна інтерактивна взаємодія всіх учасників навчально-виховного та корекційно-розвивального процесу в умовах інклюзивного навчання.

Особливостями інклюзивного освітнього простору є доступність для всіх категорій дітей; варіативність (змістовна, часова, структурно-організаційна, методологічна); соціальна спрямованість навчально-виховного процесу; індивідуалізація навчання; толерантне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчального закладу.

Отже, аналіз основних понять показує, що інклюзія, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, інклюзивний освітній простір – це взаємопов'язані поняття, які базуються на принципах включення дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній навчальний простір, забезпечення їм рівного доступу до якісної освіти.

## 1.2. Дидактико-технологічні засади інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами

Інноваційні основи загальної дидактики представлено в роботах учених (В. Сухомлинський, В. Шаталов, С. Лисенкова, П. Амонашвілі, М. Щетинін, Є. Ільїн та ін.) [91], дидактичні проблеми навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладів спеціальної та інклюзивної освіти знайшли відображення в роботах українських науковців (В. Бондар, І. Дмитрієва, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Конопляста, І. Мартиненко, С. Миронова, Н. Пахомова, О. Проскурняк, Н. Савінова, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, С. Федоренко, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.).

Сучасні українські вчені (О. Біляковська, С. Цюра, В. Онищук) подають дидактику як 1) науку про викладання і навчання, про закономірності, що діють у сфері предмета її дослідження, про залежності, що обумовлюють хід і результати процесу навчання; на цій основі вона встановлює відповідні закономірності, визначає методи, організаційні форми й засоби навчання учнів [28, с. 112]; 2) науку про навчання і освіту, їх мету і завдання, зміст, методи, форми, засоби, організацію, досягнуті результати [67, с. 96]; 3) галузь педагогіки, що розробляє теорію навчання та освіти; науку, що вивчає теорію освіти і навчання, закономірності, форми, засоби і методи [121, с. 159].

За своїм походженням слово дидактика відноситься до грецької мови і в перекладі означає: «didaktikos» – повчаючий; «didasko» – вивчаючий. Дидактика розуміється і як наука про викладання та учіння. Встановлено, що викладання має тісний зв'язок з учінням, і ці два боки процесу складають інтегративну цілісність у вигляді процесу навчання [49, с. 251].

Дидактика як наука розробляє закономірності навчання, аналізує його залежності, визначає принципи, методи, організаційні форми і засоби навчання. Саме цим і зумовлені її функції: теоретична (діагностична та

прогностична) і практична (інструментальна).

У науковій педагогічній літературі не існує однозначного визначення дидактики. Рівнозначно функціонують різні точки зору на визначення дидактики: по-перше, як галузь педагогіки, що досліджує закономірності навчання та освіти; по-друге, як розділ педагогіки, в якому розкриваються наукові основи навчання та освіти; по-третє, як теорія навчання та освіти або як частина педагогіки, яка вивчає закономірності, принципи, методи, форми, засоби навчання, зміст освіти, цілі навчання та його результати [67, с. 254].

Вперше слово «дидактика» з'явилося у працях німецького педагога В. Ратке, який розумів під цим поняттям мистецтво навчання. Фундаментальну розробку наукових основ дидактики запропонував чеський педагог Я. Коменський у праці «Велика дидактика». Виходячи із своїх пансофічних поглядів, під поняттям «дидактика» він розумів «мистецтво всіх навчати всьому» [74, с. 367].

Великий внесок у розвиток дидактики зробили: Й. Песталоцці (дидактика початкового навчання); А. Дістервег (принципи та правила розвиваючого навчання); Ф. Герbart (принцип виховуючого навчання); К. Ушинський (дидактичні принципи: природовідповідності та народності, чіткі вимоги до вчителя).

У 50-90-х роках ХХ століття подальший розвиток дидактики ми знаходимо в наукових доробках М. Скаткіна, М. Данилова, Ю. Бабанського, І. Лернера, В. Краєвського, М. Сорокіна, Г. Костюка, В. Онищука, А. Алексюка, М. Мельникова, В. Помагайби, О. Савченко та ін. Вченими розроблені: концепція початкової школи, проблеми подолання низької успішності, методика роботи в малокомплектних школах, формування пізнавальної активності й творчого мислення, проблеми взаємозв'язку навчання і розвитку, концепції проблемного та програмованого навчання тощо [93].

У другій половині 80-х років ХХ століття актуальні проблеми дидактики розробляли педагоги-новатори М. Гузик, М. Палтишев, Ш. Амонашвілі,

В. Шаталов, Є. Ільїн, С. Лисенкова, І. Волков та ін. Основні концептуальні положення їхніх наукових і практичних здобутків розкрито у технологіях педагогіки співробітництва.

Запровадження системи інклюзивної освіти вимагає використання у системі освітнього інклюзивного простору оновлених технологій, форм, методів, засобів навчання, які вивчає і розробляє дидактика.

Предмет вивчення дидактики в умовах інклюзивного освітнього простору – двосторонній процес взаємодії корекційного педагога з дітьми з нормотиповим розвитком та особливими освітніми потребами, спрямований на формування гармонійно розвиненої особистості та подальшої її соціалізації [199, с. 289].

У межах нашого дослідження ми використовуємо термін дидактика як обізнаність з теорією навчання та методами формування умінь і навичок дітей з нормотиповим розвитком та особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору. У більшості педагогів спеціальної освіти, як доводять сучасні дослідження, сформовані знання, уміння та навички роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку за нозологічним розподілом у сфері спеціальної освіти. Це зумовлює пропедевтичну організованість спільного процесу взаємодії у дуєті «дитина з нормотиповим розвитком – дитина з особливими освітніми потребами».

Зокрема, логодидактика, розробляючи питання навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення, оперує положеннями загальної дидактики щодо мети, завдань, змісту, дидактичних принципів, форм і методів навчання. Водночас враховується специфічність застосування перелічених дидактичних компонентів відповідно до характеру порушень дітей.

Процес навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ускладнюється великою кількістю перешкод: від архітектурної недоступності до комунікативних і особистісних бар'єрів у емоційно-вольовій сфері. У педагогіці в контексті діяльнісного підходу, бар'єр розглядається як «критична точка», що перешкоджає

подальшому руху, що викликає певні емоційні переживання і стимулює виникнення психічної дезадаптивності з проблематизації її подолання.

З точки зору діяльнісного підходу (С. Каштанова, В. Кудрявцев) виділяють мотиваційні та операційні бар'єри, які проявляються в когнітивній, афективній і поведінковій сферах [109, с. 25]. Бар'єри є тим чинником, що стимулюють активну інтелектуальну діяльність дитини, або, навпаки, руйнують прагнення до діяльності.

Дидактичні бар'єри – це суб'єктивні чинники психологічного характеру, що виникають між педагогами і учнями та негативно позначаються на ефективності навчання.

Вчені (С. Каштанова, Е. Медведєва, В. Кудрявцев, Е. Ольхина, Н. Карпушкина та ін.) визначають такі дидактичні бар'єри, що виникають під час інклюзивного навчання у вищій школі: комунікативні бар'єри (особливості і порушення міжособистісного спілкування); когнітивні бар'єри (несформованість операціональних характеристик діяльності); ціннісно-мотиваційні бар'єри (емоційний дискомфорт, несформованість потреби в діяльності); індивідуальні бар'єри (обумовлені індивідуальними особливостями суб'єкта); суб'єктні бар'єри (засновані на суперечностях); бар'єри творчої ригідності (невміння реалізовувати творчий потенціал) [109, 121].

У процесі нашого дослідження ми виокремили ряд бар'єрів, які виникають перед майбутніми корекційними педагогами в умовах інклюзивного освітнього простору: дидактико-технологічні (необхідність застосування у навчально-виховному та корекційно-розвивальному процесі в інклюзивному освітньому просторі інноваційних технологій навчання); діяльнісні (розробка спрощених варіантів вправ, технологічних алгоритмів); деонтологічні (вміння спілкуватися в колективі інклюзивного освітнього простору); мотиваційні (несформованість стійкої мотивації до професійної діяльності призводить до низького рівня організації навчально-виховної та корекційно-розвивальної діяльності дітей з особливими освітніми

потребами); емоційно-вольові (несформованість вміння комунікативної взаємодії).

У більшості випадків дидактичні бар'єри негативно впливають на рівень знань, умінь та навичок дітей (з особливими освітніми потребами) в умовах інклюзії.

У рамках нашого дослідження доцільно говорити про організацію такого інклюзивного освітнього простору, який би мінімізував усі можливі бар'єри з метою гармонізації навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

У науковий обіг сучасної педагогічної науки введено поняття «безбар'єрна дидактика». Спираючись на загальноприйняте поняття дидактики вчені (Є. Медведєва, Е. Ольхіна) визначають безбар'єрну дидактику як теоретичні основи розвивального навчання дітей з особливими освітніми потребами. У межах освітнього інклюзивного простору необхідною є професійно-динамічна організація спільної діяльності корекційних педагогів та учнів [124].

Безбар'єрна дидактика в умовах інклюзивного освітнього простору, на нашу думку, являє собою інноваційний педагогічний підхід, який представлено у системі засобів, методів, прийомів, що сприяють подоланню дидактичних бар'єрів процесу спільного навчання дітей з нормою та з особливими освітніми потребами.

Основними принципами організації безбар'єрної дидактики є: принцип мультидисциплінарного підходу, що передбачає участь у супроводі дітей з порушеннями психофізичного розвитку не тільки педагогів, а й інших фахівців (психолог, соціальний працівник, медичний працівник тощо); принцип індивідуалізації та диференціації, що дозволяє вести облік індивідуальних і психофізичних особливостей учнів; принцип науковості забезпечує опору на сучасні наукові досягнення та об'єктивні наукові дослідження; принцип доступності базується на співвіднесенні змісту, методів, прийомів, форм, засобів навчання віковим, індивідуальним

психофізичним можливостям дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Таким чином, в умовах освітнього інклюзивного простору для успішного навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами необхідна організація такого простору, який мінімізує усі можливі бар'єри, сприяє розвитку знань умінь та навичок дітей, їх творчого потенціалу тощо. Це можливо шляхом формування професійної компетенції майбутніх корекційних педагогів в умовах освітнього інклюзивного простору, які забезпечать організацію навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з використанням новітніх технологій та форм і створять для кожної дитини середовище, у якому мінімізовані будь-які бар'єри, що потребує подальших досліджень.

### **1.3. Професійно-компетентнісна парадигма підготовки педагогів спеціальної та інклюзивної освіти**

У контексті нашого дослідження набуває значення пошук шляхів професійної підготовки, який відбувається в декількох напрямках: вивчення проблем з історії та філософії організації вищої освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, та ін.); удосконалення технологій навчального процесу в умовах вищих навчальних закладів (В. Беспалько, С. Гончаренко, Н. Кузьміна, В. Лозова, Н. Тализіна та ін.); розробка нових педагогічних технологій (В. Бондар, Л. Вовк, О. Глузман, О. Падалка та ін.).

Нові дидактико-технологічні особливості організації процесу професійно-практичної підготовки у вищих навчальних закладах розкрито у працях А. Алексюка, В. Бондаря, О. Гноєвської, В. Засенка, С. Миронової, Н. Пахомової, Н. Савінової, В. Синьова, С. Сисоєвої, В. Тарасун, М. Фіцули, Л. Фомічової, А. Шевцова, М. Шеремет та ін.

Слід зазначити, що вимоги до особистісних якостей педагогів спеціальних та інклюзивних закладів освіти зумовлені високим рівнем складності діагностичної та корекційної роботи стосовно дітей із особливими

освітніми потребами (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Конопляста, І. Мартиненко, С. Миронова, Н. Пахомової, О. Проскурняк, Н. Савінова, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.).

Проблема ступеневої педагогічної освіти досліджується у працях багатьох українських учених, які присвячені як загальним підходам, так і висвітленню окремих питань. Це, зокрема, роботи В. Засенка, А. Колупаєвої, М. Матвєєвої, С. Миронової, Н. Пахомової, Н. Савінової, В. Синьова, О. Чопіка, Л. Фомічової, А. Шевцова, М. Шеремет та ін. Сучасні науковці (Л. Будяк, Е. Данілавічюте, Т. Дегтяренко, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Литовченко, О. Таранченко, О. Федоренко та ін.) наголошують, що підготовка дефектологічних кадрів до інклюзивного навчання дітей із особливими освітніми потребами повинна здійснюватися з орієнтацією на надання консультативних послуг в інклюзивних ресурсних центрах, які нині почали створюватися в Україні.

Питаннями структури і сутності понять «компетенція» і «компетентність» у галузі освіти займалися Н. Бібік, Н. Кузьміна, П. Борисов, С. Шишов, Дж. Равен, В. Краєвський, А. Хуторський та ін.

Підготовку майбутніх корекційних педагогів у вищих навчальних закладах вивчали В. Бондар, Л. Гренюк, С. Миронова, Н. Пахомова, Ю. Пінчук, Н. Савінова, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Томіч, М. Шеремет та ін.

В останні роки українські та зарубіжні вчені активно вивчають та впроваджують в освіту компетентнісний підхід (В. Болотов, І. Зимня, В. Колесов, В. Шадріков та ін). Власне термін «підхід» у педагогічному розумінні все частіше вживається «як поняття, що визначає стратегію дослідницької та практичної діяльності» [81, с. 90] та є тією основою, що дозволяє цілісно формувати ту чи іншу компетентність у педагога, тобто формувати певний тип педагогічного відношення. Компетентнісний підхід орієнтується на формування цілісного особистісного досвіду та «вносить особистісний смисл у освітній процес» [2, с. 16-18], акцентує увагу на



результаті освіти, причому у якості результату береться не сума засвоєної інформації, а здібність людини діяти у різних проблемних ситуаціях. Широке провадження компетентнісного підходу у Західних країнах свідчить про те, що справжні знання – це індивідуальні знання, які з'являються та формуються у результаті досвіду своєї особистісної діяльності. Отже, можна сказати, що компетентнісний підхід акцентує увагу на прикладному характері всієї системи освіти, та полягає в тому, що все що вивчається повинно бути корисним для фахівців у повсякденному житті.

І. Демченко розроблено та науково обґрунтовано концепцію підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, яка охоплює три взаємопов'язані концепти: методологічний, теоретичний і методичний; спроектовано та науково обґрунтовано модель педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти [61].

Одна з основних цілей модернізації освітніх програм та інфраструктури сучасних освітніх закладів є забезпечення прав всіх громадян України на здобуття якісної освіти. У процесі модернізації вирішується завдання щодо створення безбар'єрного середовища, що дозволяє дітям з особливими освітніми потребами отримати сучасну освіту, розвиток співпраці освітніх установ з установами соціальної сфери тощо.

Упровадження ідей інклюзії в освітні установи вимагає серйозної роботи з підготовки компетентних педагогічних кадрів. На часі актуальними є психолого-педагогічна агрегація професійно значущих якостей, умінь і навичок педагога, їх удосконалення, психопрофілактичний процесінг і сплайсинг, що включає роботу із запобігання та зняття емоційної напруги педагогів в інклюзивному освітньому просторі. Психологічна підготовка педагогів, здатних працювати в інклюзивному навчальному закладі має включати розвиток стійкої мотивації до самовдосконалення, поглиблення професійної самосвідомості, підвищення професійної самооцінки;

ознайомлення з техніками саморегуляції емоційних станів, підтримки їх оптимального рівня, психологічному асистуванні й супервізії, спільному аналізу професійного досвіду, конкретного випадку, відпрацюванню негативних емоцій тощо.

Для того, щоб інклюзивна освіта була ефективною, необхідно змінювати ментальність всього суспільства, і в першу чергу – викладачів, педагогів, майбутніх корекційних педагогів, які впроваджують у життя політику інклюзії – органічну складову сучасного педагогічного професійного мислення.

В останні роки вчені дотримуються точки зору, згідно з якою готовність корекційного педагога до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу передбачає наявність у нього умінь ефективно вирішувати професійні завдання, тобто бути компетентним.

За словником української мови, компетентний означено так: 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; 2) який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 3) який має певні повноваження; повноправний, повновладний [175, с. 547].

Вперше у науковий апарат категорія «компетенція» була введена у 1960-1970 р.р. У цей же період створюються передумови розмежування понять компетенція-компетентність. У 90-ті роки ХХ століття поняття «професійна компетентність» увійшло у педагогічну лексику і стало предметом спеціального вивчення. Проте, і зараз не існує єдності у розумінні сутності термінів «компетенція» і «компетентність» [31, с. 21].

У сучасній педагогічній науці поняття «компетентність» використовується для опису кінцевого результату навчання, а поняття «компетенція» набуває значення «знаю, як» на відміну від раніш прийнятого орієнтира в педагогіці «знаю, що» [7, с. 100].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки при визначенні вимог до випускника вищих навчальних закладів широко застосовується термін «професійна компетентність» [12, с. 15].

Професійна компетентність – складне інтегративне утворення, що включає широкий діапазон компонентів, які являють собою сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, особистісних якостей, поглядів і переконань, досвіду, що визначають функціонуючу та соціально-психологічну готовність педагога до творчого вирішення проблем освітнього процесу [53, с. 200].

На думку Ю. Пінчук, поняття «професійна компетентність вчителя-логопеда» – це інтегративна якість особистості, яка виявляє готовність максимально ефективно здійснювати діагностику, корекційно-превентивне навчання та особистісний розвиток осіб з порушеннями мовлення [148, с. 12 ].

Н. Савінова зазначає, що професійна компетентність учителя-логопеда визначається як комплексне поняття, що включає теоретичну, практичну, комунікативно-мовну, особистісну складові, які є необхідними для здійснення корекційно-розвивальної та виховної роботи з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку з урахуванням їх індивідуальних можливостей із обов'язковим застосуванням сучасних методів, прийомів, інноваційних технологій і форм роботи із зазначеною категорією дітей та їх родинами з метою надання необхідної допомоги [163, с. 162].

Професійна компетентність корекційного педагога визначається нами як комплексне поняття, що включає в себе теоретичну, дидактичну, практичну, комунікативно-мовну та особистісну складові, які є необхідними для здійснення корекційно-розвивальної та виховної роботи з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку. Більше того, корекційному педагогу доводиться займатися не тільки організацією корекційно-навчального й корекційно-виховного процесу, але й здійснювати психологічну, логопедичну терапію тощо. При цьому, діяльність дефектолога регламентована лише документами організаційного характеру [12, с. 16].

Розглядаючи професійні компетенції, більшість дослідників виділяють прості (базові) компетенції, що формуються на основі знань, умінь,

здібностей, що легко фіксуються, виявляються в 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 [153, с. 333].

Професійна діяльність корекційного педагога в умовах інклюзивного навчального закладу відрізняється від роботи педагога у спеціальних закладах освіти. Навчально-виховна та корекційно-розвивальна робота із дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, в умовах інклюзивної освіти потребує особливих вимог до професійної компетентності педагога, оскільки вона є вирішальним фактором розвитку й навчання. Вирішення поставлених завдань значною мірою залежить від професіоналізму корекційного педагога, його культури, духовності, моральності, тому компетентнісний підхід відіграє важливу роль у підготовці корекційного педагога й зумовлюється значимістю його роботи, необхідністю постійної взаємодії між учасниками педагогічного процесу [19, с. 244].

М. Шеремет зазначає, що у підготовці корекційних педагогів визначальною і провідною має бути роль науки. Педагоги ВНЗ мають здійснювати цілеспрямовану підготовку висококваліфікованих кадрів за всіма освітньо-кваліфікаційними рівнями і випускати корекційних педагогів конкурентноспроможних у світовій системі спеціальної освіти [195, с. 8].

Українські учені В. Синьов, М. Шеремет підкреслюють необхідність вивчення загального й специфічного у розвитку дітей з порушеннями різних категорій з метою створення максимально повної моделі основних змістових ліній розвитку дитини, визначивши при цьому всі компенсаторні шляхи, які можливі для кожної конкретної категорії. Розвиваючи ідеї Л. Виготського, науковці-дефектологи аргументовано доводять необхідність використання чутливих періодів становлення вищих психічних функцій, розробляють і апробують комплексні програми ранньої психолого-педагогічної корекції порушених функцій і на цій основі, як можна більш ранньої, повноправної

інтеграції дитини у соціальне і загальноосвітнє середовище. При цьому, суттєві вимоги суспільство ставить до якості підготовки майбутнього фахівця спеціальної освіти [195, с. 9].

Практичне здійснення ідеї навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі, на думку В. Бондаря, вимагає, у першу чергу, цілеспрямованої підготовки у вищих навчальних закладах різнопрофільних спеціалістів: психологів, соціальних педагогів, логопедів, асистентів учителів тощо, тобто реконструкцію системи підготовки кадрів з урахуванням парадигм нової філософії спеціальної освіти [32].

Концепція підготовки педагогів корекційної галузі освіти до роботи в інклюзивному навчальному закладі завбачує не лише органічне поєднання практичної та теоретичної підготовки, забезпечення тісних взаємовигідних зв'язків із інклюзивними навчальними закладами, спеціальними дошкільними та соціально-реабілітаційними закладами, але й у створенні сприятливих умов для працевлаштування випускників вищих навчальних закладів, які зможуть активно, інноваційно, творчо працювати в сучасних умовах реформування освіти [196, с. 4].

А. Колупаєва наголошує на тому, що необхідною передумовою розвитку інклюзивної освіти є підготовка педагогів. Вона може надаватися як елемент базової освіти, або у вигляді перепідготовки і тренінгів. Науковець на основі досвіду співпраці із вчителями, у класах яких є діти з особливостями психофізичного розвитку, виокремила аспекти, які потребують уваги. Серед них:

- програми підготовки мають забезпечувати для всіх вчителів позитивну орієнтацію стосовно психофізичних особливостей дітей;
- доцільно переосмислити підготовку вчителів, які працюють з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, аби спрямувати їх на здобуття спеціальних знань і розвитку необхідних навичок – оцінювати особливі потреби дітей, адаптувати навчальні програми, індивідуалізувати навчальний

процес, працювати в команді з іншими фахівцями та батьками дитини;

– при оцінюванні рівня кваліфікованості і сертифікації вчителів доцільно брати до уваги навички, необхідні для задоволення освітніх потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку [95, с. 86].

На основі системної моделі інклюзивної освіти, розробленої А. Колупаєвою, Л. Будяк визначила умови організації інклюзивного навчання, окреслила складові та визначила особливості його впровадження.

Одними із умов організації інклюзивного навчання є:

1. Створення психолого-педагогічних передумов організації поєданого загальноосвітнього та корекційно-розвивального навчального процесу, що забезпечує розвиток індивідуальних здібностей учнів з особливостями психофізичного розвитку.

2. Створення внутрішньої шкільної психолого-медико-педагогічної служби, визначення порушень розвитку у дітей, патрунування дітей даної категорії впродовж усього навчання.

3. Розробка та впровадження індивідуальних навчальних і корекційно-розвивальних програм, на основі «Стандарту спеціальної освіти», зокрема, корекційно-розвивальної складової.

4. Впровадження у навчальний процес системи індивідуально-диференційованого підходу до навчання дітей з особливостями розвитку, який базується на особистісно орієнтованій моделі освіти [38, с. 72].

Зазначені складові та визначені особливості впровадження сумісного навчання в сільському загальноосвітньому закладі надали можливість окреслити три основоположні блоки організаційно-педагогічних умов інклюзивного навчання: організаційно-методичний блок, корекційно-розвивальний і навчально-дидактичний [38, с. 56].

Організаційно-методичний блок передбачає: створення шкільної психолого-медико-педагогічної служби; відповідну організацію навчального середовища та залучення батьків до навчально-виховного процесу на основі партнерства та взаємодії [38, с. 50].

Корекційно-розвивальний блок передбачає, що в організації системи корекційно-розвивального процесу основним є психологічне та спеціальне педагогічне вивчення й консультування дітей з порушеннями в розвитку, а також динамічне спостереження за просуванням кожної дитини фахівцями шкільного психолого-медико-педагогічного консилиуму [38, с. 52].

Навчально-дидактичний блок враховує, що основною метою загальноосвітнього навчального закладу, в якому впроваджується інклюзивне навчання, є надання індивідуально-орієнтованої педагогічної, психологічної та соціальної допомоги дітям, які мають особливі освітні потреби. Відповідно, першочерговим завданням є підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, які б впроваджували систему індивідуально-диференційованого підходу на основі особистісно орієнтованої моделі освіти, яка передбачає організацію навчальної діяльності з використанням індивідуальних навчальних планів [38, с. 53].

О. Мартинчук виділяє такі компоненти професійно-особистісної готовності майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: професійно-особистісний (самоусвідомлення та самооцінка: самосвідомість, впевненість у собі, внутрішньо-особистісні уміння; самокерування: емоційний контроль, наполегливість, адаптивність; соціальна компетентність: емпатія, орієнтованість на всіх учасників освітнього процесу, організаційна обізнаність; керування взаємовідносинами: робота у команді, лідерство, каталізатор змін; орієнтація на результат; стресостійкість; мотиваційні орієнтації: орієнтація на досягнення, орієнтація на новизну, орієнтація на лідерство, орієнтація на стосунки); теоретико-когнітивний та практико-діяльнісний компоненти (взаємодія, сім'я і місцева громада, інклюзія, багатоманітність і цінності демократії, оцінка і планування, методи навчання, розвивальне середовище, професійний розвиток) [123, с. 236-237].

Ю. Бойчук виокремлює наступні практичні уміння та навички, якими повинен оволодіти педагог інклюзивного навчального закладу: аналізувати та

оцінювати рівень навченості, вихованості, розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я; створювати умови для розвитку, навчання та виховання таких дітей; вибирати доцільні форми, методи та засоби виховання та навчання; професійно взаємодіяти з працівниками освітніх установ і батьками для забезпечення координації педагогічного впливу на дитину; планувати та організовувати роботу з батьками; використовувати знання з корекційної педагогіки в освітньо-виховній роботі з дітьми і просвітницько-педагогічній роботі з батьками; загальна спрямованість особистості на спілкування тощо [31, с. 19].

Н. Назарова підкреслює, що ключовою причиною низького рівня засвоєння знань, умінь та навичок дітей дітям з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії є неволодіння педагогами «конструктивістською дидактикою», що забезпечує можливість модифікації змісту, методів, технологій, засобів навчання з урахуванням індивідуальних освітніх потреб і можливостей дитини. Відносно професійної компетентності в умовах інклюзивного освітнього простору – це означає наявність у корекційного педагога усвідомлення необхідності саморозвитку та готовності до оволодіння новими знаннями, уміннями та навичками, інноваційними освітніми технологіями. Подібна готовність не може бути результатом формального ознайомлення з ключовими ідеями інклюзивної освіти на спеціально організованих заняттях. Говорити про формування мотиваційно-ціннісного компонента можна лише в режимі «занурення» у реальну ситуацію, коли психологічні, методичні, організаційні проблеми, що виникають в процесі впровадження інклюзивної освіти, представляються у максимально конкретизованому вигляді [130, с. 9-10].

Когнітивний компонент професійної компетентності корекційних педагогів включає когнітивну компетенцію, яка визначається, як здатність креативно мислити на основі системи знань і досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для здійснення інклюзивного навчання, здатність сприймати, переробляти в свідомості, зберігати у пам'яті і відтворювати у потрібний



момент інформацію, важливу для вирішення теоретичних і практичних завдань інклюзивного освітнього простору.

Операційний компонент професійної компетентності корекційних педагогів представлений системою операційних ключових компетенцій, причому кожна операційна компетенція містить у своєму складі повний цикл ключових змістовних компетенцій. Рефлексивний компонент професійної компетентності корекційних педагогів включає рефлексивну компетентність, яка виявляється в здатності аналізу власної навчальної, квазіпрофесійної, професійної діяльності, пов'язаної із здійсненням інклюзивного навчання.

С. Альохіна, М. Алексеєва, Є. Агафонова підкреслюють, що готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти вимірюється за двома основними показниками: психологічна та професійна готовність. Структура професійної готовності включає: інформаційну готовність; володіння педагогічними технологіями; знання основ психології та корекційної педагогіки; знання індивідуальних особливостей дітей; готовність педагогів моделювати урок, використовуючи різноваріантні диференційовані завдання; готовність до професійної взаємодії, самоосвіти. У структуру психологічної готовності входить емоційне сприйняття дітей з різними типами порушень розвитку; готовність включати цих дітей у навчальну діяльність, задоволення від власної педагогічної діяльності [3, с. 106].

Концепція підготовки педагогів корекційної галузі освіти завбачує не лише органічне поєднання практичної та теоретичної підготовки, забезпечення тісних взаємовигідних зв'язків зі школами-інтернатами для дітей із порушеннями психофізичного розвитку, спеціальними дошкільними та соціально-реабілітаційними закладами, але й у створенні сприятливих умов для працевлаштування випускників вищих навчальних закладів, які зможуть активно, інноваційно, творчо працювати в сучасних умовах реформування освіти [70, с. 125].

Висвітлюючи ретроспективу поглядів видатних українських

дефектологів щодо професійної діяльності корекційного педагога в умовах інклюзивного навчального закладу, ми зазначали, що усі учені наголошують на винятковій вагомості особистості такого фахівця. У сучасній спеціальній педагогіці також висувуються високі вимоги не лише до знань і вмінь спеціаліста, що працює з дітьми з особливими потребами, а й до його професійно-особистісних якостей, ціннісних орієнтацій. Аналіз практики спеціальної освіти засвідчує, що особистісні якості у сукупності з глибокими професійними знаннями і вміннями набувають вирішального значення у результативності корекційної роботи з дітьми в умовах освітнього інклюзивного простору.

Науковці вважають, що в роботі з дітьми дітям з особливими освітніми потребами, професійні знання, вміння і навички педагога є лише необхідними умовами, а провідну роль відіграють його особистісні якості [197]. Оскільки такий фахівець виступає у різних соціальних ролях, то він має володіти якостями, властивими як турботливим батькам, так і спеціалістам різних профілей (педагогам, психологам тощо). До суб'єктивних характеристик спеціаліста, що працює з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, вчені відносять: мотиваційну спрямованість, характер, здібності, психічні стани, рівень розвитку основних психічних функцій, самооцінку, індивідуальний стиль діяльності і спілкування. Найважливішою якістю фахівця вважають його мотиваційну спрямованість на професію.

Фахова готовність корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору включає систему знань із дидактики та методології організації інклюзивної освіти, основ загальної, корекційної педагогіки і психології, індивідуальних відмінностей і вікових особливостей дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку, а також володіння високим рівнем практичної підготовки до роботи.

Дидактична готовність полягає в оволодінні корекційним педагогом загальнопедагогічними та корекційно-розвивальними технологіями роботи в

умовах інклюзивного навчального закладу, вмінням творчо вирішувати навчально-виховні та корекційно-розвивальні завдання в інклюзивному освітньому просторі.

Психологічна готовність включає в себе сформованість професійно-орієнтованих особистісних якостей педагога. Практична готовність до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору включає практичну готовність до проведення корекційно-розвивальної роботи в умовах інклюзивного навчального закладу, вмінням організувати корекційно-розвивальне середовище в інклюзивному навчальному закладі.

Отже, ефективність навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору значною мірою залежить від якості підготовки майбутнього корекційного педагога до роботи в зазначених умовах. При низькій якості підготовки та низькому рівні освіченості майбутніх корекційних педагогів, недостатній сформованості етичних та моральних норм, інклюзивне навчання не виправдовує сподівань щодо ефективності навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку, що потребує нових перспективних теоретичних розробок та ефективної практичної реалізації.

## Висновки до розділу 1

1. Досліджено психолого-педагогічну літературу з проблем підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, уточнено сутність понять «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «інклюзивний освітній простір».

Визначаємо інклюзію як політику держави та суспільства щодо людей з особливими освітніми потребами, процес включення всіх громадян з особливостями психофізичного розвитку в активне суспільне життя, прийняття індивідуальних особливостей кожної особистості, комунікативний діалог між всіма людьми в суспільстві.

Інклюзивне навчання – це комплексний процес надання системи освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу, або дошкільного навчального закладу.

Інклюзивна освіта – це освітньо-виховна та корекційно-розвивальна технологія, яка передбачає навчання, виховання і розвиток дітей з порушеннями психофізичного розвитку у звичайному загальноосвітньому закладі, де створені відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності навчального процесу таких дітей.

Освітній інклюзивний простір, на нашу думку, це навчально-виховне, корекційно-розвивальне середовище загальноосвітнього навчального закладу, у якому відбувається освітньо-виховна інтерактивна взаємодія усіх учасників навчально-виховного та корекційно-розвивального процесу в умовах інклюзивного навчання.

У контексті дослідження тлумачимо дидактику як обізнаність з теорією навчання та методами формування умінь і навичок дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору. У більшості педагогів спеціальної освіти, як доводять сучасні дослідження, сформовані знання, уміння та навички роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку за нозологічним розподілом у сфері спеціальної

освіти. Це зумовлює пропедевтичну організованість спільного процесу взаємодії у дуєті «дитина з нормотиповим розвитком – дитина з особливими освітніми потребами».

2. У межах започаткованого дослідження, передбачаємо ряд бар'єрів, які виникають перед майбутніми корекційними педагогами в умовах інклюзивного освітнього простору: дидактико-технологічні (необхідність застосування у навчально-виховному та корекційно-розвивальному процесі в інклюзивному освітньому просторі інноваційних технологій навчання); діяльнісні (розробка спрощених варіантів вправ, технологічних алгоритмів); деонтологічні (вміння спілкуватися в колективі інклюзивного освітнього простору); мотиваційні (несформованість стійкої мотивації до професійної діяльності призводить до низького рівня організації навчально-виховної та корекційно-розвивальної діяльності дітей з порушеннями психофізичного розвитку); емоційно-вольові (несформованість вміння комунікативної взаємодії).

В умовах освітнього інклюзивного простору для успішної корекційно-розвивальної та навчально-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами необхідна організація такого простору, який мінімізує усі можливі бар'єри, сприяє розвитку знань, умінь та навичок дітей, їх творчого потенціалу тощо. Це можливо шляхом формування професійної компетенції майбутніх корекційних педагогів в умовах освітнього інклюзивного простору, які забезпечать організацію навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з використанням новітніх технологій та форм і створять для кожної дитини середовище, у якому мінімізовані будь-які бар'єри.

3. Окреслено професійно-компетентнісну парадигму підготовки педагогів спеціальної та інклюзивної освіти. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, визначено, що фахова готовність корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору включає систему знань із дидактики та методології організації інклюзивної освіти, основ загальної, корекційної та соціальної педагогіки і психології,

індивідуальних відмінностей і вікових особливостей дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку, а також володіння високим рівнем практичної підготовки до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

Дидактична готовність полягає у оволодінні корекційним педагогом загальнопедагогічними та корекційно-розвивальними технологіями роботи в умовах інклюзивного навчального закладу, вмінням творчо вирішувати навчально-виховні та корекційно-розвивальні завдання в інклюзивному освітньому просторі.

Психологічна готовність включає в себе сформованість професійно-орієнтованих особистісних якостей педагога. Практична готовність до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору включає практичну готовність до проведення корекційно-розвивальної роботи в умовах інклюзивного навчального закладу, вмінням організовувати корекційно-розвивальне середовище в інклюзивному навчальному закладі.

### **Список публікацій, у яких відображено зміст I розділу**

1. Деонтологічна компетентність корекційного педагога в умовах інклюзивного навчання. *Молодий вчений*. Херсон, 2015. № 2 (17). С. 99-101.

2. Культура мовлення як складова деонтологічної культури корекційного педагога у системі інклюзивної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Вип. V. В 2-х т., том 1. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015. С. 292-302.

3. Понятійно-термінологічна основа вивчення інклюзивної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць / за ред. проф. Тетяни Степанової*. № 3(58), вересень 2017. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. С. 23-27.

4. Формування образу вчителя інклюзивного класу в творчості В.О. Сухомлинського. *Науковий вісник Миколаївського національного*

університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць / за ред. проф. Тетяни Степанової. № 3(62), вересень 2018. Т. 1. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2018. С. 12-16.

5. Підготовка майбутнього корекційного педагога до роботи в інклюзивному середовищі: формування професійних компетенцій. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць* / за ред. проф. Тетяни Степанової. № 3(62), вересень 2018. Т. 2. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2018. С. 14-18.

## РОЗДІЛ 2

### СТАН СФОРМОВАНOSTІ ДИДАКТИЧНИХ І ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ

#### 2.1. Концептуальні засади діагностики стану сформованості дидактичних та практичних умінь і навичок майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору

Дослідження сучасних науковців (В. Бондар, О. Гноєвська, І. Демченко, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, Н. Пахомова, Н. Савінова, Т. Сак, В. Синьов, Н. Софій, М.Шеремет, Д. Шульженко та ін.) націлені на вирішення основних проблем у сфері організації інклюзивної освіти: утруднена оперативна і вичерпна оцінка знань, умінь та навичок учнів з порушеннями психофізичного розвитку; обмежена доступність і достовірність інформаційно-технологічних ресурсів для учасників освітньо-виховного процесу в умовах інклюзивного освітнього простору; низький рівень мотивації і зацікавленості корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору; недостатній рівень професійної компетентності майбутніх фахівців; дефіцит висококваліфікованих корекційних педагогів (за нозологіями), здатних працювати в умовах інклюзії.

Освітнє середовище професійної освіти у галузі спеціальної освіти повинне бути націлене на створення системи безперервного моніторингу професійних умінь, навичок і компетенцій майбутніх корекційних педагогів, на створення індивідуальних професійних шаблів фахівця.

Аналіз індивідуального «профілю» набутих умінь, навичок і компетенцій студентів, що представляє собою візуалізацію індивідуальної траєкторії розвитку на основі отриманих амнестичних даних, допоможе сформувати персональну траєкторію навчання, що містить унікальний набір



освітніх програм, засобів та методів навчання, відповідний особистому розвитку кожного майбутнього фахівця.

Для опису процесу підготовки корекційних педагогів до нової для них сфери професійної діяльності багато дослідників розкривають якісні характеристики не тільки самої підготовки, а й педагога зокрема.

У дослідженнях вчених країн СНД – Білорусь, Казахстан, Киргизстан та інших – при визначенні сутності професійної підготовки акцент робиться на формуванні у майбутніх вчителів інклюзивної освіти ключових компетенцій (академічних, соціально-особистісних, професійних). При цьому, в програмі підготовки обов'язковою складовою стає вивчення специфіки роботи з дітьми, що мають особливі потреби, та формування у педагогів уміння працювати в команді, організовувати колективне співробітництво.

Зарубіжні дослідники визначають ряд умов підготовки педагогічних працівників до інклюзивної освіти: модифікація існуючих програм підготовки, включення стратегії інтерактивної педагогіки і розвиток у педагогічних кадрів організаційно-управлінських навичок.

Португальський дослідник D. Rodrigues зазначає, що модель постійного навчання педагогів удосконалює його професійні навички в інклюзивній практиці. При чому, дана модель повинна включати як теоретичні, так і практичні аспекти. Автор підкреслює, що зміст нових курсів вимагає, щоб педагог працював не ізольовано, а обов'язково у команді професіоналів, здатних співпрацювати [210].

Зарубіжні дослідники (Sh. Benjamin, J. Collins, J. Corbet, K. Hall, M. Nind) піднімають питання про складнощі організації навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітніх школах при відсутності інклюзивної культури. Інклюзивна культура розглядається ними як складний феномен, який проявляється в повсякденному житті і виступає показником, що визначає справжню інклюзивну школу [206].

Дослідження американського вченого J.-R. Kim присвячені аналізу

особливостей модифікації програм професійної освіти у вищій школі. Автор описує три типи програм (комбінований, роздільний, загальний професійний), два з яких (комбінований і роздільний) містять блоки спеціальних знань в області інклюзії [221]. Комбінований тип програм об'єднує курси загальної та спеціальної педагогіки. Роздільний тип передбачає збереження програм загальної і спеціальної педагогіки окремо на кожному факультеті. Вчений зробив висновок про те, що в разі застосування комбінованих програм у педагогів формується не тільки позитивне ставлення до інклюзивної освіти, а й з'являється знання про те, як його організувати у педагогічній практиці.

Крім змін в програмі підготовки педагогів до інклюзії, на думку К. Scorgie, слід використовувати інтерактивний комплекс вправ, що дозволяє моделювати і проживати учасниками реальні життєві ситуації [205]. Наприклад, педагоги можуть виступити в якості віртуальних батьків дитини з особливостями психофізичного розвитку, або розібрати конкретний випадок і спробувати його «прожити». З точки зору автора, стратегія інтерактивної педагогіки, пов'язана із зануренням у навчання, дозволяє набути більш глибокого розуміння проблем сім'ї, яка виховує дитину з особливостями психофізичного розвитку, а, отже, налаштуватися на підтримку таких батьків і дитини.

R.V. Chopra і N.K. French порівнюють підготовку педагогів до інклюзії з підготовкою виконавчого директора в бізнесі. Підготовка забезпечує розвиток наступних навичок: лідерства, співпраці, комунікативних умінь. Успішність підготовки і в цілому адаптації учнів до інклюзії проявляється в тому випадку, коли педагоги демонструють ці навички в п'яти ключових функціональних сферах: планування, супровід, підтримка, пояснення, співробітництво [218].

Аналогічні наукові позиції і у M.J. Peterson, T.E. Smith. Проте, ці автори в зміст підготовки крім загальнопедагогічних, спеціальних і емоційно-інтерактивних компонентів, включають ще й організаційно-

управлінський [212]. Це, вважають дослідники, дозволяє цілеспрямовано і послідовно розвивати у педагога здатність гнучко реагувати на особливі освітні потреби дітей і знаходити альтернативні форми комунікації з різними дітьми.

Зарубіжні дослідники (А.-М. Hansen, Ph. Jones, Е.-Н. Mattson, D. Rodrigues і ін.) відзначають важливість безперервного супроводу педагогів у практиці організації інклюзивної освіти. Так, Ph. Jones підкреслює, що основним компонентом підготовки педагогів є обмін досвідом з колегами. При цьому, обмін досвідом автор пропонує здійснювати за допомогою он-лайн технологій, які сприяють обговоренню проблем організації навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в режимі реального часу. Крім он-лайн спілкування, американський дослідник пропонує п'ять навчальних модулів, спрямованих на професійну підтримку та впровадження нових ідей щодо вдосконалення навчального процесу [208].

Таке розуміння інклюзивної освіти засновано на гуманітарно-культурологічному підході, який розглядає освіту через поняття культури.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що формування готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзії з дітьми з особливостями психофізичного розвитку є важливим фактором розвитку професійної компетенції та підвищення якості освіти. Відповідна тенденція є можливою за умов: 1) підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, як цілісної системи, оптимально включеної в навчально-виховний процес закладу освіти; 2) наявності знань і вмінь щодо організації роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти, чітко визначеними та науково обґрунтованими; 3) включення педагогічних працівників у навчально-дослідницьке середовище, що передбачає розв'язання професійно-орієнтованих практичних завдань, розробку та реалізацію дослідницьких проектів, моделювання ефективної педагогічної діяльності [166].

Формування готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в

умовах освітнього інклюзивного простору є важливим фактором підвищення рівня їх освіченості та розвитку професійних компетенцій. Ефективність організації корекційно-розвивальної та навчально-виховної роботи у освітньому інклюзивному просторі значною мірою залежить від якості підготовки майбутнього фахівця. Низький рівень теоретичних знань, відсутність мотивації до саморозвитку та самовдосконалення, негативний емоційний стан педагога, відсутність деонтологічної культури та етики поведінки, низький рівень самоаналізу власної діяльності є причиною того, що корекційні педагоги не можуть працювати в умовах інклюзивного навчального закладу.

Метою констатувального етапу експерименту було виявлення рівнів сформованості дидактичних і практичних умінь і навичок майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору. Базою проведення експерименту виступили Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Херсонський державний університет, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленко. Взяли участь 386 студентів. Сформовано експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи за кількістю 196 та 190 студентів відповідно I–IV курсів I (бакалаврського) рівня та I–II курсів II (магістерського) рівня спеціальності 6.010105 «Корекційна освіта (логопедія)» та 016 «Спеціальна освіта».

На перше запитання анкети «Що Ви розумієте під поняттям «освітній інклюзивний простір?» 18,8 % респондентів відповіли, що це система освіти, в центрі якої знаходяться дитина з порушеннями; 46,6 % – навчання, виховання та розвиток дитини у загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладах; 34,6 % визнали, що це навчання, виховання та корекція порушень розвитку дитини в спеціально створених умовах [166].

Більшість студентів (64,0 %) ознайомлені із дослідженнями у галузі

інклюзивної освіти таких науковців як В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, Н. Савінова, В. Синьов, М. Шеремет тощо.

На запитання «З якими труднощами Ви можете стикатися під час організації роботи в умовах інклюзивного простору?» встановлено, що 54,7 % майбутніх корекційних педагогів зазнають суттєвих труднощів, які виникають під час роботи, недосконалість власних умінь і навичок, невміння спілкуватися з дітьми з нормою та батьками; 25,6 % студентів зазначають недостатнє технічне, методичне забезпечення, відсутність методичної літератури та засобів корекційного навчання; 19,7 % – пасивність адміністрації, педагогів, відсутність необхідних наочних матеріалів та спільної командної взаємодії [166].

Запитання «Які засоби підготовки до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу Ви можете назвати?» дозволило з'ясувати, що 38,3 % респондентів визначили основним засобом літературу, у якій описані теоретичні основи організації інклюзивної освіти; 35,0 % – систематичні заняття, тренінги; 19,7 % – комп'ютер, технічні засоби, наочність; 7,0 % – обмін досвідом роботи [166].

На запитання «Чи сформоване, на Вашу думку, у сучасних батьків поняття про особливості навчання у інклюзивному просторі?» 55,8 % респондентів дали позитивну відповідь; 19,8 % – негативну, 24,4 % респондентів відзначили пасивність батьків.

На запитання «Які ефективні методи сприяють підготовці майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивному навчальному закладі?» 34,9 % студентів назвали консультації, бесіди, лекції; вирішення педагогічних ситуацій, рольові ігри виокремили 40,7 % респондентів; 24,4 % опитаних вважають ефективним досвід фахівців [13; 15].

Щодо запитання анкети «Які ефективні умови підготовки до роботи в інклюзивних навчальних закладах Ви можете назвати?», серед респондентів 68,6 % відзначили спільну взаємодію студентів, викладачів, корекційних педагогів, вихователів, батьків; 14,0 % – практичну спрямованість навчання у

вищому навчальному закладі; 11,6 % – навчально-методичне забезпечення корекційного процесу та технічне оснащення; 5,8 % – ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку майбутніх корекційних педагогів [13; 15].

На запитання «Як впливає навчання в інклюзивному закладі на розвиток дитини з психофізичними особливостями?» 32,6 % відзначили позитивний вплив інклюзивного навчання; негативний вплив зазначили 33,7 % студентів; 33,7 % студентів визнали недостатність статистичних даних.

Результати анкетування студентів дозволяють виокремити ряд проблем, що стосуються підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу: недостатня мотивація до роботи в інклюзивних закладах, емоційна нестабільність; відсутність системної дидактичної та практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивних класах, змістова обмеженість модулів навчальних дисциплін, які не містять основ дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору, недостатнє матеріально-технічне забезпечення тощо.

З метою визначення рівня підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору, була розроблена діагностична програма дослідження. Програма включала:

- характеристику критеріїв та показників готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального простору;
- підбір і розробку діагностичного інструментарію для визначення рівня готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального простору;
- цілісний та логічний опис рівневих характеристик, які свідчать про стан готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального простору;
- обробку отриманих діагностичних даних дослідження методами

математичної статистики та розподіл майбутніх корекційних педагогів на рівні готовності до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору (високий, середній, низький);

– первинний рівневий моніторинг готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

Отже, важливим фактором розвитку професійних компетенцій майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору є формування емоційної готовності, підвищення рівня теоретичних знань, формування практичних умінь та навичок роботи в умовах інклюзії, мотивації до саморозвитку та самовдосконалення, деонтологічної культури та етики поведінки тощо.

## **2.2. Зміст дидактико-практичної підготовки педагогів спеціальної та інклюзивної освіти в чинних освітньо-професійних програмах**

У роботах українських вчених (В. Бондар, В. Засенко, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, С. Конопляста, В. Липа, С. Миронова, Н. Пахомова, Н. Савінова, В. Синьов, Є Синьова, В. Тарасун, С. Федоренко, Л. Фомічова, М. Шеремет, А. Шевцов, Д. Шульженко та ін.) представлено теоретичні аспекти формування професійної компетентності корекційних педагогів (за нозологіями), визначено систему, зміст та ефективні шляхи удосконалення процесу навчання студентів. Вчені наголошують, що зміст та засоби корекції обумовлюються специфікою наявного порушення, а не формами організації навчання, що спрямовує обізнаність студентів у необхідності корекційної спрямованості навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку за нозологіями незалежно від типу закладу.

Визначаючи актуальність вирішення науково-організаційних проблем ступеневої професійної педагогічної підготовки, М. Євтух наголошує, що вона зумовлена потребами практики, необхідністю підвищення статусу працівника освіти відповідно до здобутого ним кваліфікаційного рівня, і має

виявити людський потенціал для забезпечення ефективності праці педагога, підвищити його конкурентоспроможність [72, с. 73].

Незважаючи на окремі суперечності, труднощі та проблеми ступеневої професійної освіти всі дослідники відзначають її переваги. Зокрема, М. Євтух формулює їх так: мобільність; розвантаження навчальних програм; вивільнення часу для самостійної роботи, саморозвитку і самовиховання студентів; забезпечення кадрами різних ступенів підготовки відповідних навчально-виховних закладів певного регіону; підвищення ефективності профорієнтації майбутніх спеціалістів [72, с. 74]. А. Панарін додає ще такі: здійснення диференціації функцій різних ступенів освіти і типів закладів та водночас їх наступність; організаційна і структурна адаптація вищої школи для підготовки й перепідготовки спеціалістів не лише вищої, а й середньої ланки; забезпечення рівних можливостей всім студентам у проходженні ступенів освіти з одночасною здоровою конкуренцією у студентському середовищі; економічна доцільність [141, с. 55]. М. Фіцула зазначає, що якісно нова національна система вищої освіти в Україні наближає її до європейських стандартів, підвищує престиж української вищої школи на світовому рівні [188, с. 158].

А. Булда, ґрунтуючись на результатах проведених досліджень, стверджує, що пріоритетним напрямком у реформуванні вищої освіти є поєднання багаторівневої педагогічної освіти із сучасною практичною готовністю студентів-випускників до виконання своїх професійних функцій [39, с. 141].

Досліджуючи можливості модернізації ступеневої професійної підготовки педагога, М. Євтух накреслив необхідні для цього заходи: оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутнього педагога; інноваційна переорієнтація педагогічного мислення, дистанціювання його від педагогіки авторитаризму; перегляд структури педагогічного навантаження викладача і збільшення в ньому обсягу індивідуальної роботи зі студентами; підвищення статусу науково-дослідної роботи у ВНЗ; створення державної



програми підготовки навчально-методичної літератури для педагогів ВНЗ; узгодження навчальних програм педагогічних навчальних закладів; регулярне висвітлення питань ступеневої професійної підготовки педагогічних кадрів та набутого досвіду в науково-педагогічних виданнях України; залучення до ступеневості фахової підготовки педагога системи післядипломної освіти; перебудовування аспірантури; визначення місця й ролі кожної окремої кафедри у підготовці бакалаврів, магістрів; введення наскрізної педагогічної практики студентів з 1-го по 5-й курс [141, с. 55].

Поряд із характеристикою ступеневої вищої освіти загалом деякі вчені ґрунтовно розглядають окремі її складові. Зокрема, В. Бондар розробив дидактико-психологічну концепцію реалізації освітньо-професійних програм підготовки фахівця [32]. Він вважає, що для теоретико-технологічного забезпечення галузевих стандартів вищої освіти необхідно розробити інтегровану нормативну модель фахівця, яка слугуватиме еталоном визначення мети і вироблення критеріїв оцінювання якості сформованості спеціаліста. Складовими такої моделі вчений називає: предметну модель змісту навчання; модель навчальної діяльності та модель контролю у ВНЗ. Надаючи вагомої ролі кафедрам, В. Бондар визначає, що вона полягає у забезпеченні професійно орієнтованої спрямованості змісту навчальних дисциплін для вивчення студентами та професійної доцільності всіх елементів змісту. Завдання «вчити професійно працювати» має пронизувати всі компоненти ОПП і реалізовуватись в кінцевому результаті у сформовані у випускників способи дій – складові майбутньої професійної діяльності [33, с. 24].

Модель підготовки фахівців у сучасних умовах досліджувала і Л. Міщик [125]. Вона, зокрема, розробила концепцію змісту підготовки соціального педагога, яка базується на 3-х моделях – теоретичній, нормативній, проектувальній. Результатом здійснення освітньої стратегії вчена вважає професійну готовність, що складається із 4-х компонентів: мотиваційна, теоретична і практична готовність, креативність. Л. Міщик

наголошує, що багаторівнева підготовка повинна передбачати варіативність навчальних планів і програм. Розроблена нею модель методичного забезпечення навчального процесу з підготовки соціальних педагогів містить наступні етапи соціально-педагогічної освіти: 1-й етап – допрофесійна підготовка; 2-й етап – професійна підготовка майбутніх педагогічних працівників за двома ступенями (бакалавр, магістр); 3-й етап – аспірантура; 4-й етап – докторантура.

За законом України про вищу освіту (від 2014 року), освітньо-науковий рівень вищої освіти передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення [76].

За цим Законом, у статті 5. Рівні та ступені вищої освіти, зазначено:

1. Підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітніми чи науковими програмами на таких рівнях вищої освіти: початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; перший (бакалаврський) рівень; другий (магістерський) рівень; третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень; науковий рівень [76].

Початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти передбачає здобуття особою загальнокультурної та професійно орієнтованої підготовки, спеціальних умінь і знань, а також певного досвіду їх практичного застосування з метою виконання типових завдань, що передбачені для первинних посад у відповідній галузі професійної діяльності [76].

Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти передбачає здобуття особою теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю [76].

Другий (магістерський) рівень вищої освіти передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за

обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності [76].

Освітньо-науковий рівень вищої освіти передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення [76].

Освітньо-творчий рівень вищої освіти передбачає оволодіння методологією мистецької та мистецько-педагогічної діяльності, здійснення самостійного творчого мистецького проекту, здобуття практичних навичок продукування нових ідей і розв'язання теоретичних та практичних проблем у творчій мистецькій сфері [76].

Науковий рівень вищої освіти передбачає набуття компетентностей з розроблення і впровадження методології та методики дослідницької роботи, створення нових системоутворюючих знань та/або прогресивних технологій, розв'язання важливої наукової або прикладної проблеми, яка має загальнонаціональне або світове значення [76].

За підтримки Міністерства освіти і науки для організації інклюзивної освіти Міністерством соціальної політики було доповнено Класифікатор професій в Україні посадою асистента вчителя. Посаду асистента вчителя передбачено Типовими штатними нормативами загальноосвітніх навчальних закладів, основні завдання прописані в Постанові Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872 [120; 128].

Посаду асистента вчителя може обіймати особа з високими моральними якостями, яка має повну вищу педагогічну освіту та пройшла курсову перепідготовку щодо роботи в умовах інклюзії. У навчальному закладі даний

педагогічний працівник безпосередньо підпорядковується заступнику директора з навчально-виховної роботи, працює під керівництвом учителя класу, до якого призначений [120;128].

Асистент учителя своєю діяльністю доповнює зусилля інших педагогів і фахівців. Таким чином, він сприяє більш ефективному навчанню учнів, зокрема з особливими потребами. Свої робочі завдання він отримує від вчителя та директора школи [120;128].

Скільки часу асистент має працювати з класом, на додаткових заняттях для учнів з особливостями психофізичного розвитку, з малою групою або з індивідуальною дитиною – залежатиме від обставин. Разом з тим, головна відповідальність за планування, впровадження програм та оцінку учнівських досягнень покладається на вчителя [120;128].

Введення посади «асистент учителя» передбачено українськими нормативно-правовими документами, зокрема Постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 року № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». У Постанові йдеться про те, що «особистісно зорієнтоване спрямування навчально-виховного процесу забезпечує асистент учителя, який бере участь у розробці та виконанні індивідуальних навчальних планів і програм, адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими потребами» [157].

Міністерством соціальної політики доповнено Класифікатор професій посадою «асистент учителя інклюзивного навчання» (наказ Держспоживстандарту від 28.07.2010 № 327).

Із затвердженням Класифікатора професій (ДК 003:2010) станом на 1 вересня 2012 року були виділені такі професії як Асистент вчителя з корекційної освіти (3330), Асистент вчителя-логопеда (3330), Асистент вчителя-реабілітолога (3330), Асистент вихователя соціального по роботі з дітьми-інвалідами (3340), Асистент вчителя (3340), Асистент вчителя-

дефектолога (3340) [128].

Нормативно-правові документи України визначають основні функції асистента вчителя: *організаційна*: допомагає в організації навчально-виховного процесу у класі з інклюзивним навчанням; надає допомогу учням з особливими освітніми потребами в організації робочого місця; проводить спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів і потреб; допомагає концентрувати увагу, сприяє формуванню саморегуляції та самоконтролю учня; співпрацює з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами та беруть участь у розробці індивідуальної програми розвитку; *навчально-розвивальна*: асистент учителя, співпрацюючи з учителем класу, надає освітні послуги, спрямовані на задоволення освітніх потреб учнів; здійснює соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію учнів, сприяє розвитку дітей з особливими освітніми потребами, покращенню їхнього психоемоційного стану; *діагностична*: разом із групою фахівців, які розробляють індивідуальну програму розвитку дітей з особливими освітніми потребами, оцінює навчальні досягнення учнів; оцінює виконання індивідуальної програми розвитку, вивчає та аналізує динаміку розвитку учня; *прогностична*: на основі вивчення актуального та потенційного розвитку дитини бере участь у розробці індивідуальної програми розвитку; *консультативна*: постійно спілкується з батьками, надаючи їм необхідну консультативну допомогу; інформує вчителя класу та батьків про досягнення учня [120; 151; 152; 153].

Посаду асистента вчителя (корекційного педагога) можуть займати професіонали, які мають вищу освіту зі спеціальності 016 Спеціальна освіта (за нозологіями).

Ефективне виконання всіх функцій у навчально-виховному процесі інклюзивного освітнього закладу значною мірою залежить від якості підготовки майбутнього корекційного педагога до роботи в зазначених

умовах. Якщо фахівець, який працює в інклюзивному освітньому просторі, не отримав відповідної підготовки у вищому навчальному закладі, не зможе ефективно виконувати функції асистента вчителя, не знає специфіку співпраці з основним учителем у класі, особливості внесків у розробку та реалізацію індивідуальної програми розвитку, диференціацію навчання в інклюзивному класі, особливості налагодження ефективної співпраці з батьками дітей з особливими освітніми потребами. Таким фахівцям необхідна додаткова інформація про особливості розвитку дітей, різні види порушень і поведінкових проявів, можливості врахування специфіки розвитку та вміння ефективно реалізувати стратегію їхнього залучення, підтримку та стимулювання в навчальному середовищі.

У 2017 році був розроблений проект стандарту вищої освіти України за першим (бакалаврським) рівнем, ступенем бакалавра, з галузі знань 01 Освіта, спеціальності 016 Спеціальна освіта [197; 198].

У проекті стандарту визначено мінімальні державні вимоги до мети, принципів, змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів (ВНЗ) і наукових установ (НУ), спрямованої на підготовку фахівців за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта», що відповідає першому кваліфікаційному рівню освіти Національної рамки кваліфікацій (НРК) та передбачає набуття здобувачами вищої освіти компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних діагностичних, реабілітаційних, консультативно-просвітницьких і корекційних проблем у галузі спеціальної освіти, оволодіння методологією наукової та корекційно-педагогічної діяльності [197; 198].

У проекті Стандартів визначено дві групи компетентностей: професійні (спеціальні фахові) компетентності та загальні (ключові, базові) компетентності, які у найближчі роки спрямують роботу вищих навчальних закладів на змістову складову підготовки фахівців, які працюватимуть в інклюзивному освітньому просторі, що має сприяти розвиткові суб'єктності і суб'єктивності, стратегії вибору індивідуального життєвого шляху, а

відтепер – вибору освітніх програм, курсів, їх глибокої змістовності, а також сформованого професіоналізму викладача й педагога.

Група загальних (ключових, базових) компетентностей включає в себе особистісні (світоглядна компетентність, морально-етична компетентність, функціонально-поведінкова компетентність у спеціальній освіті, соціокультурна, міжособистісна взаємодія, рефлексивна), соціальні (громадянська компетентність), інструментальні (комунікативна компетентність, дослідницько-праксеологічна компетентність, здоров'язберезувальна компетентність, інформаційно-комунікаційна, загальнонавчальна тощо) [197; 198].

До професійних (фахових, спеціальних) компетентностей відносять теоретико-методологічні, спеціально-методичні, комунікативно-педагогічні, проектувальні, організаційні, психологічні, медико-біологічні, корекційно-зорієнтовані [197; 198].

Формування кожної з цих компетентностей в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу призводить до формування інтегральної компетентності – здатності розв'язувати складні спеціалізовані задачі і практичні проблеми у галузі спеціальної та інклюзивної освіти або у процесі професійної діяльності (корекційній, навчально-виховній, навчально-реабілітаційній), що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

Оптимізувати процес формування професійної готовності корекційного педагога до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору можна шляхом включення у навчальний план нових дисциплін з використанням інноваційних моніторингових та освітніх технологій, що сприятиме підвищенню інтересу корекційних педагогів до діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору, формуванню навичок самостійного нагромадження знань і застосування їх у професійній діяльності.

Відповідно Наказів Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти» (від 01.10.10 № 912 )

та «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» (09.12.2010 № 1224), а також згідно з Галузевим стандартом вищої освіти (спеціальність «Спеціальна освіта») до нормативної частини навчального плану підготовки бакалаврів у 2011 році було включено дисципліну «Інклюзивне навчання дітей з вадами психофізичного розвитку». Її мета – ознайомити студентів з основними тенденціями організації інклюзивного навчання, навчити співпрацювати з іншими психолого-педагогічними працівниками в умовах інклюзивного навчального закладу, сформувати теоретичні й практичні знання, уміння та навички майбутнього корекційного педагога щодо впровадження та реалізації інклюзивного навчання в загальноосвітньому закладі [104; 105; 120].

У 2012 році Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України рекомендувало для студентів спеціальності «Початкова освіта» упровадити дисципліну «Основи інклюзивної освіти», програму якої розроблено Інститутом спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України (колектив авторів: І. Білозерська, Л. Будяк, З. Ленів, Ю. Найда, Т. Сак, О. Таранченко під керівництвом професора А. Колупаєвої) [95, 96].

На вивчення цього курсу відведено 54 години, з яких 18 год. – аудиторні заняття (лекційних –8 год., семінарсько-практичних –10 год.), а решта – самостійна робота. Зміст цієї програми включає два модулі – «Методологічні та законодавчо-нормативні засади інклюзивної освіти» й «Інклюзивна освіта – від основ до практики», що містять теми, необхідні для вміння організувати інклюзивний освітній простір. Вивчення цієї дисципліни підкріплено навчально-методичним посібником з ідентичною назвою [139].

У ньому розглянуто: особливості, законодавче підґрунтя впровадження в Україні інклюзивного навчання, досвід відомих науковців світу та України, передумови забезпечення успішної інклюзії та диференційоване викладання; організацію корекційно-розвивальної роботи як складової інклюзивного



навчання та її навчально-методичне забезпечення; індивідуального навчального плану, його структури та особливості його складання; специфіку оцінювання знань і вмінь учнів з особливими потребами тощо [139, с. 22].

У цей же час Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» за підтримки Агентства США з міжнародного розвитку USAID було розроблено проект «Інклюзивна освіта: крок за кроком», який запроваджувався впродовж 2013–2015 років. Загальною метою проекту було покращення умов здобуття освіти для дітей з особливими освітніми потребами дошкільного й молодшого шкільного віку шляхом створення інклюзивних ресурсних центрів, які повинні забезпечити підтримку батьків дітей з особливими потребами та педагогів, які працюють з ними.

Такі інклюзивні ресурсні центри (ІРЦ) були створені на базі психолого-медико-педагогічних консультацій у містах Вінниця, Київ, Рівне, Черкаси, а також на базі Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка. Створені ІРЦ надають методичну, інформаційну, консультаційну підтримку батькам дітей з особливими потребами та педагогам, які працюють з ними, а також обстоюють права цих дітей та їхніх батьків на отримання рівного доступу до якісної освіти.

Одним із завдань ІРЦ є ознайомлення педагогів навчальних закладів із практикою спільного викладання, надання методичної допомоги в питаннях планування навчального процесу, узгодження своїх дій у процесі викладання та оцінювання, розподілу обов'язків під час підготовки до уроку.

Сучасні тенденції розвитку вищої освіти свідчать про те, що вищі навчальні заклади забезпечують якісну підготовку спеціальних педагогів у межах однієї нозології. З метою підготовки висококваліфікованих кадрів у галузі спеціальної освіти було розроблено зміст та форми реалізації багаторівневої професійної підготовки спеціальних педагогів до роботи в системі освіти дітей із порушеннями інтелекту (С. Миронова, Д. Шульженко), порушеннями мовлення (С. Миронова, Н. Пахомова, Н. Савінова, М. Шеремет), аутичними дітьми дошкільного віку

(Д. Шульженко), із тифлопсихології та тифлопедагогіки (Є. Синьова), сурдопедагогіки (Л. Фомічова) тощо.

В освітньо-професійних програмах підготовки бакалаврів передбачено ряд дисциплін, під час вивчення яких відбувається формування професійних компетенцій майбутніх корекційних педагогів, необхідних для роботи в умовах інклюзивного освітнього простору: «Основи інклюзивної освіти», «Психологічний супровід інклюзивної освіти», «Методичне забезпечення інклюзивної освіти», «Менеджмент інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку», «Педагогіка інклюзивної освіти» (016 «Спеціальна освіта. Корекційна психопедагогіка (олігофренопедагогіка і логопедія)»); «Основи інклюзивної освіти», Спецкурс «Методичні основи організації інклюзивної освіти», Спецкурс «Методичні основи інклюзивної освіти дітей з вадами слуху», «Сурдопедагогічний супровід дітей в інклюзивній освіті» (6.010105 «Корекційна освіта. Логопедія»).

Таким чином, перераховані дисципліни входять в цикл дисциплін професійно-практичної підготовки навчальних планів спеціальності 016 Спеціальна освіта, містять основні теоретичні та практичні положення про організацію інклюзивної освіти на сучасному етапі. Це зумовлює теоретико-практичну підготовку студентів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

Отже, навчальні плани спеціальності «Спеціальна освіта» розроблені згідно тимчасових стандартів, відповідають компетенціям, визначеним у стандартах вищої освіти. Потребує додаткового аналізу якості засвоєння студентами фахових компетенцій під час вивчення дисциплін циклу професійної і практичної підготовки

### **2.3. Рівні сформованості дидактичних і практичних умінь і навичок майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору**

Формування певного рівня знань, умінь і навичок майбутніх корекційних педагогів передбачає наявність наступних якостей: мотиваційних, що формують стійкий інтерес та зацікавленість студентів до інклюзивного навчання, прагнення до включення дитини в інклюзивний процес, беручи до уваги рівень її психофізичного та мовленнєвого розвитку; емоційних, що передбачають встановлення емоційного контакту з дитиною та постійну підтримку стабільно-позитивного емоційного стану педагога; гностичних, що передбачають оволодіння певним обсягом знань, умінь і навичок щодо роботи в інклюзивних навчальних закладах, свідомого використання набутих знань в інклюзивному процесі; деонтологічних, що визначають моральність, культуру, етику майбутнього корекційного педагога; оцінних, що передбачають рефлексію, самооцінку, аналіз діяльності інших спеціальних педагогів [15, с. 10].

Виокремлення мотиваційно-емоційного критерію готовності майбутніх спеціальних педагогів до роботи в інклюзивному навчальному закладі, активного впровадження інклюзивного навчання детермінується багатьма факторами, зокрема урахуванням, управлінням, регуляцією різних психічних станів дитини з психофізичними порушеннями, корекцією її вад у взаємодії «корекційний педагог – дитина». Відповідно, при інклюзивному навчанні взаємодія з дитиною не повинна ускладнювати її пізнавальну та навчальну діяльність.

Корекційно-педагогічна діяльність є складовою та невід'ємною частиною педагогічного процесу як динамічної педагогічної системи, спеціально організованої, цілеспрямованої взаємодії корекційного педагога та дитини, що має на меті вирішення розвивальних, освітніх, корекційних,

виховних завдань.

Критерій мотиваційно-емоційної готовності ураховує мотиви, намагання майбутнього корекційного педагога наполегливо та цілеспрямовано працювати в інклюзивному навчальному закладі, його стабільний емоційний стан під час роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Критеріальні показники: наполегливість та цілеспрямованість у здобутті практико-зорієнтованих знань щодо роботи в умовах інклюзивного середовища характеризує цільову спрямованість діяльності корекційного педагога в умовах інклюзивного навчального закладу; емоційна стабільність визначається врівноваженістю й лабільністю емоційного стану; мотивація на успішність практичної реалізації дидактичних задач представляє мотиви студентів щодо перспективної динамічної практико-зорієнтованої професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі [13].

Критерій дидактико-технологічної готовності відображає теоретико-дидактичну освіченість та методичну підготовку майбутнього фахівця. Критеріальні показники: осмисленість дидактико-технологічних знань про особливості організації та роботи в умовах інклюзивної освіти характеризується вміннями майбутнього фахівця використовувати набуті дидактико-технологічні знання для вирішення корекційно-діагностичних, корекційно-розвивальних, корекційно-навчальних, корекційно-виховних задач; креативність практично-зорієнтованих знань характеризує можливість майбутнього фахівця в умовах інклюзивного навчання урізноманітнювати, видозмінювати завдання для дітей з урахуванням особливостей фізичного, психічного та мовленнєвого розвитку; практичне моделювання розвивального середовища в умовах інклюзивного освітнього простору характеризує вміння майбутнього корекційного педагога створювати освітньо-виховне середовище для розвитку дитини з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчального закладу [15, с. 11].

Критерій деонтологічно-мовленнєвої готовності відображає етичну культуру, поведінку, толерантність майбутнього корекційного педагога, його мовленнєво-комунікативну компетентність. Критеріальні показники: толерантність корекційного педагога характеризується сформованістю нормативної поведінки, культури спілкування, вихованості, терпимості при взаємодії з дітьми, батьками, колегами; сформованість деонтологічної компетентності характеризується дотриманням майбутнім корекційним педагогом деонтологічних принципів, норм; культура мовлення корекційного педагога характеризується знанням особливостей спілкування спеціального педагога з різними категоріями людей – вчителі, батьки, психологи, медичні працівники; знаннями системи мови, її фонетичних, лексичних і граматичних параметрів; здібність здійснювати спілкування засобами мови, правильно використовувати систему мовних і мовленнєвих норм, дотримуватися такої комунікативної поведінки, що є адекватною в конкретній ситуації спілкування.

Критерій рефлексивно-практичної готовності студентів відображає їхні уміння до рефлексії, самооцінки, взаємоцінки діяльності інших педагогів. Критеріальні показники: рефлексія власної поведінки відображає вміння майбутнього спеціального педагога контролювати свої дії у критичних ситуаціях, здійснювати самоаналіз; практична готовність до проведення корекційно-розвивальної роботи в умовах інклюзивного навчального закладу характеризує вміння майбутнього фахівця практично застосовувати набуті знання з дидактики під час роботи в інклюзії; взаємоцінка та взаємоаналіз характеризує вміння майбутнього фахівця здійснювати комплексний аналіз діяльності інших психолого-педагогічних працівників в інклюзивному освітньому просторі, виділяти інноваційні технології та методики навчально-виховної роботи, які дали позитивний результат під час застосування на практиці.

Для проведення експериментальної роботи нами розроблено експериментальні завдання до кожного з виокремлених критеріальних

показників з метою з'ясування рівнів готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивних навчальних закладах. До кожного завдання сформовано шкалу оцінювання [13, с. 123].

Критерії, показники узагальнено у таблиці 2.1. (Додаток В).

Проілюструємо прикладами.

### **Критерій мотиваційно-емоційна готовність.**

*Показник* наполегливість та цілеспрямованість у здобутті практико-зорієнтованих знань щодо роботи в умовах інклюзивного середовища

**Завдання № 1.** Тест «Чи готові Ви до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти?».

*Мета:* дослідити готовність майбутніх спеціальних педагогів до інноваційної діяльності у системі інклюзивного навчання

*Процедура виконання:*

*Відповісти на запитання анкети:*

1. Чи стежите Ви за впровадженням інноваційного педагогічного досвіду в умовах інклюзивного навчання з метою його впровадження у власній педагогічній діяльності?

2. Чи займаєтеся Ви самоосвітою?

3. Чи дотримуєтеся Ви вже існуючих рекомендацій щодо навчання дітей з особливостями розвитку в умовах інклюзивної освіти, плануючи розвивати та доповнювати їх у подальшому?

4. Чи співпрацюєте Ви з науковими консультантами та практиками щодо використання новітніх методів роботи в умовах інклюзивного навчального закладу?

5. Чи бачите Ви перспективу реалізації власних творчих сил в інклюзивному навчальному закладі?

6. Чи відкриті Ви для впровадження інноваційних методик роботи?

Оцінна шкала: завжди – 2 бали; іноді – 1 бал; ніколи – 0 балів. [128, с. 20].

Високий рівень (9-12 балів) – майбутній фахівець самостійно стежить

за впровадженням інновацій у навчально-виховний процес, співпрацює із психолого-педагогічними працівниками, проводить аналіз ефективності впровадження технологій та методик.

Середній рівень (5-8 балів) – майбутній фахівець за рекомендацією стежить за впровадженням інновацій у навчально-виховний процес, під час проходження практики співпрацює із психолого-педагогічними працівниками, аналізує методи їх навчання, виховання та розвитку дітей в умовах інклюзії.

Низький рівень (0-4 балів) – майбутнього корекційного педагога не цікавлять інновації, не займається самоосвітою.

**Завдання № 2.** «Бар'єри, що перешкоджають підготовці студентів до роботи в умовах інклюзивного освітнього закладу».

Мета: виявити перешкоди формування професійного інтересу до інклюзивного навчання.

Процедура виконання: Шановний студент! Визначте причини, що перешкоджають Вашій роботі в системі інклюзивного навчання.

1. Недостатня поінформованість про особливості роботи в умовах інклюзивного навчання.
2. Перспектива іншої роботи.
3. Відсутність розроблених конспектів уроків.
4. Відсутність досвіду роботи в умовах інклюзії.
5. Недостатність часу для самоосвіти.
6. Особистісний негативізм щодо впровадження цієї форми навчання.
7. Відсутність технічної допомоги.
8. Невміння вирішувати конфліктні ситуації в інклюзивному освітньому просторі .

Обробка результатів. Обробка результатів відбувається шляхом аналізу відповідей [128, с. 26].

Високий рівень – студент не вибрав жодного бар'єру.

Середній рівень – майбутній корекційний педагог обрав 1-3 бар'єри.

Низький рівень – були обрані більше 3 бар'єрів.

**Завдання № 3.** Тест на цілеспрямованість в умовах інклюзивної освіти (адаптована методика Р. Personal).

Мета: виявити рівень цілеспрямованості корекційних педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Процедура виконання: Оберіть один із варіантів, який Вам ближче.

1. Успіх приходить до нас швидше завдяки важкій праці, ніж нашим здібностям. (А – ви згодні, Б – не згодні);

2. На відпочинку я зовсім забуваю про свою роботу. (Б – ви згодні, А – не згодні);

3. В умовах інклюзивного освітнього простору треба працювати більше, ніж отримувати віддачу від цього. (А – ви згодні, Б – не згодні);

4. Я завжди планую шляхи досягнення своїх цілей в умовах інклюзії. (А – ви згодні, Б – не згодні);

5. В умовах інклюзивного навчального закладу, я завжди приймаю рішення порадившись з іншими педагогами, які працюють з дитиною з особливими освітніми потребами. (Б – ви згодні, А – ви не згодні);

6. Якщо мене хвалять, у мене немає сумніву в об'єктивності похвали. (А – ви згодні, Б – ви не згодні з твердженням);

7. Якщо на шляху досягнення мети у мене виникнуть перешкоди, я готовий переглянути свої цілі. (Б – ви згодні з твердженням, А – ви не згодні);

8. Я прекрасно знаю себе, свої позитивні і негативні сторони. (А – ви згодні, Б – ви не згодні з твердженням);

9. Для мене дуже важлива думка колег щодо моєї роботи. (Б – ви згодні, А – ви не згодні з твердженням).

Оцінна шкала:



Якщо відповідей А 8 і більше – цілеспрямована людина. Ви не лякаєтеся ні оточення, ні керівництва. Завжди намагаєтеся домагатися своїх цілей.

Відповідей А від 5 до 7 – загалом досить непоганий рівень цілеспрямованості – його значення вище середнього.

Відповідей А від 0 до 4 – не цілеспрямована особистість, однак коли йдеться про вирішення проблемних ситуацій в умовах інклюзії, мотивація значно зростає [128, с. 27].

#### **Завдання № 4. «Практикум».**

Мета: виявити готовність розв'язувати проблемні ситуації

Процедура виконання:

Експериментатор пропонує для обговорення педагогічну проблему:

1) На батьківських зборах батьки дітей з нормотиповим розвитком висловили припущення, що дитина з особливими потребами, що навчається у класі та потребує особливої підтримки, гальмує розвиток інших дітей. Між батьками виникла суперечка.

2) Під час перерви в інклюзивному класі у дитини з нормотиповим рівнем розвитку корекційний педагог помітив сльози на обличчі. На запитання педагога: «Що сталося?» Хлопчик відповів: «Ви багато часу приділяєте слабкій дитині, а мене на уроці зовсім не помічаєте».

Оцінна шкала:

*Високий рівень (2 б.)* – корекційний педагог проявляє інтерес, самостійно інтерпретує й оцінює ситуацію.

*Середній рівень(1 б.)* – спонукають до виконання.

*Низький рівень(0 б.)* – відмовляються від виконання завдання.

#### **Показник емоційна стабільність**

**Завдання № 1.** «Діагностика керованості емоційним збудженням». (Використовується адаптована методика В. В. Бойко)

Мета: дослідити рівень керованості емоційним збудженням майбутніх корекційних педагогів.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує відповісти «так», якщо це стосується Вас або «ні», якщо це Вас не стосується.

1. Зазвичай, працюючи з батьками в умовах інклюзії, Ви висловлюєте думку, не замислюючись над вибором слів?
2. Чи швидко Ви починаєте злитися?
3. Чи можете Ви підняти руку на дитину, яка Вас не слухає?
4. Чи можете Ви грубо відповісти, якщо до Вас зневажливо ставляться?
5. Чи ображаєтесь Ви через слова батьків?
6. Ви дуже хвилюєтесь перед батьківськими зборами?
7. Чи можете Ви під впливом емоцій висловитися, а потім пожалкувати?
8. Чи контролюєте Ви свої дії у поганому настрої?

**Оцінна шкала:**

*Високий рівень(2 б.)* – дві та менше відповіді «так» – відсутність імпульсивності.

*Середній рівень(1 б.)* – від трьох до п'яти відповідей «так», свідчать про наявність ознак імпульсивності.

*Низький рівень(0 б.)* – від восьми до шести відповідей «так», свідчить про високий рівень імпульсивності, некерованості емоційним збудженням.

**Завдання № 2.** Тренінг «Методики релаксації».

Мета: виявити уміння учасників застосовувати методики релаксації та техніки зняття емоційної напруги.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує підготувати та провести тренінг для студентів спеціальності «Спеціальна освіта» та «Корекційна освіта (логопедія)» на тему «Інноваційні методи релаксації для педагогів», використавши ефективні індивідуальні методи зняття емоційної напруги.

**Оцінна шкала:**

*Високий рівень (2 б.)* – студент проявляє інтерес, самостійно створює та проводить тренінг.

*Середній рівень (1 б.)* – спонукають до виконання.

*Низький рівень (0 б.)* – відмовляються від виконання завдання.

### **Завдання № 3. Тест на рівень стресостійкості**

Мета: дослідити рівень стресостійкості майбутніх корекційних педагогів в умовах роботи в інклюзивному навчальному закладі.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує відповісти на «так», якщо це стосується Вас або «ні», якщо це Вас не стосується.

Чи дратує вас дитина, яка жаліється на те, що вона гірша за інших?

Чи відчуваєте Ви неприязнь при спілкуванні з батьками, які негативно висловлюються про дітей з особливостями психофізичного розвитку?

Чи дратує Вас дитина з особливостями психофізичного розвитку, яка намагається спілкуватися з дітьми з нормою?

Чи відчуваєте ви неприязнь при вигляді дитини з особливостями психофізичного розвитку, яка гризе нігті в класі?

Чи дратують Вас діти в класі, які постійно крутяться і розмовляють?

Чи дратують Вас діти в інклюзивному навчальному закладі, які ставлять Вам багато питань про дитину з особливостями психофізичного розвитку?

Оцінна шкала:

так, безумовно - 3 бали;

так, але не дуже - 1;

ні, ні в якому разі - 0.

Низький рівень – понад 18 балів, з колії може вибити будь-яка деталь. В інклюзивному класі виникають ситуації, які можуть істотно вплинути на внутрішній спокій .

Середній рівень – від 10 до 17, в умовах інклюзії непогано справляєтеся зі стресовими ситуаціями.

Високий рівень – до 10 балів, легко переносите негаразди і лояльні до оточуючих.

#### **Завдання № 4. «Розбір ситуації»**

Мета: Виявити уміння учасників підвищувати рівень стресостійкості дітей.

Процедура виконання: Розробіть модель позитивної ситуації, яка б підвищила настрій та рівень стресостійкості дитини з особливими потребами в умовах інклюзивного навчального закладу.

Оцінна шкала:

*Високий рівень (2 б.)* – майбутні корекційні педагоги проявляють інтерес, самостійно розробляють ситуацію, використовуючи актуальні форми роботи для підвищення рівня стресостійкості.

*Середній рівень (1 б.)* – майбутні корекційні педагоги розробляють моделі позитивної ситуації, допускаючи помилки.

*Низький рівень (0 б.)* – майбутні корекційні педагоги не змогли виконати завдання [165].

*Критерій* мотивації на успішність практичної реалізації дидактичних задач.

**Завдання 1.** Тест на виявлення професійної спрямованості майбутніх корекційних педагогів інклюзивного класу.

Мета: діагностика професійно-інклюзивної спрямованості майбутніх корекційних педагогів.

Процедура виконання: Шановний студенте, дайте, будь ласка, відповіді на запитання, обравши один із запропонованих варіантів.

1. Назвіть причину вступу на спеціальність «Спеціальна освіта»?

а) отримання диплому про вищу освіту;

б) прагнення працювати в інклюзивному навчальному закладі;

в) прагнення працювати з дітьми з особливостями психофізичного розвитку.

2. Охарактеризуйте Ваше ставлення до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору?

а) категорично не подобається;

б) подобається, інклюзія це гуманно;

в) чіткої позиції не маю.

3. Чи з'являється у Вас бажання змінити фах?

а) ні за яких обставин;

б) залежно від обставин;

в) так.

4. Оберіть один із варіантів працевлаштування.

а) робота у початковій школі, де впроваджується інклюзивна форма навчання;

б) робота у спеціальному закладі освіти;

в) більш оплачувана робота у системі освіти, але не за фахом.

5. Чи ускладнює професійну діяльність спеціального педагога упровадження інклюзивної форми навчання?

а) так, дуже ускладнює і до цього важко звикнути;

б) до цього можна пристосуватися;

в) взагалі не ускладнює, бо школа має бути інклюзивною.

6. Назвіть способи, за допомогою яких Ви цікавитесь новітніми технологіями, що використовують в умовах інклюзивної освіти?

а) постійно;

б) інколи;

в) не цікавлюся взагалі.

Критерії оцінки: Поставте бали відповідно до кожного варіанту відповідей.

№ питання	А	Б	В
1	1	3	2
2	1	3	2
3	3	2	1
4	3	2	1
5	1	2	3
6	3	2	1

Від 15-18 балів – сформована мотивація на роботу в умовах інклюзивного освітнього простору.

10-15 балів – студенти не спрямовані на роботу в умовах інклюзивного освітнього простору, мають бажання спробувати.

6-9 балів – спрямованість до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору не сформована, відсутня мотивація працювати в умовах інклюзії.

**Завдання 3.** Аналіз мотивації діяльності спеціальних педагогів в умовах інклюзивного навчального закладу.

**Мета:** проаналізувати основні мотиви діяльності спеціальних педагогів в умовах інклюзивного навчального закладу.

**Процедура виконання:** Поставте оцінку кожному мотиву в залежності від значимості його для Вас (1 – найбільш значущі, 7 – найменш значимі).

***Бланк опитувальника***

Мотиви діяльності.	Значущі для мене
Досягнення професійних успіхів у педагогічній діяльності в умовах інклюзивного навчального закладу.	
Усвідомлення соціальної важливості роботи в умовах інклюзивної освіти	
Прагнення зробити кар'єру.	
Бажання проявити творчість у роботі.	
Можливість самостійно планувати свою професійну діяльність.	
Повага та підтримка з боку адміністрації інклюзивного навчального закладу.	
Бажання отримати велику матеріальну винагороду.	

Оцінна шкала: аналізуємо, які мотиви є найбільш значущими для майбутніх корекційних педагогів, проводимо бесіду про найменш значимі і виявляємо причини.

**Завдання 4. Дискусія**

**Мета:** проаналізувати мотиви діяльності спеціальних педагогів в умовах інклюзивного навчального закладу.

Процедура виконання: розробити та провести дискусію серед одногрупників на тему: «Мотиви моєї діяльності в умовах інклюзивної освіти»

Оцінна шкала:

*Високий рівень (2 б.)* – проявляє інтерес, самостійно розробляє ситуацію, називає більше трьох мотивів діяльності в умовах інклюзії.

*Середній рівень (1 б.)* – спонукають до виконання, допомагають у створенні дискусії, студенти називають від одного до трьох мотивів.

*Низький рівень (0 б.)* – відмовляються від виконання завдання, оскільки не можуть назвати жодного мотиву.

Наведемо приклади виконання завдань.

Серед бар'єрів, що перешкоджають роботі в інклюзивному освітньому просторі, більшість студентів відзначили недостатню поінформованість про особливості роботи в умовах інклюзивного освітнього простору (54,9 %), відсутність розроблених конспектів уроків зазначили 22 % студентів, особистісний негативізм щодо впровадження інклюзивної форми навчання – 12,2 %, невміння вирішувати конфліктні ситуації в інклюзивному освітньому просторі – 8,6 % студентів, відсутність досвіду роботи в умовах інклюзії – 2,3 %.

Розробляючи тренінг, 82 % студентів виконали завдання на низькому рівні (не використали методи зняття емоційної напруги). З них 22,4 % студентів зазначили незнання відповідних методик, 59,6 % – незнання методики проведення. 18 % респондентів використали такі методи як ізометричні вправи, аутогенне тренування, релаксація.

У процесі роботи над завданням «Сторітелінг», студенти, яких ми віднесли до високого рівня, пропонували такі відповіді: «там цікава, нова робота, яка допоможе їй самореалізуватися, можливість проявляти творчість» (Валерія М.), «там вона зможе реально допомагати дітям з особливими потребами, самостійно створювати розвивальне середовище для навчання та виховання дітей з особливими потребами» (Катерина Г.).

Майбутні корекційні педагоги, яких ми віднесли до середнього рівня, продовжували історію таким чином: «в інклюзивному закладі були вільні робочі місця і непогана заробітна плата» (Юлія Г.). «Там ця дівчина зможе допомагати дітям певної категорії, працювати декілька годин, а потім мати вільний час» (Людмила К.).

Досліджуючи мотивацію студентів, було виявлено значущі мотиви: повага та підтримка з боку адміністрації, бажання проявити творчість у роботі, можливість самостійно планувати свою професійну діяльність (розробляти конспекти, плани роботи тощо) (65,6%). Не було вказано такі мотиви як усвідомлення соціальної важливості роботи в умовах інклюзивної освіти, оскільки майбутні корекційні педагоги вважають, що працювати в умовах спеціальної освіти є не менш соціально значущим, ніж робота в умовах інклюзивного освітнього простору.

На основі проведеної діагностики за запропонованими завданнями, ми виокремили три рівні сформованості мотиваційно-емоційної готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору: високий, середній, низький.

Високий рівень – сформованість мотивації та цілеспрямованість до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, готовність розв'язувати проблемні ситуації в умовах інклюзивного навчання; висока емоційна стабільність, вміння керувати емоційним збудженням дітей та уміння підвищувати рівень їх стресостійкості.

Середній рівень – ситуативна сформованість мотивації та цілеспрямованості до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, недостатньо сформована готовність розв'язувати проблемні ситуації в умовах інклюзивного навчання; висока емоційна стабільність, недостатньо сформоване вміння керувати емоційним збудженням дітей та уміння підвищувати рівень їх стресостійкості. Найбільші ускладнення виникали при виконанні таких завдань: практикум (студенти не готові вирішувати проблемні ситуації в інклюзивному освітньому просторі), тренінг, розробка



та проведення дискусії.

Низький рівень – студент не розуміє особливостей роботи в інклюзивному освітньому просторі, не сформоване вміння розв’язувати проблемні ситуації в умовах інклюзивного навчання; емоційна нестабільність, невміння керувати емоційним збудженням дітей та підвищувати рівень їх стресостійкості. Найбільші ускладнення виникали при виконанні завдань практичного та творчого рівнів (розробка моделі позитивної ситуації, проведення тренінгу та дискусії, творчий підхід до вирішення проблемних ситуацій).

Кількісні показники мотиваційно-емоційної готовності представлено у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Кількісні показники за критерієм мотиваційно-емоційної готовність

Група	Кількість майбутніх корекційних педагогів, що виконували завдання (%)								
	Показник								
	наполегливість та цілеспрямованість			емоційна стабільність			мотивація на успішність практичної реалізації дидактичних задач		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
ЕГ	8,2	38,3	53,5	12,6	36,3	51,1	14,3	35,2	50,5
КГ	10,5	42,1	47,4	10,5	47,4	42,1	10,5	39,5	50,0

Як видно з таблиці, за показником «наполегливість та цілеспрямованість у здобутті практико-зорієнтованих знань щодо роботи в умовах інклюзивного освітнього простору» критерію мотиваційно-емоційної готовності в експериментальній групі (ЕГ) на високому рівні знаходиться – 8,2 % майбутніх корекційних педагогів та 10,5 % майбутніх корекційних педагогів контрольної групи (КГ), на середньому рівні – 38,3 % (ЕГ) та 42,1 % (КГ), на низькому рівні – 53,5 % в ЕГ та 47,4 % у КГ.

За показником «емоційна стабільність» в ЕГ на високому рівні – 12,6 % та 10,5 % майбутніх корекційних педагогів КГ, на середньому рівні – 36,3 % (ЕГ) та 47,4 % (КГ), на низькому – 51,1 % в ЕГ та 42,1 % у КГ.

За показником «мотивація на успішність практичної реалізації

дидактичних задач» в ЕГ на високому рівні – 14,3 % та 10,5 % майбутніх корекційних педагогів КГ, на середньому рівні – 35,2 % (ЕГ) та 39,5 % (КГ), на низькому – 50,5 % в ЕГ та 50,0 % у КГ.

### **Критерій дидактико-технологічна готовність**

Показник осмисленість дидактико-технологічних знань про особливості організації та роботи в умовах інклюзивної освіти;

#### **Завдання № 1. Розробка доповіді на науково-практичний семінар**

Мета: перевірити рівень теоретичних знань студентів про особливості роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує студентам самостійно розробити доповідь на науково-практичний семінар, для цього здійснити вибір теми, змісту доповіді у площині актуальних проблем інклюзивного навчання і засобів для її презентації.

Оцінна шкала:

Високий рівень (2 б.) – повне знання процесу організаційної роботи в умовах інклюзивного навчання, самостійна підготовка до семінару та пояснювальний супровід при виконанні завдання.

Середній рівень (1 б.) – потребує додаткової допомоги у виконанні завдання, часткове знання про організацію роботи корекційного педагога в умовах інклюзивного навчання;

Низький рівень (0 б.) – відсутність (повна або часткова) знань, умінь і навичок підготовки до роботи в умовах інклюзивного навчання [15, с. 10].

#### **Завдання № 2. «Круглий стіл з обміну досвідом роботи»**

Мета: спонукати студентів до взаємообміну знаннями, уміннями та навичками щодо роботи в інклюзивних навчальних закладах.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує студентам у довільній формі представити досвід роботи в умовах інклюзивного навчання, а іншим учасникам оцінити та прокоментувати.

Оцінна шкала:

Високий рівень (2 б.) – вільно орієнтується у теоретико-практичній

площині питання, представляючи власні доробки, припущення щодо певних труднощів організації роботи в умовах інклюзивного навчання, оцінює діяльність колег, висловлює рекомендації та побажання.

Середній рівень (1б.) – нечітко уявляє собі завдання та технологію організації роботи в умовах інклюзивного навчання, відчуває певні труднощі при оцінці матеріалів, представлених іншими студентами.

Низький рівень (0 б.) – не може виконати завдання, або відмовляється його виконувати [15, с. 11].

### **Завдання № 3. «Педагогічна гра».**

Мета: перевірити рівень володіння методами навчально-виховної роботи в умовах інклюзивного навчального закладу.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує студентам самостійно придумати гру для дітей з особливостями психофізичного розвитку та дітей з нормотиповим розвитком в умовах інклюзивного навчального закладу з метою розвитку дружніх відносин в колективі.

Оцінна шкала:

Високий рівень (2 б.) – вільно орієнтується у теоретико-практичній площині питання, представляючи власні ігри, припущення щодо певних труднощів організації ігрової діяльності в умовах інклюзивного навчання, оцінює діяльність колег, висловлює рекомендації та побажання.

Середній рівень (1б.) – нечітко уявляє собі завдання та технологію організації ігрової діяльності в умовах інклюзивного навчання, відчуває певні труднощі при оцінці матеріалів, представлених іншими студентами.

Низький рівень (0 б.) – не може виконати завдання, або відмовляється його виконувати [15, с. 11].

### **Завдання № 4. «Проблемні ситуації»**

Мета: діагностика вміння студентів вирішувати проблемні ситуації в умовах інклюзивної освіти.

Процедура виконання:Пропонуємо студентам 3 проблемні ситуації, на які вони повинні знайти вихід.

Ситуація 1. Один із учнів з особливостями розвитку почав гірше навчатися і звернувся до вчителя з питанням, чи вдасться йому поліпшити свої успіхи? Що вчитель має йому відповісти?

Ситуація 2. Один із учнів із особливими освітніми потребами сказав спеціальному педагогу, що той погано до нього ставиться. Що вчитель має йому відповісти?

Ситуація 3. На перерві до класу завітала мама учня з особливими освітніми потребами і поскаржилася на школяра, який нацьковує своїх товаришів проти її дитини. Яка лінія поведінки вчителя у спілкуванні з мамою?

**Оцінна шкала:**

*Високий рівень (2 б.)* – проявляє інтерес, самостійно педагогічно правильно вирішує ситуацію.

*Середній рівень (1 б.)* – студента спонукають до виконання, але він припускається недопустимих педагогічних помилок.

*Низький рівень (0 б.)* – відмовляються від виконання завдання.

Показник креативність практично-зорієнтованих знань.

**Завдання № 1. «Консультації для педагогів»**

Мета: визначити рівень знань, умінь і навичок змістово представляти сутність проблеми та окреслювати її зміст відповідно до інтересів слухачів.

**Процедура виконання:**

Експериментатор пропонує ознайомитися з матеріалами підготовлених консультацій для педагогів (корекційних педагогів, вчителів початкових класів, вихователів тощо), визначити їх спрямованість до категорії слухачів, проаналізувати, обґрунтувавши свою відповідь.

**Оцінна шкала:**

*Високий рівень (2 б.)* – правильно виконують завдання, акцентуючи увагу на особливостях процесу організації інклюзивного навчання як студентам, так і викладачам;

*Середній рівень (1 б.)* – наявні труднощі у вирішенні завдання,

невпевнено аргументують особливості роботи в умовах інклюзивного навчання, неправильно визначають переваги та недоліки.

Низький рівень (0 б.) – не змогли вирішити поставлене завдання, або відмовилися від виконання [15, с. 11].

### Завдання № 2. «Розбір ситуацій».

Мета: виявити вміння творчо підходити до вирішення ситуаційної проблемної задачі, відстоювати правильність власної педагогічної позиції.

Процедура виконання:

Експериментатор роздає картки з педагогічною ситуацією щодо організації інклюзивного навчання. За допомогою кольорових карток (зелений – відповідь А, блакитний – відповідь Б, жовтий – власна відповідь) пропонується обрати один із варіантів, довести власну думку.

Ситуація 1. В освітню організацію поступила дитина, має дитячий церебральний параліч і пересувається на візку. Розумові здібності і саморегуляція збережені. Спостерігаються недоліки вимови. Адміністрація організації на педагогічній раді пропонує колективу прийняти рішення про відрахування дитини. Причинами відмови в отриманні освітніх послуг стає відсутність спеціальних умов (немає пандусів). Як Ви проголосуєте?

А. Проголосую за прийняття дитини в навчальний заклад.

Б. Проголосую проти прийняття дитини у навчальний заклад.

Ситуація 2. Під час уроку один із учнів з особливостями розвитку вжив ненормативну лексику. Як корекційному педагогу реагувати на це?

А. Провести з учнями бесіду про історію ненормативної лексики й наголосити на недоцільності її вживання.

Б. Вигнати учня з класу, і сказати, щоб наступного дня на уроки не приходив без батьків

Ситуація 3. Під час навчальної гри учні інклюзивного класу посварилися за те, щоб отримати бажану роль. Як усунути цей конфлікт?

А. Організувати міні-кастинг на краще виконання ролей.

Б. Вибірково переконати учнів, що вони не здатні якісно виконати

бажану роль.

Оцінна шкала:

Високий рівень (2 б.) – корекційний педагог вирішує ситуацію швидко, вміє знаходити помилки; має чітку позицію щодо обґрунтування власної точки зору, може запропонувати власний варіант рішення.

Середній рівень (1 б.) – мають місце труднощі у вирішенні педагогічної ситуації, наведенні аргументів та власного варіанта вирішення проблеми.

Низький рівень (0 б.) – не змогли або відмовилися виконувати завдання [15, с. 11].

**Завдання № 3.** Тест для діагностики ступеня креативності під час розв'язання майбутніми спеціальними педагогами навчально-виховних ситуацій в умовах інклюзивної освіти.

Мета: виявити ступінь креативності під час розв'язання майбутніми спеціальними педагогами навчально-виховних ситуацій в умовах інклюзивної освіти.

Процедура виконання:

Експериментатор пропонує студентам типові ситуації, що трапляються у навчально-виховному процесі інклюзивного навчального закладу, необхідно знайти креативне рішення цих проблем.

Ситуація 1. У класі є учень з ТПМ і діти не пропускають нагоди покепкувати над ним під час усного опитування. Якими мають бути дії асистента вчителя?

Ситуація 2. На уроці один із дітей з особливостями психофізичного розвитку опинився у стані сильного роздратування через те, що інший учень втрутився до його творчої роботи. Як має зреагувати на це спеціальний педагог?

Ситуація 3. На уроці під час пояснення нового матеріалу спеціальний педагог помітив, що учень з нормотиповим розвитком передав записку дитині з особливими освітніми потребами. Як йому слід зреагувати на це?

Оцінна шкала:

Високий рівень (2 б.) – корекційний педагог вирішує ситуацію творчо та швидко, вміє знаходити помилки; має чітку позицію щодо обґрунтування власної точки зору, може запропонувати власний варіант рішення.

Середній рівень (1 б.) – мають місце труднощі у вирішенні педагогічної ситуації, творчого підходу, наведенні аргументів та власного варіанта вирішення проблеми.

Низький рівень (0 б.) – не змогли або відмовилися виконувати завдання.

#### **Завдання № 4 «Створення буклетів»**

Мета: виявити вміння творчо підходити до вирішення ситуаційної проблемної задачі, відстоювати правильність власної педагогічної позиції.

Процедура виконання: Пропонуємо створити буклети із рекомендаціями для батьків дітей, які відвідують інклюзивний навчальний заклад.

Оцінна шкала:

Високий рівень (2 б.) – спеціальний педагог підготував буклет, швидко, вміє знаходити цікаві ідеї.

Середній рівень (1 б.) – мають місце труднощі у створенні власних буклетів, виникають труднощі у самостійному виконанні завдання.

Низький рівень (0 б.) – не змогли або відмовилися виконувати завдання.

Критерій практичне моделювання розвивального середовища в умовах інклюзивного освітнього закладу

#### **Завдання № 1. «Презентація».**

Мета: виявити вміння креативно представити навчальний проект з проблем інклюзивного навчання.

Процедура виконання:

Експериментатор пропонує у довільній формі (ділова гра, кросворд, ребус, розв'язання проблемної ситуації тощо) представити навчальний

проект на тему «Розвиток особистості дитини в інклюзивному освітньому просторі» і наочний матеріал із ситуаційними ілюстраціями.

Оцінна шкала:

Високий рівень (2 б.) – спеціальний педагог підготував презентацію швидко, вміє знаходити цікаві ідеї.

Середній рівень (1 б.) – мають місце труднощі у створенні власної презентації, виникають труднощі у самостійному виконанні завдання.

Низький рівень (0 б.) – не змогли або відмовилися виконувати завдання [15, с. 11].

### **Завдання № 2. Розробка вправ для впровадження у навчальний процес в інклюзивному навчальному закладі**

Мета: виявити вміння організовувати корекційно-розвивальну роботу в умовах інклюзивної освіти

Процедура виконання: розробити систему вправ для 1 першого класу з інклюзивною формою навчання з метою розвитку уваги дітей.

Оцінна шкала:

Високий рівень (2 б.) – спеціальний педагог підготував вправи швидко, вміє знаходити цікаві ідеї.

Середній рівень (1 б.) – мають місце труднощі у створенні завдань, виникають труднощі у самостійному виконанні завдання.

Низький рівень (0 б.) – не змогли або відмовилися виконувати завдання.

### **Завдання № 3. Гра «Педагогічний футбол»**

Мета: продіагностувати вміння студентів створювати розвивальне середовище в умовах інклюзивного навчального закладу.

Процедура виконання: Експериментатор розділяє студентів на дві групи, кожна з яких пропонує варіант творчого завдання або гри для використання в умовах інклюзивного навчального закладу (1 клас, мета – розвиток дружніх стосунків у колективі). Студенти обмінюються думками, закидаючи один одному голи. Програє та команда, яка «пропускає» гол.



Оцінна шкала:

Високий рівень (2 б.) – студенти пропонують багато варіантів, вміють знаходити цікаві ідеї.

Середній рівень (1 б.) – мають місце труднощі у створенні завдань, виникають труднощі у самостійному виконанні завдання.

Низький рівень (0 б.) – не змогли або відмовилися виконувати завдання [15, с. 11].

#### **Завдання № 4. Підготовка дидактичного матеріалу.**

Мета: виявити вміння майбутніх спеціальних педагогів розробляти дидактичний матеріал для роботи в умовах інклюзивного навчального закладу.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує студентам розробити дидактичний матеріал, який можна використовувати для створення розвивального середовища в умовах інклюзивного навчального закладу (2 клас).

Оцінна шкала:

Високий рівень (2 б.) – студенти пропонують багато варіантів, вміють знаходити цікаві ідеї.

Середній рівень (1 б.) – мають місце труднощі у створенні завдань, виникають труднощі у самостійному виконанні завдання.

Низький рівень (0 б.) – не змогли або відмовилися виконувати завдання.

Аналізуючи відповіді респондентів, ми побачили, що лише 5 % студентів вільно орієнтується у питанні організації інклюзивного розвивального простору.

Проаналізувавши ігри, запропоновані студентами, ми виявили 49,4 % майбутніх корекційних педагогів, які представили вже відомі ігри, адаптовані під певну категорію дітей з особливостями психофізичного розвитку. Наведемо приклад: для класу, у якому знаходиться дитина з порушеннями зору студенти запропонували гру «Відгадай, хто говорить». У межах цієї гри

треба зав'язати дітям очі і вони здогадуються голос якої дитини вони чують.

Більшість студентів (56,5%) приймали активну участь в аналізі проблемних ситуацій, пропонуючи свої варіанти рішень. Серед них варто відзначити такі: Марина В., аналізуючи ситуацію 1, зазначила, що треба порадити дитині бути більш впевненою в собі, призначити додаткові заняття, щоб допомогти розібратися в причинах погіршення стану навчання.

Аналізуючи ситуацію 2, 90 % студентів вказали на те, що корекційний педагог має дізнатися, чому дитина так подумала і переконати її, що вчитель любить і поважає кожную особистість. Інші 10 % студентів відмовилися від виконання завдання.

Під час обговорення третьої ситуації, 45,7 % студентів відмовилися коментувати. 48,3 % майбутніх корекційних педагогів запропонували індивідуальну бесіду з батьками. 6 % студентів запропонували провести цикл виховних заходів з метою формування дружніх відносин у колективі.

Більшість студентів під час аналізу педагогічних ситуацій пропонували стандартні форми роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, замість творчого підходу.

На основі розроблених завдань, ми виокремили три рівні сформованості дидактико-технологічної готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору: високий, середній, низький.

Високий рівень – якісне використання набутих знань для вирішення корекційно-діагностичних, корекційно-розвивальних, корекційно-навчальних, корекційно-виховних задач в умовах інклюзії; вміння майбутнього фахівця видозмінювати завдання для дітей з урахуванням особливостей фізичного, психічного та мовленнєвого розвитку; вміння створювати розвивально-виховне середовище для розвитку дитини з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчального закладу [15].

Середній рівень – використання набутих знань для вирішення

корекційно-діагностичних, корекційно-розвивальних, корекційно-навчальних, корекційно-виховних задач та паралельне набуття нових знань; недостатньо сформоване вміння майбутнього фахівця видозмінювати завдання для дітей з урахуванням особливостей фізичного, психічного та мовленнєвого розвитку; несформоване розуміння особливостей створення навчально-виховного середовища для розвитку дитини з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчального закладу [15].

Низький рівень – недостатньо сформоване вміння використовувати набуті знання для вирішення корекційно-діагностичних, корекційно-розвивальних, корекційно-навчальних, корекційно-виховних задач в умовах інклюзії; несформоване уміння в умовах інклюзивного навчання видозмінювати завдання для дітей з урахуванням особливостей фізичного, психічного та мовленнєвого розвитку; не сформоване вміння створювати навчально-виховне середовище для розвитку дитини з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного освітнього простору [15].

Кількісні показники дидактико-технологічної готовності представлено у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Кількісні показники за критерієм дидактико-технологічна готовність

Група	Кількість майбутніх корекційних педагогів, що виконували завдання (%)								
	Показник								
	осмисленість дидактико-технологічних знань			креативність практично-зорієнтованих знань			практичне моделювання розвивального середовища		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
ЕГ	12,2	44,4	43,4	12,2	40,9	46,9	7,7	41,3	51,0
КГ	21,1	36,8	42,1	13,2	44,7	42,1	7,9	39,5	52,6

Як видно з таблиці, за показником «осмисленість дидактико-технологічних знань» дидактико-технологічної готовності в експериментальній групі (ЕГ) на високому рівні знаходиться – 12,2 % майбутніх корекційних педагогів та 21,1 % майбутніх корекційних педагогів контрольної групи (КГ), на середньому рівні – 44,4 % (ЕГ) та 36,8 % (КГ), на

низькому рівні – 43,4 % в ЕГ та 42,1 % у КГ.

За показником «креативність практично-зорієнтованих знань» в ЕГ на високому рівні – 12,2 % та 13,2 % майбутніх корекційних педагогів КГ, на середньому рівні – 40,9 % (ЕГ) та 44,7 % (КГ), на низькому – 46,9 % в ЕГ та 42,1 % у КГ.

За показником «практичне моделювання розвивального середовища в умовах інклюзивного освітнього закладу» в ЕГ на високому рівні – 7,7 % та 7,9 % майбутніх корекційних педагогів КГ, на середньому рівні – 41,3 % (ЕГ) та 39,5 % (КГ), на низькому – 51,0 % в ЕГ та 52,6 % у КГ.

### **Критерій деонтологічно-мовленнєва готовність**

Показник толерантність корекційного педагога

#### **Завдання № 1. «Диспут»**

**Мета:** спонукати студентів до взаємообміну думками на задану тему, вдосконалювати уміння щодо вибору правильного варіанта вирішення морально-етичної проблеми.

**Процедура виконання:**

Експериментатор пропонує студентам підготувати приклади проблемних ситуацій і запитання для дискусії: «Толерантність як компонент професійної культури корекційного педагога», що мають бути насичені аргументацією та смисловими зв'язками з реальним життям.

**Оцінна шкала:**

**Високий рівень (2 б.)** – студент підготував диспут з обраної теми, насичений аргументацією та смисловими зв'язками, має чітку позицію щодо обґрунтування власної точки зору;

**Середній рівень (1 б.)** – наявні труднощі у написанні диспуту, наведення аргументації та відстоюванні власної точки зору

**Низький рівень (0 б.)** – не змогли вирішити поставлене завдання, або відмовилися від виконання.

**Завдання № 2. Тест для діагностики комунікативної толерантності майбутніх корекційних педагогів.**

Мета: виявити рівень комунікативної толерантності майбутніх корекційних педагогів.

Процедура виконання:

Експериментатор пропонує студентам обрати один варіант відповіді.

1. Оберіть важливе комунікативне вміння корекційного педагога, необхідне для організації якісного педагогічного спілкування в інклюзивному класі?

1) знаходити комунікативні засоби, які відповідають індивідуальним особливостям учнів;

2) вміння керувати власною та учнівською емоційністю мовлення;

3) нестандартно спілкуватися в різних педагогічних ситуаціях.

2. На що першочергово доцільно спрямовувати педагогічне спілкування в інклюзивному класі?

1) установлення дисциплінованої поведінки учнів;

2) закріплення знань, умінь і навичок учнів;

3) позитивний вплив на свідомість і почуття учнів.

3. Якому типу висловлювань слід надавати пріоритету у процесі інклюзивного навчання?

1) точним і зрозумілим висловлюванням, у яких вживаються просторічні слова для створення атмосфери невимушеності у класі;

2) логічним, переконливим і спрямованим на дію висловлюванням, що спонукають до активізації мислення учнів;

3) добре інтонованим, мелодійним і темпоритмічним висловлюванням, які зближують учителя й учнів і налаштовують їх на співпрацю.

4. Яка реакція педагога на відповіді учнів є найбільш толерантною?

1) створення настанови на подальшу активну пізнавальну діяльність, наприклад: «Поміркуй ще, можна отримати цікаве рішення...»;

2) вияв невдоволення відповіддю і стимулювання додаткових зусиль учня, наприклад: «Хотілося б більшої доказовості та аргументованості у відповіді...»;

3) заохочення зусиль, схвалення діяльності, наприклад: «Добре! Важко не погодитися з вашими висновками..., але хто може запропонувати інше рішення?».

5. Яка комунікативна стратегія корекційного педагога є толерантною?

1) використовувати відповідні комунікативні навички для рівноправного діалогу з учнями й мирного розв'язання конфліктів;

2) впливати словами на учнів так, щоб вони наслідували педагога;

3) мовленнєво впливати на учнів, щоб активізувати їхні критичні судження.

6. Які особистісні комунікативні настанови толерантного педагога в умовах інклюзивного навчання?

1) критичність, поблажливість, жалісливість, наполегливість, упертість;

2) відповідальність, сором'язливість, усміхненість, красномовність;

3) відкритість, довірливість, визнання, добротність, повага.

Оцінна шкала: високий рівень – більшість відповідей № 3, середній рівень – більшість відповідей № 2, низький рівень – більшість відповідей № 1.

### **Завдання № 3. Педагогічна гра.**

Мета: виявити вміння студентів толерантно спілкуватися в умовах інклюзивного навчального закладу

Процедура виконання: Експериментатор пропонує майбутнім корекційним педагогам «сліпий» вибір реальних проблемних ситуацій, які виникають в умовах інклюзивного освітнього простору. Їх треба відтворити, розіграти у вигляді інсценізації, запропонувавши три варіанти розвитку подій.

Високий рівень (2 б.) – студенти пропонують багато варіантів, вміють знаходити цікаві ідеї, мовлення студентів нормативне.

Середній рівень (1 б.) – мають місце труднощі у створенні завдань, виникають труднощі у самостійному виконанні завдання, у мовленні виникають помилки .

Низький рівень(0 б.) – не змогли або відмовилися виконувати завдання.

#### **Завдання № 4. Скласти поради.**

**Мета:** виявити вміння студентів вирішувати проблеми в педагогічному процесі інклюзивного навчального закладу.

**Процедура виконання:** Експериментатор пропонує студентам скласти поради, що стосуються організації педагогічного спілкування в умовах інклюзії, для педагогів, що працюють в інклюзивному навчальному закладі і представити їх творчо.

Оцінна шкала:

Високий рівень (2 б.) – студенти пропонують багато варіантів, вміють знаходити цікаві креативні ідеї, не використовуючи засоби інтернету, їх .

Середній рівень (1 б.) – мають місце труднощі у створенні завдань, виникають труднощі у самостійному виконанні завдання, студенти беруть інформацію з інтернет-джерел.

Низький рівень(0 б.) – не змогли або відмовилися виконувати завдання.

Показник сформованість деонтологічної компетентності

#### **Завдання № 1. Рольова гра «Пресс-конференція».**

**Мета:** виявити чітку позицію студентів щодо організації інклюзивного освітнього простору та вміння відстоювати власну точку зору.

**Процедура виконання:** Експериментатор ділить студентів на три групи: журналісти, учні (з особливими освітніми потребами та з нормотиповим розвитком) і корекційних педагогів. У межах гри «журналісти» беруть інтерв'ю у «педагогів» та «учнів» про особливості організації навчально-виховного процесу, ставлення один до одного. Потім змінюємо склад груп.

Оцінна шкала: Аналізуємо відповіді та запитання студентів.

#### **Завдання № 2.**

**Тест для діагностики прийняття майбутніми корекційними педагогами особливостей організації навчання в умовах інклюзивної освіти.**

**Мета:** продіагностувати прийняття студентами цінностей інклюзивної освіти.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує із двох висловлювань (А і Б), які виражають протилежні твердження, обрати найбільш прийнятне.

1. А Усі діти, у тому числі і з особливими освітніми потребами, можуть успішно навчатися разом.

Б Діти з особливими освітніми потребами не можуть успішно навчатися разом з дітьми з нормотиповим розвитком.

2. А В умовах інклюзивної освіти завдяки цілеспрямованому спілкуванню з однолітками поліпшується когнітивний моторний, соціальний та емоційний розвиток дітей з особливими освітніми потребами.

Б В умовах інклюзивної освіти через спілкування з однолітками погіршується когнітивний моторний, соціальний та емоційний розвиток дітей з особливими освітніми потребами.

3. А В умовах інклюзивної освіти ровесники є помічниками в розвитку дітей із особливими освітніми потребами.

Б В умовах інклюзивної освіти ровесники заважають розвитку дітей із особливими освітніми потребами.

4. А Інклюзивна форма навчання у початковій школі є корисною для дітей з нормотиповим розвитком і дітей із особливими освітніми потребами.

Б Інклюзивна форма навчання у початковій школі завдасть шкоди дітям і дітям з нормотиповим розвитком та дітям із особливими освітніми потребами.

5.А Головне завдання інклюзивної освіти полягає у тому, щоб кожна дитина сформувала навички, які допоможуть їй повноцінно жити у сучасному соціумі.

Б Головне завдання інклюзивної освіти полягає у тому, щоб кожна дитина сформувала необхідну сукупність знань, умінь і навичок для подальшого процесу професіоналізації.

6. А Основна мета початкової ланки інклюзивної освіти – створення



спеціальних умов для розвитку і соціальної адаптації учнів із особливими освітніми потребами та їх ровесників.

Б Основна мета початкової ланки інклюзивної освіти – створення додаткових робочих місць для педагогів, дефектологів, психологів, медиків, які б спільними зусиллями навчали і розвивали учнів з особливими освітніми потребами та їх ровесників.

7. А Головна умова інклюзії – ціннісне ставлення до навчання, виховання й особистісного розвитку дітей із особливими освітніми потребами та спрямованість на реалізацію індивідуальної освітньої стратегії.

Б Головна умова інклюзії – прагматичне ставлення до навчання, виховання й особистісного розвитку дітей із особливими освітніми потребами та спрямованість на реалізацію компетентнісної освітньої стратегії

Оцінна шкала: Якщо більшість тверджень обрано за пунктом А, то студент цілком приймає цінності інклюзивної освіти; якщо більшість позицій перебуває між варіантами тверджень А і Б, то студент не зовсім упевнено приймає цінності інклюзивної освіти; якщо більшість тверджень обрано за пунктом Б, то прийняття цінностей інклюзивної освіти сумнівне.

### **Завдання № 3. Тест «Наскільки я ефективний член інклюзивної команди?».**

Мета: проаналізувати вміння майбутніх корекційних педагогів співпрацювати в команді інклюзивного навчального закладу.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує оцінити кожне твердження: оцінку «4» тій відповіді, яка найкраще характеризує як члена команди, а оцінку «1» – відповіді, яка найменше характеризує як члена команди. Кожна група відповідей повинна отримати чотири різних оцінки – 1, 2, 3 й 4.

1. У конфліктній ситуації між педагогами і батьками:

- Покладаюся на правила та закони.
- Прямолінійно висловлюю свою думку.
- Швидко втрачаю терпіння, коли треба залучати до дискусії всіх.

- Скаржусь іншим на проблеми.
2. Коли в педагогічному колективі інклюзивного навчального закладу виникає конфлікт, я зазвичай:
- Наполягаю на відкритому обговоренні суперечностей.
  - Наводжу аргументи на користь тієї чи іншої сторони.
  - Розглядаю суперечності як основу для розвитку.
  - Намагаюся зняти напруження за допомогою жартів.
3. Риси характеру, необхідні для роботи в умовах інклюзивного освітнього простору:
- Дотримуватися законів;
  - Бути гнучким;
  - Бути дружелюбним;
  - Бути щирим.
4. В умовах роботи в інклюзивному освітньому просторі, я:
- Орієнтуюсь на результат;
  - Працюю без напруження;
  - Маю бажання зробити все відповідно законам;
  - Не мислю стратегічно.
5. Коли формується нова педагогічна команда, я зазвичай:
- Намагаюся з усіма подружитися;
  - Спілкуюся з тими, хто мені подобається;
  - Бажаю дізнатися якомога більше про інших;
  - Шукаю педагогів з досвідом роботи.
6. Я вважаю, що рішення педагогічної команди інклюзивного навчального закладу повинні базуватись на:
- Цілях і завданнях інклюзивного навчання;
  - Педагогічній співпраці членів педагогічної команди;
  - Індивідуальних особливостях дітей;
  - Індивідуальних особливостей членів педагогічного колективу.
7. У співпраці педагогів в умовах інклюзивного освітнього простору важливі

такі якості:

- Відповідальність і працелюбність;
- Відданість справі і гнучкість;
- Дружелюбність і щирість
- Чесність і щирість.

Оцінна шкала: Аналізуємо відповіді студентів відповідно до їх балів та пріоритетів.

#### Завдання № 4. «Організація клубу допомоги батькам»

Мета: виявити рівень знань студентів щодо організації роботи з батьками в умовах інклюзивного освітнього простору.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує за визначеною тематикою розробити поради батькам дітей з особливими освітніми потребами, що здобувають освіту в умовах інклюзивного закладу.

Оцінна шкала:

Високий рівень(2 б.) – розробка порад з авторським коментарем та прикладами щодо організації належних умов інклюзивного навчання.

Середній рівень(1 б.) – розробка рекомендацій зі сторонньою допомогою.

Низький рівень(0 б.) – не може виконати завдання.

Показник культура мовлення корекційного педагога.

#### Завдання 1. «Психолого-педагогічна підготовка майбутніх корекційних педагогів до спілкування в умовах інклюзивного освітнього простору».

Мета: визначення рівня мовленнєвої підготовки майбутніх корекційних педагогів.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує майбутнім корекційним педагогам обрати один варіант відповіді на запитання.

1. Який рівень Вашої мовленнєвої підготовки для роботи в умовах інклюзивного навчального закладу?

А) високий

Б) низький

В) достатній

Г) власний варіант

2. Як часто у Вас виникають сумніви щодо правильності використання мовленнєвих засобів під час професійного спілкування в умовах інклюзії?

А) ніколи не виникають

Б) часто

В) інколи

Г) постійно

3. З ким вам легше спілкуватись?

А) з учнями з особливими освітніми потребами та їхніми батьками;

Б) з колегами і адміністрацією інклюзивного навчального закладу;

В) з учнями з нормотиповим розвитком та їхніми батьками;

Г) з дітьми з особливими освітніми потребами та з нормотиповим розвитком.

4. Якими психолінгвістичними методами ви часто користуєтесь у своїй педагогічній діяльності?

А) самооцінка

Б) експеримент

В.) соціометрія

Г) спостереження

Д) анкетування

Власний варіант

5. Якими з вище вказаних психолінгвістичних методів ви володієте?

Більшою мірою: \_\_\_\_\_

Меншою мірою: \_\_\_\_\_

Бажаєте оволодіти: \_\_\_\_\_

Шкала оцінювання: Виставляємо бали відповідно до номера відповіді, яку дали студенти.

Номер питання	Варіант відповіді	Бали	Варіант відповіді	Бали	Варіант відповіді	Бали	Варіант відповіді	Бали
1	а	3	б	1	в	2	г	1
2	а	3	б	2	в	1	г	1
3	а	2	б	1	в	3	г	1

Четверте та п'яте питання аналізуємо, виставляючи 3 бали студенту, який назвав більше трьох методів правильно, 2 бали – студент назвав 1-2 методи, 1 бал – студент не назвав жодного методу.

Високий рівень (13-15 балів) – студент вільно володіє професійним мовленням, необхідним йому для спілкування в умовах роботи в інклюзивному навчальному закладі, використовує в своїй діяльності психолінгвістичні методи.

Середній рівень (9-13 балів) – майбутній спеціальний педагог має недостатню мовленнєву підготовку, досить часто виникають сумніви щодо правильності використання мовленнєвих засобів під час професійного спілкування.

Низький рівень (5-8 балів) – студент незадоволений своєю мовленнєвою підготовкою, постійно виникають сумніви щодо правильності використання мовленнєвих засобів під час професійного спілкування.

## **Завдання 2. Сторітелінг**

Мета: визначення рівня культури мовлення корекційного педагога в умовах інклюзивного освітнього простору.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує підібрати та прокоментувати прислів'я, які стосуються організації навчально-виховного процесу в умовах інклюзивної освіти.

### **Бланк опитувальника:**

1. Від суперечки легше утриматися, аніж потім здихатися її.
2. Якщо ви не можете примусити людину думати так, як ви робите, то примусьте її робити так, як ви думаєте.
3. Теплі слова розтоплюють холодні серця.
4. Послуга за послугу.

5. Давай приходь і подумаємо разом.
6. Під час суперечки заслуговує похвали той, хто перший замовкне.
7. Чия сила, того й правда.
8. Солодкі слова роблять солодким рух уперед.
9. Краще синиця у жмені, аніж журавель у небі.
10. Істина знаходиться в знаннях.
11. Той, хто б'ється і тікає, доживає до нової битви.
12. Той перемагає блискуче, хто примушує своїх ворогів тікати врозтіч.
13. Добре слово мало коштує, та дорого цінується.
14. Лагідність перемагає гнів.
15. Краще щось, аніж нічого з того, що ти хочеш.
16. Щирість, чесність і довіра гори звернуть.

Оцінка результатів: високий рівень – студенти швидко впоралися із завданням, зробивши коментар без граматичних, стилістичних, пунктуаційних помилок.

Середній рівень – студенти впоралися із завданням, зробивши до п'яти помилок.

Низький рівень – студенти виконали завдання, зробивши багато граматичних, стилістичних, пунктуаційних помилок.

### **Завдання 3. Тест «Рівень комунікабельності корекційного педагога з батьками в інклюзивному освітньому просторі».**

Мета: визначення рівня комунікативної компетентності майбутніх спеціальних педагогів.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує швидко дати відповідь: «так», «ні», «іноді».

Бланк опитувальника:

1. Попереду важка бесіда про особливості поведінки з одним із батьків дитини з особливими освітніми потребами. Чи хвилюєтеся Ви, очікуючи її?

2. Чи викликає у Вас роздратування завдання адміністрації виступити з порадами про особливості навчання дітей в умовах інклюзії перед батьками?

3. Чи відкладаєте Ви неприємну розмову про поведінку дитини з особливими освітніми потребами з її батьками до останнього моменту?

4. Про особливості виховання в родині краще провести анкетування, письмове опитування замість особистої розмови з батьками?

5. Чи дратує Вас, якщо батьки дітей з особливими освітніми потребами постійно ставлять запитання?

6. Чи берете Ви участь у розв'язанні конфліктних ситуацій між педагогами та батьками в інклюзивному освітньому просторі?

7. Чи думаєте Ви, що в умовах інклюзивної освіти виховувати треба і батьків дітей?

8. Вам простіше провести усну консультацію, ніж підготувати інформацію для батьків у письмовому вигляді?

Оцінка результатів: «Так» – 2 бали; «іноді» – 1 бал; «ні» – 0 балів.

Низький рівень (14-18 бали) – Студенту складно вступати у спілкування з батьками. Такі студенти не вміють працювати у колективі. Причини труднощів у спілкуванні майбутній спеціаліст перекладає на батьків, адже переконаний, що більшість із них шукають у роботі педагога лише недоліки.

Середній рівень (8-14 балів) – Студенту важко спілкуватися з батьками, для нього це неприємно і важко, але майбутній спеціаліст намагається пересилити себе і налагодити контакт з батьками, вміє вміло давати поради батькам.

Високий рівень (0-8 балів) – Студент комунікабельний, залюбки вислуховує батьків, вміє відстояти свою думку, при цьому не нав'язуючи її. Батьки прагнуть підтримувати контакт з таким педагогом, дослухаються до порад. Водночас майбутній фахівець не любить багатослів'я, зайвої емоційності, прагне уникати непотрібних конфліктів.

**Завдання № 4. Підготовка доповіді для батьків «Особливості навчання в умовах інклюзивного навчального закладу».**

Мета: визначення рівня психолінгвістичної компетентності майбутніх

корекційних педагогів.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує студентам підготувати доповідь для батьків «Особливості навчання в умовах інклюзивного навчального закладу», звертаючи увагу на правильність, точність мовлення.

Оцінна шкала:

Високий рівень (2 б.) – проявляє інтерес, самостійно розробляє доповідь без граматичних, пунктуаційних, орфографічних, стилістичних помилок.

Середній рівень (1 б.) – спонукають до виконання, допомагають у створенні доповіді, студент допускає до п'яти помилок.

Низький рівень (0 б.) – студент допускає безліч помилок.

Проілюструємо прикладами.

Аналізуючи виконання студентами завдань за показником толерантності, ми виявили, що у 11,2 % студентів сформовано нормативну поведінку, культуру спілкування, вихованість, терпимість при взаємодії з дітьми, батьками, колегами в умовах інклюзивного освітнього простору (високий рівень). У 43 % студентів несформовані особливості поведінки в інклюзивному навчальному закладі (низький рівень).

На запитання «Який рівень Вашої мовленнєвої підготовки для роботи в умовах інклюзивного навчального закладу? 32 % студентів дали відповідь низький, 46 % вказали достатній та лише 22 % респондентів зазначили високий.

У більшості майбутніх спеціалістів постійно виникають сумніви щодо правильності використання мовленнєвих засобів під час професійного спілкування в умовах інклюзивного освітнього простору (56 %), лише у 18 % студентів такі сумніви ніколи не виникають.

Серед найуживаніших психолінгвістичних методів в інклюзивному навчальному закладі, на думку студентів, є спостереження, бесіда та анкетування.



Аналізуючи прислів'я, 18 % студентів швидко впоралися із завданням, зробивши коментар без граматичних, стилістичних, пунктуаційних помилок. Проілюструємо прикладами.

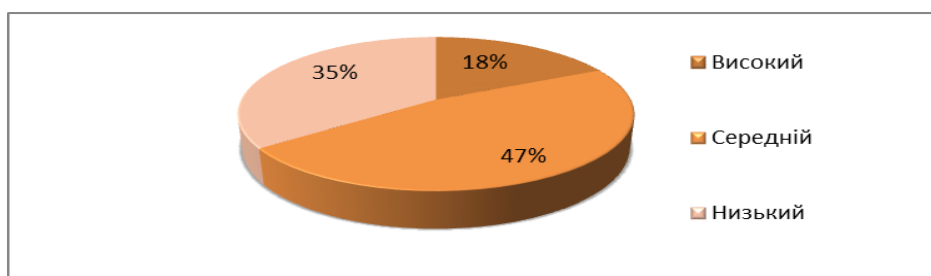
«Добре слово мало коштує, та дорого цінується. Я обрав це прислів'я, оскільки воно ілюструє ставлення спеціального педагога до учнів з особливими потребами. Спеціальному педагогу не потрібно робити багато, щоб вселити в маленьку душу надію, доброту, лише вміти добре підбирати слова та фрази.» – Аліна М.

47 % студентів впоралися із завданням, зробивши до п'яти помилок: «Лагідність перемагає гнів. Мені сподобалося це прислів'я тому що лише добрий та лагідний педагог може знайти спільну мову з дітьми з порушеннями та дітьми нормальними, кожного дня долаючи гнів дітей.» – Олена В.

35 % студентів виконали завдання, зробивши багато граматичних, стилістичних, пунктуаційних помилок: «Щирість, чесність і довіра гори звернуть. Кожен вчитель повинен показувати приклад дітям своїми вчинками проявляти щирі почуття, бути чесним по отношению дітей і довіряти їм, тоді і діти будуть такими.» – Марія Б.

Результати відображено у діаграмі 2.1.

Діаграма 2.1.



На основі розроблених завдань, ми виокремили три рівні сформованості деонтологічно-мовленнєвої готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору: високий, середній, низький.

Високий рівень – дотримання деонтологічних принципів, норм,

сформоване вміння толерантно знаходити вихід із проблемних ситуацій, відкритість для спілкування з усіма учасниками навчально-виховного та корекційно-розвивального процесу в умовах інклюзивного освітнього простору, вміння прогнозувати розвиток подій та заохочувати учнів за допомогою власного мовлення, прийняття цінностей інклюзивної освіти.

Середній рівень – дотримання деонтологічних принципів, норм, недостатньо сформовано вміння толерантно знаходити вихід із проблемних ситуацій, скутість у спілкуванні з усіма учасниками навчально-виховного та корекційно-розвивального процесу в умовах інклюзивного освітнього простору, вміння прогнозувати розвиток подій та заохочувати учнів за допомогою власного мовлення, прийняття цінностей інклюзивної освіти.

Низький рівень – часткове дотримання деонтологічних принципів, норм, несформоване вміння толерантно знаходити вихід із проблемних ситуацій, скутість у спілкуванні з усіма учасниками навчально-виховного та корекційно-розвивального процесу в умовах інклюзивного освітнього простору, несформоване вміння прогнозувати розвиток подій та заохочувати учнів за допомогою власного мовлення, частково прийняття цінностей інклюзивної освіти.

Кількісні показники деонтологічно-мовленнєвої готовності представлено у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

## Кількісні показники за критерієм деонтологічно-мовленнєва готовність

Група	Кількість майбутніх вчителів-логопедів, що виконали завдання (%)								
	Показники								
	толрантність корекційного педагога			сформованість деонтологічної компетентності			культура мовлення корекційного педагога		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
ЕГ	9,2	43,9	46,9	8,7	45,4	45,9	15,3	33,2	51,5
КГ	13,2	47,4	39,4	10,6	44,7	44,7	5,3	43,6	51,1

Як видно з таблиці, за показником «толрантність корекційного педагога» деонтологічно-мовленнєвої готовності в експериментальній групі (ЕГ) на високому рівні знаходиться – 9,2 % майбутніх корекційних педагогів

та 13,2 % майбутніх корекційних педагогів контрольної групи (КГ), на середньому рівні – 43,9 % (ЕГ) та 47,4 % (КГ), на низькому рівні – 46,9 % в ЕГ та 39,4 % у КГ.

За показником «сформованість системи деонтологічної компетентності» в ЕГ на високому рівні – 8,7 % та 10,6 % майбутніх корекційних педагогів КГ, на середньому рівні – 45,4 % (ЕГ) та 44,7 % (КГ), на низькому – 45,9 % в ЕГ та 44,7 % у КГ.

За показником «культура мовлення корекційного педагога» в ЕГ на високому рівні – 15,3 % та 5,3 % майбутніх корекційних педагогів КГ, на середньому рівні – 33,2 % (ЕГ) та 43,6 % (КГ), на низькому – 51,5 % в ЕГ та 51,1 % у КГ.

### **Критерій рефлексивно-практична готовність**

Показник рефлексія власної поведінки

#### **Завдання 1. «Готовність вчителя до інноваційної діяльності»**

Мета: виявити рівень педагогічної готовності до впровадження інноваційних технологій.

Процедура виконання:

1. Чи завжди Вам цікаві новації та експерименти у педагогічній діяльності?

1. Так
2. Ні
3. Не впевнений

2. Скільки разів у минулому навчальному році Ви пробували застосувати педагогічні інновації у своїй роботі?

1. Жодного разу
2. 1-5 разів
3. 6-10 разів
4. 11-20 разів

3. Назвіть основні причини, які гальмують упровадження нових педагогічних ідей і технологій в умовах інклюзивного освітнього простору?

1. Недостатнє матеріальне забезпечення
2. Надмірна насиченість матеріалу
3. Психологічна неготовність учнів до сприйняття інновацій
4. Поспішне впровадження
5. Консерватизм в освіті
6. Погане володіння комп'ютером
7. Нестача часу

3. Чим для Вас приваблива інноваційна діяльність в умовах інклюзивного освітнього простору?

1. Підвищує інтерес учнів до навчання
2. Можливість запроваджувати нові методи і форми роботи з дітьми
3. Бажання дізнатись щось нове

4. Назвіть внутрішні протиріччя, що заважають створенню нового в умовах інклюзивного освітнього простору:

1. Невпевненість у позитивному результаті
2. Заважають сумніви, чи зможу я бути успішним з інноваційної чи експериментальної роботи
3. Ніхто не зважає на додаткові витрати часу й сил для роботи
4. Нічого

5. Які нові технології Ви могли б застосувати в інклюзивному освітньому просторі?

1. Проектні технології
2. Особистісно-орієнтоване навчання
3. Інтегроване навчання
4. Випереджальне навчання
5. Інше

6. Якими діагностичними методами Ви володієте вільно?

1. Тестовими
2. Анкетування
3. Спостереження

#### 4. Презентації

7. Що ви вважаєте головною складовою успіху в роботі в умовах інклюзивного освітнього простору?

1. Впевненість у собі
2. Чітке бачення мети
3. Наполегливість
4. Пошук та внесення новизни

Оцінна шкала: Аналізуємо відповіді студентів з метою виявлення готовності до впровадження інноваційних технологій [17].

#### **Завдання 2. Експрес-діагностика організаторських здібностей**

Мета: вивчення рівня оволодіння організаційними здібностями в умовах інклюзії.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує у бланку відповідей поруч з номером питання проставити прийнятну відповідь: «так» чи «ні».

Бланк опитувальника:

1. Вам часто вдається переконати колег щодо своєї точки зору?
2. Ви часто потрапляєте у такі ситуації в умовах інклюзії, коли важко визначити, як слід вчинити?
3. Чи приносить вам задоволення робота в інклюзивному освітньому просторі?
4. Ви звичайно легко відступаєте від своїх планів і намірів?
5. Ви любите придумувати для дітей ігри, змагання, розваги в умовах інклюзивного освітнього простору?
6. Ви часто відкладаєте на завтра те, що можна зробити сьогодні?
7. Ви зазвичай прагнете того, щоб батьки в умовах інклюзії діяли відповідно до ваших думок або порад?
8. У вас рідко бувають конфлікти з батьками в умовах інклюзії, якщо вони не виконують ваші доручення?
9. Ви часто в інклюзивному класі берете на себе ініціативу при прийнятті рішення?

10. Це правда, що нові обставини роботи можуть вибити вас зі звичного темпу?

11. У вас, як правило, виникає почуття досади, коли що-небудь із задуманого на уроках в умовах інклюзії не виходить?

12. Вас дратує, коли доводиться виступати в ролі порадики для батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії?

13. Ви зазвичай активні на батьківських зборах?

14. Це вірно, що ви намагаєтеся уникати ситуацій, коли потрібно доводити свою правоту?

15. Вас дратують доручення і прохання адміністрації інклюзивного навчального закладу?

16. Це вірно, що ви стараєтеся, як правило, поступатися батькам дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії?

17. Ви зазвичай охоче берете на себе обов'язки щодо організації свят, урочистостей в інклюзивному навчальному закладі?

18. Вас дратує, коли спізнюються на урок?

19. До вас часто звертаються за порадою чи допомогою батьки?

20. У вас в основному виходить працювати в умовах інклюзії за принципом «дав слово – тримай»?

#### *Обробка та інтерпретація результатів*

Аналіз результатів починається з зіставлення отриманих відповідей з наведеним нижче ключем.

Ключ

«Так»: 1,3, 5,7,9,11,13,17,18, 19, 20.

«Ні»: 2, 4, 6, 8, 10,12, 14,15, 16.

Необхідно підрахувати суму збігів із ключем. Коефіцієнт організаторських здібностей дорівнює дробу, де чисельник - сума збігів із ключем, помножена на 100%, а знаменник – 20.

Критерії для висновків:

- до 40% – рівень організаторських здібностей низький;

- 40-70% – середній;
- понад 70% – високий [128, с. 40].

### **Завдання 3. Есе**

*Мета:* виявити рівень рефлексії студентів

*Процедура виконання:* Експериментатор пропонує студентам написати есе на тему «Помилки корекційних педагогів, які працюють в умовах інклюзивної освіти».

*Оцінна шкала:*

Високий рівень (2 б.) – аналізують діяльність педагогів, яку студенти спостерігали під час проходження практики, виділяючи позитиви та негативи.

Середній рівень (1 б.) – аналізують діяльність педагогів, яку студенти спостерігали під час проходження практики, виділяючи лише позитиви.

Низький рівень (0 б.) – студент не може проаналізувати.

### **Завдання 4. «Самооцінка професійних якостей корекційного педагога».**

*Мета:* вивчення рівня розвитку професійних якостей майбутнього корекційного педагога.

*Процедура виконання:* Експериментатор пропонує оцінити, якою мірою кожне твердження відповідає професійній діяльності корекційного педагога в умовах інклюзії, за наступною шкалою:

1. Завжди проявляється.
2. Дуже часто.
3. Часто.
4. Чи не часто.
5. Іноді.
6. Рідко.
7. Ніколи не проявляється.

На бланку поставте крапку чи хрестик на перетині вертикальної лінії номера твердження і горизонтальної лінії оцінки. Потім з'єднайте прямими





Ніколи														
№ питання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

Оцінна шкала: Оцінка результатів проводиться відповідно до аналізу відповідей студентів [120].

Показник практична готовність до проведення корекційно-розвивальної роботи в умовах інклюзивного навчального закладу

### **Завдання 1. Вирішення проблемних ситуацій**

**Мета:** виявити здатність студентів аналізувати діяльність інших корекційних педагогів.

**Процедура виконання:** Пропонуємо студентам на основі набутого досвіду вирішити проблемні ситуації:

1. В освітній навчальний заклад прийшла дитина, яка має дитячий церебральний параліч і пересувається на візку. Розумові здібності і саморегуляція збережені. Спостерігаються недоліки просодичної сторони мовлення. Адміністрація навчального закладу на педагогічній раді пропонує колективу прийняти рішення про відрахування такої дитини. Причинами відмови в отриманні освітніх послуг стає відсутність спеціальних умов (немає пандусів). Ключове завдання: як Ви проголосуєте? Аргументуйте свою відповідь.

2. У загальноосвітньому навчальному закладі навчається хлопчик з порушенням слуху (II ступінь туговухості). В установі створені спеціальні умови: є звукопідсилююча апаратура індивідуального користування, є адаптована освітня програма, розроблений індивідуальний корекційно-освітній маршрут. Вам доведеться працювати з цією дитиною. Ключове завдання: уявіть план Вашої роботи в напрямку професійної самоосвіти з метою надання компетентної допомоги дитині.

3. В загальноосвітній організації, розташованій в сільській місцевості, виховуються діти з особливими освітніми потребами, серед яких одна дитина з синдромом Дауна. В установі вже створено ряд спеціальних умов:

- працюють підготовлені фахівці (учитель-логопед, педагог-психолог,

вчитель-дефектолог, асистенти);

- забезпечений доступ дітей з особливими освітніми потребами до всіх приміщень будівлі;

- є програми і навчально-методичні засоби для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Ключове завдання: уявіть варіант індивідуальної освітньої траєкторії по адаптації дитини з синдромом Дауна з урахуванням ресурсів, якими володіє освітня організація.

### **Завдання 2. Гра «Хто краще?»**

Мета: виявити рівень практичних умінь студентів вирішувати завдання, що виникають під час роботи в умовах інклюзивного навчального закладу.

Процедура виконання: Пропонуємо студентам проблемну ситуацію: У групі дошкільного навчального закладу виховуються 20 старших дошкільників. З них 4 дитини мають загальне недорозвинення мовлення – ОНР (III рівень). Крім цього відзначаються проблеми розвитку емоційно-вольової сфери (агресивність, непосидючість, гіперактивність). Студенти мають запропонувати варіанти організації режимних моментів, передбачаючи взаємодію дітей з нормальним і порушеним мовним розвитком. Перемагає та команда, яка запропонувала більше варіантів.

Оцінна шкала:

Високий рівень (2 б.) – студенти пропонують більше 6 правильних варіантів.

Середній рівень (1 б.) – студенти пропонують більше 3 правильних варіантів..

Низький рівень(0 б.) – студенти пропонують 1 – 2 правильні варіанти.

### **Завдання 3. «Карусель»**

Процедура виконання: Майбутні корекційні педагоги поділені на команди (від 3 до 5). Кожній команді пропонуємо обговорити в групах та розробити план виховних заходів на рік, який би сприяв формуванню дружніх відносин дітей в умовах інклюзивного навчального закладу. Через

деякий час передаємо плани іншій команді, яка має його доповнити. Так продовжується до тих пір, поки до команди не повернеться її перший план. Обговорюємо роботу в групах.

Оцінна шкала:

Високий рівень (2 б.) – студенти активно працюють в групах, доповнюють плани (більше 6 виховних заходів).

Середній рівень (1 б.) – студенти активно працюють в групах, доповнюють плани (більше 3 виховних заходів).

Низький рівень (0 б.) – студенти пропонують 1 – 2 виховні заходи.

Показник взаємооцінка та взаємоаналіз діяльності інших корекційних педагогів

### **Завдання № 1. Розробка порад**

Мета: виявити здатність студентів аналізувати діяльність корекційних педагогів.

Процедура виконання: Пропонуємо студентам проаналізувати діяльність інших корекційних педагогів в умовах інклюзивного навчального закладу та скласти поради щодо особливостей роботи в інклюзивному навчальному просторі з певною категорією дітей, яку вони обирають самостійно.

Оцінна шкала: Високий рівень (2 б.) – студенти називають правильно більше 6 особливостей роботи в інклюзивному освітньому просторі.

Середній рівень (1 б.) – студенти називають правильно більше 3 особливостей роботи в інклюзивному освітньому просторі.

Низький рівень (0 б.) – студенти називають 1 – 2 особливості.

### **Завдання № 2. Діагностика ступеня контрольованості дій майбутнього корекційного педагога в умовах інклюзивного освітнього простору (модифікована методика М. Шнайдера)**

Мета: виявити ступінь контрольованості дій майбутнього корекційного педагога в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує кожне

твердження оцінити як вірну (В) чи хибну (Х) стосовно себе, поставивши поруч із кожним пунктом відповідну літеру.

Питальник:

1. В умовах інклюзивного освітнього простору неможливо наслідувати зразок поведінки інших педагогів.

2. Я обов'язково виступатиму в ролі актора, щоб зацікавити всіх учнів інклюзивного класу навчальним матеріалом.

3. Мене наповнюють батьківські почуття, якщо я в інклюзивному класі спостерігатиму як страждає дитина.

4. Я намагатимуся показати учням інклюзивного класу, що мої переживання за їхню долю глибші, ніж це є насправді.

5. На зборах трудового колективу чи інших масових заходах я рідко опинятимуся у центрі уваги.

6. Залежно від ситуацій, що виникатимуть у процесі інклюзивного навчання я намагатимуся поводитися гнучко.

7. Під час педагогічної діяльності в умовах інклюзії я збираюся відстоювати лише ті положення, факти, думки, погляди, у яких я матиму глибоке переконання.

8. Щоб досягти успіху у справі навчання, виховання, розвитку і корекції учнів інклюзивного класу я намагатимуся налагодити такі взаємини з ними, на які вони очікують.

9. Якщо навіть трапиться так, що в інклюзивному класі будуть окремі учні, які мені не до вподоби, я все-одно буду дружелюбно ставитися до них.

10. Особливості інклюзивної діяльності такі, що мені доведеться не завжди бути таким, яким я здаюся.

Обробка та інтерпретація результатів діагностики По 1 балу нараховується за відповідь «Х» на пункти 1, 5, 7 і за відповідь «В» на всі інші питання. Підраховується сума балів. Від 0 до 3 балів – низька контрольованість дій; 4-6 – посередня; 7-10 – висока.

### Завдання № 3. Педагогічна самооцінка діяльності педагога.

Мета: вивчення вміння організації методичної роботи майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивному навчальному закладі.

Процедура виконання: Пропонуємо студентам поставити відмітку у тій шкалі, яка відповідає їх власним умінням.

№ п/п	Елементи методичної діяльності по виконанню функціональних обов'язків	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
1	Володіння нормативно-правовою документацією щодо педагогічної діяльності				
2	Обізнаність з вимогами навчальних програм інваріативної складової				
3	Обізнаність з вимогами варіативної частини				
4	Своєчасне реагування на виконання функціональних обов'язків				
5	Організація методичної роботи в закладі з інклюзивною формою навчання:				
	- підвищення рівня обізнаності із стандартними формами методичної роботи;				
	- рівень ознайомлення з нетрадиційними формами методичної роботи;				
	- залучення до методичної роботи вчителів-методистів, старших вчителів;				
	- діяльність педагогів у міжатаестаційний період;				
	- методичний супровід систематизації матеріалів індивідуального плану в період атестації.				
6	Організація роботи творчих, динамічних груп				
7	Організація роботи майстер-класів				
8	Участь в плануванні роботи освітнього закладу				
9	Самоосвіта. Вивчення, узагальнення, впровадження передового педагогічного досвіду				
10	Зв'язок з науковцями, методистами				

11	Використання додаткових наукових інформаційних матеріалів				
12	Виступи в періодичній пресі				
13	Результативність участі в конкурсах фахової майстерності.				

Оцінна шкала: Оцінка результатів проводиться відповідно до аналізу відповідей студентів [120].

**Завдання № 4. Анкета для самооцінки адекватності ототожнення майбутнього корекційного педагога зі взірцем фахівця з інклюзії (модифікована методика В. Білан)**

Процедура виконання: Експериментатор пропонує дати розгорнуту відповідь на запитання:

1. Як Ви вважаєте, якого спеціального педагога слід вважати взірцем фахівця інклюзивної освіти? Виокреміть, будь ласка, мінімум три провідних його професійно-особистісних якостей.

2. Чи можете Ви з упевненістю сказати про себе, що цілком відповідаєте еталону фахівця інклюзивної освіти? Якщо ні, то уточніть, чим саме Ви відрізняєтеся від нього.

3. Що потрібно зробити для досягнення ідеального образу фахівця інклюзивної освіти?

Оцінна шкала:

Високий рівень (2 б.) – Названо три і більше істотних ознак. Подано розгорнуту характеристику якостей еталону, подано чітку програму роботи.

Середній рівень (1 б.) – Названо дві істотних ознаки, подано дві відмінності, вказано деякі вектори роботи над собою.

Низький рівень (0 б.) – Названо лише одну ознаку, нема чітких відповідей.

На основі розроблених завдань, виокремлено три рівні сформованості рефлексивно-оцінної діяльності спеціальних педагогів під час роботи в інклюзивному навчальному закладі: високий, середній, низький.

До високого рівня відносимо студентів, які адекватно оцінюють рівень

власної педагогічної діяльності, сформоване вміння застосовувати інноваційні технології для вдосконалення рівня педагогічної діяльності, вміння правильно організувати навчально-корекційний процес в інклюзивному навчальному закладі, контролювати власні дії під час роботи, аналізувати досвід роботи інших педагогів в умовах інклюзивного освітнього простору.

Середній рівень – недостатній рівень самооцінки, не розуміння доцільності використання педагогічних інновацій у професійній діяльності. Студенти достатньо вміють правильно організувати навчально-корекційний процес в інклюзивному навчальному закладі, контролювати власні дії під час роботи, аналізувати досвід роботи інших педагогів в умовах інклюзивного освітнього простору.

Низький рівень – несформоване вміння адекватно оцінювати рівень власної педагогічної діяльності та застосовувати інноваційні технології для вдосконалення рівня педагогічної діяльності. Студенти не вміють правильно організувати навчально-корекційний процес в інклюзивному навчальному закладі, недостатньо контролюють власні дії під час роботи, не вміють аналізувати досвід роботи інших педагогів в умовах інклюзивного освітнього простору.

Кількісні показники рефлексивно-практичної готовності представлено у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

### Кількісні показники за критерієм рефлексивно-практична готовність

Група	Кількість майбутніх вчителів-логопедів, що виконали завдання (%)								
	Показники								
	рефлексія власної поведінки			практична готовності до проведення корекційно-розвивальної роботи			взаємооцінка та взаємоаналіз діяльності інших корекційних педагогів		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
ЕГ	7,1	39,3	53,6	7,7	39,8	52,5	6,1	40,8	53,1
КГ	5,3	50,0	44,7	4,2	45,8	50,0	2,6	39,5	57,9

Як видно з таблиці, за показником «рефлексія власної поведінки»

деонтологічно-мовленнєвої готовності в експериментальній групі (ЕГ) на високому рівні знаходиться – 7,1 % майбутніх корекційних педагогів та 5,3 % майбутніх корекційних педагогів контрольної групи (КГ), на середньому рівні – 39,3 % (ЕГ) та 50,0 % (КГ), на низькому рівні – 53,6 % в ЕГ та 44,7 % у КГ.

За показником «практична готовності до проведення корекційно-розвивальної роботи в умовах інклюзивного навчального закладу» в ЕГ на високому рівні – 7,7 % та 4,2 % майбутніх корекційних педагогів КГ, на середньому рівні – 39,8 % (ЕГ) та 45,8 % (КГ), на низькому – 52,5 % в ЕГ та 50,0 % у КГ.

За показником «взаємооцінка та взаємоаналіз діяльності інших корекційних педагогів» в ЕГ на високому рівні – 6,1 % та 2,6 % майбутніх корекційних педагогів КГ, на середньому рівні – 40,8 % (ЕГ) та 39,5 % (КГ), на низькому – 53,1 % в ЕГ та 57,9 % у КГ.

На основі проведеного дослідження, виокремлено три рівні (високий, середній, низький) сформованості дидактичних і практичних умінь і навичок майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору.

Високий рівень – сформована мотивація та цілеспрямованість до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, висока емоційна стабільність, сформоване вміння використовувати набуті знання для вирішення корекційно-діагностичних, корекційно-розвивальних, корекційно-навчальних, корекційно-виховних задач, ґрунтовна методична підготовка до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, толерантність майбутнього корекційного педагога, висока мовленнєво-комунікативна компетентність, уміння до рефлексії, самооцінки, взаємооцінки діяльності інших педагогів.

Середній рівень – мотивація та цілеспрямованість до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору проявляється ситуативно, переважно висока емоційна стабільність, недостатньо сформовані практичні вміння



використовувати набуті знання для вирішення корекційно-діагностичних, корекційно-розвивальних, корекційно-навчальних, корекційно-виховних задач в умовах інклюзії, достатня методична підготовка до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, толерантність майбутнього корекційного педагога, недостатньо сформована мовленнєво-комунікативна компетентність, уміння до рефлексії, самооцінки, взаємооцінки діяльності інших педагогів.

Низький рівень – мотивація та цілеспрямованість до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу не сформована, емоційна нестабільність, несформоване вміння використовувати набуті знання для вирішення корекційно-діагностичних, корекційно-розвивальних, корекційно-навчальних, корекційно-виховних задач, відсутня методична підготовка до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, інтолерантність майбутнього корекційного педагога, недостатньо сформована мовленнєво-комунікативна компетентність, уміння до рефлексії, самооцінки, взаємооцінки діяльності інших педагогів.

Розподіл майбутніх корекційних педагогів за рівнями сформованості дидактичних і практичних знань, умінь та навичок до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору представлено у таблиці 2.5.

**Розподіл майбутніх корекційних педагогів за рівнями сформованості дидактичних і практичних знань, умінь та навичок**

Таблиця 2.5.

Група	Кількість майбутніх корекційних педагогів, що виконали завдання (%)		
	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
ЕГ	7,2	42,4	50,4
КГ	8	33	59

Як видно з таблиці, на високому рівні ЕГ визначено 7,2 % студентів, у КГ – 8,0 %. Середній рівень готовності в ЕГ показали 42,4 %, у КГ – 33,0 %. На низькому рівні в ЕГ нараховувалося 50,4 %. У КГ на низькому рівні було 59,0 %.

## Висновки до розділу 2

1. Визначено критерії та показники готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору: мотиваційно-емоційна готовність (показники: наполегливість та цілеспрямованість у здобутті практико-зорієнтованих знань; емоційна стабільність; мотивація на успішність практичної реалізації дидактичних задач), дидактико-технологічна готовність (показники: осмисленість дидактико-технологічних знань; креативність практично-зорієнтованих знань; практичне моделювання розвивального середовища в умовах інклюзивного освітнього простору), деонтологічно-мовленнєва готовність (показники: толерантність корекційного педагога; сформованість деонтологічної компетентності; культура мовлення корекційного педагога), рефлексивно-практична готовність (показники: рефлексія власної поведінки; практична готовності до проведення корекційно-розвивальної роботи в умовах інклюзивного навчального закладу; взаємооцінка та взаємоаналіз).

2. Визначено особливості підготовки корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору. Серед них: 1) недостатня мотивація до роботи в інклюзивних закладах, 2) емоційна нестабільність; 3) відсутність системної дидактичної та практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивних класах, 4) змістова обмеженість модулів навчальних дисциплін, які не містять основ дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору, 5) недостатнє матеріально-технічне забезпечення тощо.

3. Розроблена діагностична програма дослідження, яка включала характеристику критеріїв та критеріальних показників; підбір і розробку діагностичного інструментарію для визначення рівня готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального простору; цілісний та логічний опис рівневих характеристик, готовності

майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору та первинний рівневий моніторинг готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору тощо.

4. До кожного з показників підібрано завдання для виявлення рівня сформованості дидактичних і практичних умінь і навичок майбутніх корекційних педагогів, необхідних для роботи в умовах інклюзивного освітнього простору. Серед яких: тести (на готовність до інноваційної діяльності, на цілеспрямованість тощо), розбір проблемних ситуацій, сторітелінг, дискусії, доповіді на науково-практичний семінар «Тенденції розвитку інклюзивної освіти», круглий стіл «Обмін досвідом роботи», педагогічні ігри «Методика роботи в інклюзії», «Хто краще?», аналіз проблемних педагогічних ситуацій тощо.

5. Виокремлено три рівні сформованості дидактичних знань та практичних умінь майбутніх корекційних педагогів – високий, середній, низький.

Низький рівень – не сформована мотивація на роботу в умовах інклюзивного освітнього простору, емоційна нестабільність (мотиваційно-емоційна готовність), несформоване вміння використовувати набуті знання для вирішення корекційно-навчальних задач, відсутня методична підготовка до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору (дидактико-технологічна готовність), інтолерантність, недостатньо сформована мовленнєво-комунікативна компетентність, (деонтологічно-мовленнєва готовність), несформоване вміння до рефлексії, самооцінки, взаємооцінки (рефлексивно-практична готовність).

Середній рівень – мотивація та цілеспрямованість до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору проявляється ситуативно, переважна емоційна стабільність (мотиваційно-емоційна готовність), недостатньо сформовані практичні вміння використовувати набуті знання для вирішення корекційно-навчальних задач в умовах інклюзії, недостатня методична

підготовка до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору (дидактико-технологічна готовність), толерантність майбутнього корекційного педагога, недостатньо сформована мовленнєво-комунікативна компетентність (деонтологічно-мовленнєва готовність), не сформоване вміння до рефлексії, самооцінки, взаємооцінки діяльності інших педагогів (рефлексивно-практична готовність).

Високий рівень – сформована мотивація та цілеспрямованість до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, висока емоційна стабільність, сформоване вміння використовувати набуті знання для вирішення задач, ґрунтовна методична підготовка до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, толерантність майбутнього корекційного педагога, висока мовленнєво-комунікативна компетентність, вміння до рефлексії, самооцінки, взаємооцінки діяльності інших педагогів.

6. Аналіз результатів констатувального етапу дослідження дозволив зробити висновок щодо необхідності розвитку дидактичних знань та практичних умінь та навичок корекційних педагогів для роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, оскільки 54,8 % студентів знаходилися на низькому рівні сформованості дидактико-практичних знань, умінь та навичок, на середньому рівні – 37,7 % студентів, лише 7,5 % респондентів – на високому рівні.

### **Список публікацій, у яких відображено зміст II розділу**

1. Підготовка корекційного педагога до роботи в інклюзивному середовищі: інваріантна складова. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць* / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. К.: ТОВ «Наша друкарня», 2017. Вип. 13. С. 216-225.

2. Підготовка майбутнього корекційного педагога до роботи в інклюзивному середовищі: формування професійних компетенцій. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць* / за ред. проф. Тетяни

Степанової. № 3(62), вересень 2018. Т. 2. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2018. С. 14-18.

3. Рівні сформованості мотиваційно-емоційної готовності майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Humanitarium*. Переяслав-Хмельницький (Київ.обл.); Ніжин (Чернігів.обл.): Лисенко М.М., 2018. Том 43. Вип. 2 : Педагогіка. С. 121-130.

4. Формування професійних компетенцій майбутнього корекційного педагога під час підготовки до роботи в інклюзивному середовищі. *Підготовка сучасного педагога дошкільної та початкової освіти в умовах розбудови Нової української школи: зб. матеріалів Всеукр. з міжн. участю наук.-практ. конференції*. Херсон: ТОВ «Борисфен-про», 2018. С. 242-245.

5. Рівні сформованості гностично-технологічної компетентності майбутніх спеціальних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу. *Science Rise: Pedagogical education*. 2019. № 1 (28). Р. 9 – 12.

### РОЗДІЛ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ДИДАКТИКО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ

### 3.1. Теоретичні засади методики дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору

Першочерговою і важливою умовою розвитку інклюзивної практики, на думку українських (В. Бондар, Л. Гренюк, А. Колупаєва, С. Миронова, Н. Пахомова, Ю. Пінчук, Н. Савінова, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Томіч, М. Шеремет та ін.) і зарубіжних (М. Ainscow, Т. Booth, В. Cagran, А. De Boer, J.-R. Kim, А. Minnaert, SJ Pijl, М. Schmidt , К. Scorgie і ін.) дослідників, є підготовка компетентних педагогів, здатних і готових ефективно працювати з дітьми, що мають особливості психофізичного розвитку.

Загальноосвітній досвід впровадження інклюзивної практики показує, що при організації інклюзивної освіти вимоги до діяльності корекційних педагогів підвищуються, їх функціональні обов'язки розширюються. Крім того, відбувається зміна професійно значущих і особистісних характеристик. У нових умовах корекційний педагог не може обмежуватися знаннями специфіки загальноосвітніх програм і традиційних методик навчання. Опора тільки на наявні педагогічні вміння та навички виявляється явно недостатньою. Активний розвиток інклюзивної практики вимагає нових дидактичних моделей та іншої організації професійної підготовки майбутніх корекційних педагогів.

У межах започаткованого дослідження необхідно звернути увагу на формування всебічно розвиненої та гармонійної особистості (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк, Т. Поніманська); філософські і соціокультурні засади (С. Альохіна, Н. Назарова, М. Семаго,

П. Романов, Є. Ярська-Смірнова) та загальнотеоретичні проблеми розвитку інклюзивної освіти (Н. Борисова, В. Бондар, Л. Будяк, І. Дмитрієва, В. Засенко, Т. Зубарева, А. Колупаєва, М. Малофеев, С. Миронова, Н. Савінова, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, М. Супрун, О. Таранченко, І. Хафізулліна, А. Шевцов, М. Шеремет, С. Федоренко, Л. Фомічова та ін.); концептуальні положення гуманістичної педагогіки про соціальну цінність особистості, теорія діяльнісного підходу при вивченні особистості зарубіжних (Л. Виготський, Д. Гарнер, А. Дайсон, М. Кінг-Сірс, М. Кондаков, О. Леонт'єв, Д. Леско, С. Рубінштейн, П. Третьяков) та українських учених (В. Бондар, В. Синьов та ін.); корекційно-розвивальні методики (технології) у роботі з дітьми із різними освітніми потребами.

У сучасних умовах розвитку освіти змінюються особливості формування професійних умінь, навичок і компетенцій корекційних педагогів в умовах роботи в інклюзивному освітньому просторі: змінюється структура передачі інформації; знання оновлюються та проводиться дедалі більше досліджень в галузях педагогіки, психології, корекційної педагогіки; з'являються нові технології, методики та прийоми роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, які змінюють сам підхід до навчання; виникає необхідність пошуку оптимального поєднання традиційних та інноваційних методик навчання; зростає роль професійних умінь та навичок – когнітивних, соціально-емоційних, практичних, технологічних [7, 10, 13].

Основними завданнями сучасної підготовки дефектологічних кадрів виступають такі: побудова профілю професійних умінь, навичок і компетенцій студента; розробка, апробація і впровадження авторських методик викладачами та їх розміщення у системі дистанційного навчання для використання іншими фахівцями; розробка, створення і використання контрольних завдань в ігровій формі (квести, дидактичні ігри, інтерактивні форми), інтерактивних технологій навчання, інноваційних форм навчання; забезпечення майбутніх корекційних педагогів всім необхідним

інструментарієм (інтерактивні проектори, документкамери, програмне забезпечення тощо); організація і проведення висококваліфікованими професіоналами групових занять, проведення онлайн-курсів, вебінарів, віддалених консультацій щодо використання інтерактивних форм та методів навчання, інноваційних технологій; побудова особистих траєкторій навчання, створення власного педагогічного почерку, збір кейсів матеріалів.

Формуванню професійних умінь, навичок і компетенцій майбутніх корекційних педагогів сприятиме побудова персональних траєкторій навчання, заснованих на персональному інклюзивному компетентнісному профілі і відповідності сучасним вимогам і особистому вектору професійного розвитку.

У нових реаліях сьогодення, в умовах реформування освіти в Україні, з'являються нові дидактичні теорії, контентом яких є спрямованість на розвиток особистості дитини. Розробляються інноваційні технології, в основі яких – особистісно орієнтоване навчання.

Технологія (від гр. *techne* — мистецтво, майстерність; *logos* — наука) у виробничому процесі означає систему запропонованих наукою засобів, способів і алгоритмів, застосування яких забезпечує наперед визначені результати діяльності, гарантує отримання продукції заданої кількості і якості. Технологія базується на науці. Всі сучасні виробництва базуються на технологіях [49, с. 287].

Термін «технологія» у педагогіку ввів А. Макаренко. На його думку, справжній розвиток педагогічної науки пов'язаний із її здатністю «проекувати особистість», тобто чітко передбачати ті її якості й властивості, які мають сформуватися у дитини. Визначеність цілей дає можливість перейти до чіткої технології навчання чи виховання. У 20-х роках минулого століття термін «педагогічна технологія» широко використовували у педагогіці, у наукових працях з рефлексології І. Павлов, В. Бехтерев, О. Ухтимський, С. Шацький [90, с. 14].

У контексті нашого дослідження важливим є визначення змісту



технологій освіти та технологій навчання. Науковці подають таке їм пояснення: «Технологія освіти – це цілеспрямоване використання, у комплексі чи окремо, предметів, прийомів, засобів, подій чи відносин для підвищення ефективності навчального процесу» (М. Вулман) [68, с. 114]. «Технологія навчання включає цілісний процес постановки мети, постійне поновлення навчальних планів і програм, тестування альтернативних стратегій і навчальних матеріалів, оцінювання педагогічних систем у цілому і встановлення мети заново, щойно надходить нова інформація про ефективність системи» (С. Сполдинг) [68, с. 116].

Аналізуючи українську й зарубіжну літературу, ми дійшли висновку, що технологія навчання у вищому навчальному закладі передбачає управління дидактичним процесом, який включає дві основні складові: організацію діяльності студентів і контроль за цією діяльністю. Ці процеси взаємопов'язані, взаємозумовлені, контролюють один одного і впливають на подальше удосконалення та ефективність: результати контролю впливають на зміст управляючих дій, що, в свою чергу, передбачає подальшу організацію діяльності в інтересах досягнення цілей, визначених на основі освітніх стандартів.

В основу сучасних технологій покладено особистісно-орієнтований підхід, який зумовлений пріоритетом особистості дитини, її гармонійного розвитку в умовах існуючої освітньої системи й передбачає трансформацію виховання у сферу самоствердження особистості.

Одним із пріоритетних завдань школи є реалізація на практиці особистісно орієнтованого підходу в освіті. Його сутністю є сприйняття дитини в системі освіти не засобом, а метою, тобто вона має стати суб'єктом навчання, виховання та розвитку.

В особистісно-орієнтованому освітньому процесі головною діючою одиницею стає діалогічна цілісність: особистість учня – особистість педагога. Центром освітнього процесу є особистість дитини. Відомий науковець І. Бех зазначає, що особистісно-орієнтований освітній процес будується не просто

на основі врахування індивідуальних особливостей вихованців, а в послідовному ставленні до них як до особистостей, які є відповідальними і свідомими суб'єктами діяльності [27, с. 116].

Усі маркери (критерії) особистісно-орієнтованого навчання присутні в технології розвиваючого методу у навчально-виховному процесі.

В основі будь-якої технології лежать методологічні основи, певні концептуальні положення. Основу технології розвиваючого навчання складає принцип загальної і соціальної психології «внутрішнє через зовнішнє». Це означає, що внутрішній розвиток детермінований зовнішнім середовищем. Учні М. Монтесорі, Л. Виготський, А. Петровський, А.-Н. Клермон, Н. Дублін, А. Леонтьєв, Е. Ільєнков довели, що таким зовнішнім середовищем є освітній простір навчального закладу.

Л. Виготський і А. Лурія вказали, що нервово-психічні процеси перетворюються в складні, які з'являються в результаті культурного впливу ряду умов, в першу чергу, – активного спілкування із середовищем [43, с. 123].

Розвиток інтелекту дитини може прискорюватися чи уповільнюватися залежно від освітнього оточення (простору). Активність впливу освітнього середовища залежить і від методу. Мета розвиваючого навчання – підтримувати природне прагнення дитини до удосконалення, гармонії та краси, викликати позитивний психоемоційний стан та відповідні емоції.

Сутність розвиваючого навчання в тому, щоб забезпечити позитивний розвиток думок та мовлення дитини відносно предметів пізнання та своєї поведінки. Тут виділяється декілька етапів.

#### 1. Первинне формування думки-мовлення:

а) поява відповідних емоцій, переживань під впливом зовнішнього мовлення педагога;

б) переживання сприяють появі внутрішньої мови, первинних думок, які поки що мають загальні уявлення про предмет пізнання або поведінку;

в) закріплення первинної думки у зовнішньому мовленні за допомогою

слів, міміки, жестів. У цей момент внутрішнє мовлення знаходить свій вихід у зовнішньому мовленні.

2. Створення ситуації когнітивного дисонансу. Для цього необхідно організувати зустріч за структурою і змістом зовнішніх висловів (мовлень) дітей. Під впливом внутрішнього дискомфорту мимовільно відбувається перебудова внутрішнього мовлення на більш високий рівень.

3. Адаптація до більш високої структури мовлення і досягнення дитиною задоволення від оптимального для неї успіху (позитивні емоції, переживання, які закріплюють успіх, вселяють віру в себе, підвищують самооцінку тощо).

Технологія розвиваючого навчання забезпечує протікання усіх розумових процесів у кожної дитини у всіх формах навчально-виховного процесу [27, с. 137-139].

З метою формування компетентності майбутніх корекційних педагогів важливим є акцентування уваги студентів на глибоких концептуальних положеннях технологій навчання, доцільне використання ефективних засобів впливу та створення сприятливих умови для навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного освітнього простору [73, с. 303].

В інклюзивному освітньому просторі доцільно використовувати технології когнітивних стратегій. Під поняттям «когнітивні стратегії» Герхарт (Gearheart) розуміє плани, дії, кроки та процеси, спрямовані на реалізацію будь-якого навчального завдання або вирішення проблеми. Для дітей з особливими освітніми потребами сенс використання цієї технології полягає в тому, щоб «навчитися вчитися» (ДеРуїтер (DeRuiter)) та регулювати власну навчальну діяльність [79].

Педагоги інклюзивних класів враховують численні стратегії для підкріплення таких когнітивних процесів як організація, розуміння та запам'ятовування інформації. Для групової роботи зі складним академічним матеріалом Белланка і Фогарті (Bellanca, Fogarty) рекомендують

використовувати таку послідовність базових кроків: 1) запитання вчителя для стимулювання мислення; 2) докладне пояснення навичок мислення та їх відпрацювання на практиці; 3) ознайомлення з графічними організаторами, які «унаочнюють» хід думок; 4) навчання учнів ставити запитання вищого рівня [84].

На думку цих авторів, стратегії мислення – це прийоми, що «вчать думати», а головною метою є формування здатності дітей з порушеннями психофізичного розвитку розширювати сферу застосування цих прийомів, щоб навчитися мислити. Теорія кооперативного навчання значною мірою ґрунтується на вченні російського психолога Лева Виготського, одного із засновників психології розвитку. Зокрема, це проілюстровано його положенням про те, що людське навчання має конкретну соціальну природу, і саме через цей процес діти інтегруються в інтелектуальне життя оточуючих.

Інші технології організації підготовки і підтримки педагогів інклюзивної освіти пропонують дослідники зі Швеції. Е.-Н. Mattson і А.-М. Hansen вивчили роль наставників у навчанні вчителів. Вчені відзначили, що формування педагогічної команди, орієнтованої на інклюзивну освіту за допомогою наставництва або педагога-супервізора, – ефективний захід, що дозволяє вирішувати педагогічні проблеми. Школа з системою наставництва проявляє більшу гнучкість для переходу до інклюзії, ніж інші установи [208].

Отже, у сучасній педагогічній науці не має єдиного підходу до проблеми підготовки педагогів. При цьому, більшість сучасних науковців погоджуються з тим, що підготовку корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу слід розглядати як персоніфікований і цілеспрямований процес і результат розвитку їх професійної компетентності.

Підготовка корекційних педагогів до діяльності в інклюзивному навчальному просторі включає ряд етапів, а саме: мотиваційно-емоційну готовність виконувати свої обов'язки в інклюзивному навчальному закладі, готовність та вміння розробляти нові програми навчання та розвитку дітей з

особливими потребами, вміння спілкуватися з різними категоріями дітей, їх батьками, вчителями, психологами тощо.

3. Підготовка корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу повинна: мати синкретичний характер, що виявляється у взаємозв'язку і взаємозалежності цілей, змісту, технології організації та функціонуванні цих складових як єдиного цілого; включати мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний і рефлексивно-оцінний компоненти, оскільки їх наявність в структурі підготовки дозволить забезпечити її синкретичність і цілісний характер; базуватися на педагогічних цінностях, які передбачають формування у педагогів особистісних установок на інклюзивну освіту і соціальну значимість його організації, що стане показником особистісно-професійного розвитку і мотиваційно-ціннісної готовності педагогів до здійснення нової для них діяльності, пов'язаної з інклюзивною освітою; характеризуватися гнучкістю і мобільністю при її реалізації для своєчасного перетворення педагогами власної професійної діяльності та успішної адаптації до мінливих умов при організації інклюзивної освіти; передбачати розвиток у педагогів професійної компетентності як здатності вирішувати професійно значущі, соціально детерміновані і все більш складні завдання, які виникають при здійсненні організації інклюзивної практики.

На підставі аналізу теоретичних підходів до підготовки корекційних педагогів до діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору, ми розуміємо дидактико-практичну підготовку майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору як цілеспрямований і творчий процес розвитку професійної компетентності майбутніх корекційних педагогів, спрямований на досягнення гуманістичних цілей і становлення педагогічних цінностей, в результаті якого у корекційних педагогів формується здатність вирішувати професійні завдання у сфері інклюзивної освіти, що потребує подальших теоретичних та практичних узагальнень.

### **3.2. Методика дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору**

З метою підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору розроблено та апробовано методика підготовки майбутніх корекційних педагогів, до якої презентовано кредитно-трансферну програму, визначено зміст і технологія її реалізації, ефективні умови, за яких навчання студентів буде ефективним. Програмою передбачено внесення конструктивних змін в професійну підготовку майбутнього корекційного педагога, здатного працювати в умовах інклюзивного навчального закладу.

Спираючись на дослідження науковців (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, Ю. Найда, С. Миронова, Н. Савінова, Т. Сак, В. Синьов, М. Семаго, М. Шеремет) у сфері організації інклюзивної освіти, ми виокремили основні вимоги до діяльності корекційних педагогів в умовах інклюзивного освітнього простору:

Навчання генерує і продукує інтелектуальні стратегії, спираючись на інтелектуальний потенціал людини. Корекційний педагог, працюючи в інклюзивному освітньому просторі, впроваджує когнітивне занурення протягом організації різноманітних організаційних форм, спираючись на інтелектуальні можливості дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзії.

Змінюється статус педагога, який перетворюється в організатора навчально-ігрового процесу, насиченого пошуково-дослідною роботою дитини. Змінюється зміст освіти: не інформація про діяльність, а активна науково-дослідна діяльність, заснована на інформації.

Змінюються форми взаємодії педагога і дітей. На зміну традиційним приходять форми активного, інноваційного навчання: дидактичні ігри, аналіз проблемних ситуацій всередині виконання дій та операцій, розігрування

ролей, взаємооцінка, взаємоконтроль, самооцінка і самоконтроль.

Зміна цілей, змісту і форм навчання має суттєвий вплив на характер спілкування корекційного педагога і дитини, на атмосферу їх взаємодії. «Партнерство, рівність особистостей у виборі, вчинках, відповідальності, позитивний емоційний фон – все це стає перманентною домінантою відносин» .

Для реалізації цих умов майбутній корекційний педагог має оволодіти основними методами та формами організації навчання в умовах інклюзивного освітнього простору, тобто організацією, конструюванням змісту, використанням ігрових засобів активного ігропроцесу.

Отже, важливим механізмом функціонування інклюзивного освітнього простору є розуміння майбутніми педагогами-дефектологами технології вибудовування стратегії супроводу дитини, зануреної у це середовище. Суб'єктами процесу утворення середовища є педагоги, психологи, лікарі, медичний персонал, діти і їх батьки.

Спілкування педагога з дитиною в освітньому інклюзивному просторі виконує низку функцій, серед яких: освітня функція вирішує завдання навчальної діяльності, оволодіння дітьми теоретичними знаннями, практичними вміннями і навичками; виховна функція забезпечує формування моделі нормативної поведінки, оволодіння дітьми з порушеннями психофізичного розвитку комунікативними вміннями, засвоєння правил етики спілкування, оволодіння вербальними і невербальними засобами спілкування, моделями інтеракції у тріаді дитина – вчитель – батьки, дуєті дитина – дитина тощо; корекційно-розвивальна функція полягає у структурно-системній діагностиці, розвитку психічних процесів і функцій усіх дітей, гармонізацію розвитку їх особистісних властивостей спеціальними педагогічними і психологічними прийомами.

У підготовці інклюзивного освітнього простору майбутній корекційний педагог має оволодіти схемою, що включає наступні фактори: 1) власний досвід і попередній досвід і можливості дитини та інших учасників активного

навчального процесу; 2) активно-ігрове середовище та занурення у діяльність (правила та умови успішної взаємодії, віра в свої можливості, підтримання зацікавленості, сприятливе для всіх розташування учасників активної ігрової взаємодії, створення атмосфери довіри, співпадиння планів ігрової ролівої реалізації, підтримка уваги, наближення ігрових ситуацій до життя і позитивного досвіду дитини, максимальне занурення у діяльність, засоби взаємодії тощо); 3) активне оцінювання та контроль (взаємооцінка, самооцінка, взаємоконтроль, самоконтроль, додаткові ролі та ігрові демонстрації, робота в парах, мікрогрупах тощо); 4) запам'ятовування (створення орієнтирів, святкових процедур опрацювання нового в інших ситуаціях, обмін враженнями тощо); 5) перенесення набутого досвіду у повсякденне спілкування (сюжетно-рольові ігри, інсценування, ритуал завершення діяльності і очікування майбутньої зустрічі тощо); 6) часова обмеженість, акцентування початку і закінчення гри (сюрпризні моменти, зустрічі, естетичні акценти тощо); 7) пунктуальність і продуктивність.

Проектуючи модель підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу, ми виходили з того, що рівень готовності до професійної реалізації в інклюзивній системі залежить від педагогічних умов, емоційного стану майбутнього корекційного педагога, поєднанні стандартних і нестандартних методичних форм та їх інноваційної змістової насиченості.

Ми розробили чотирьохетапну методику підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивному навчальному закладі, яка включає пропедевтичний, теоретико-операційний, продуктивний та рефлексивно-оцінний етапи. На кожному етапі конкретизовано мету, визначено зміст, методичні форми, засоби, технологічний інструментарій.

Метою пропедевтичного етапу є формування мотивації майбутнього корекційного педагога до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, систематизація та поглиблення знань, умінь, навичок з проблем організації інклюзивного навчання (вирішення типових практичних



професійних завдань, підготовка роздавального матеріалу з використанням різноманітних ілюстративних засобів, створення слайд-супроводу індивідуальних корекційних занять, консультацій тощо), формування навичок забезпечувати власну емоційну стабільність.

Мета теоретико-операційного етапу – формування у майбутніх фахівців дидактичного комплексу знань, практичних умінь та навичок роботи в умовах інклюзивного навчального закладу, створення креативного розвивального середовища в умовах інклюзивного навчального закладу (розробка дидактичних засобів навчання для різних категорій дітей, конструювання фрагментів уроків, занять в інклюзивних класах та групах, творчий підхід в підготовці матеріалів з обміну досвідом).

На продуктивному етапі передбачається створення особистого дидактико-технологічного продукту: кейс із основними напрацюваннями; формування мовленнєво-деонтологічних умінь та навичок у різних видах та формах діяльності.

На рефлексивно-оцінному етапі передбачається узагальнення набутих знань, умінь, навичок, аналіз досвіду роботи корекційних педагогів в умовах інклюзивного навчального закладу, рефлексія власної поведінки, збирання та створення власної колекції навчально-методичних матеріалів, демонстрація прийомів підготовки до роботи в умовах інклюзивного навчання (ведення систематизованого бібліографічного каталогу, Web-каталогу педагогічних сайтів і порталів, розміщення в Інтернет-просторі власних сторінок).

Умовами підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу визначено:

- впровадження до процесу підготовки майбутніх корекційних педагогів практичних курсів навчальних дисциплін, які сприяють оволодінню дидактико-технологічними основами організації інклюзивного освітнього простору;
- доповнення курсів професійно-практичної складової навчальних планів вивченням перспективного досвіду впровадження інклюзивного

навчання;

- волонтерська діяльність в інклюзивних освітніх закладах як основа оволодіння професійно-орієнтованим інструментарієм та створення картотеки досвіду організації інклюзивного освітнього простору;

- практичне впровадження інноваційних форм та методів роботи для урізноманітнення методичних форм з обміну досвідом роботи, формування умінь і навичок емоційної стабільності студентів;

- створення власного кейсу педагогічного досвіду роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, залучення студентів до самостійної проектно-дослідницької діяльності з метою оволодіння навичками творчої організації розвивального простору;

- навчально-практичний консалтинг щодо розробки та проведення інтерактивних занять з метою формування мовленнєво-деонтологічних умінь та навичок майбутніх корекційних педагогів;

- проведення практико-зорієнтованих тижнів методичних семінарів з обміном досвідом роботи в умовах інклюзивного освітнього простору;

- покрокове навчання розробки особистісної професіограми;

- моделювання інноваційного життєвого та професійного стандарту «Освіта для всіх. Освіта через все життя»;

- презентація сучасного дидактичного авторського почерку;

- проектувальна діяльність в інклюзивному освітньому просторі;

- розробка методичного портфеля, особистого творчого плану роботи;

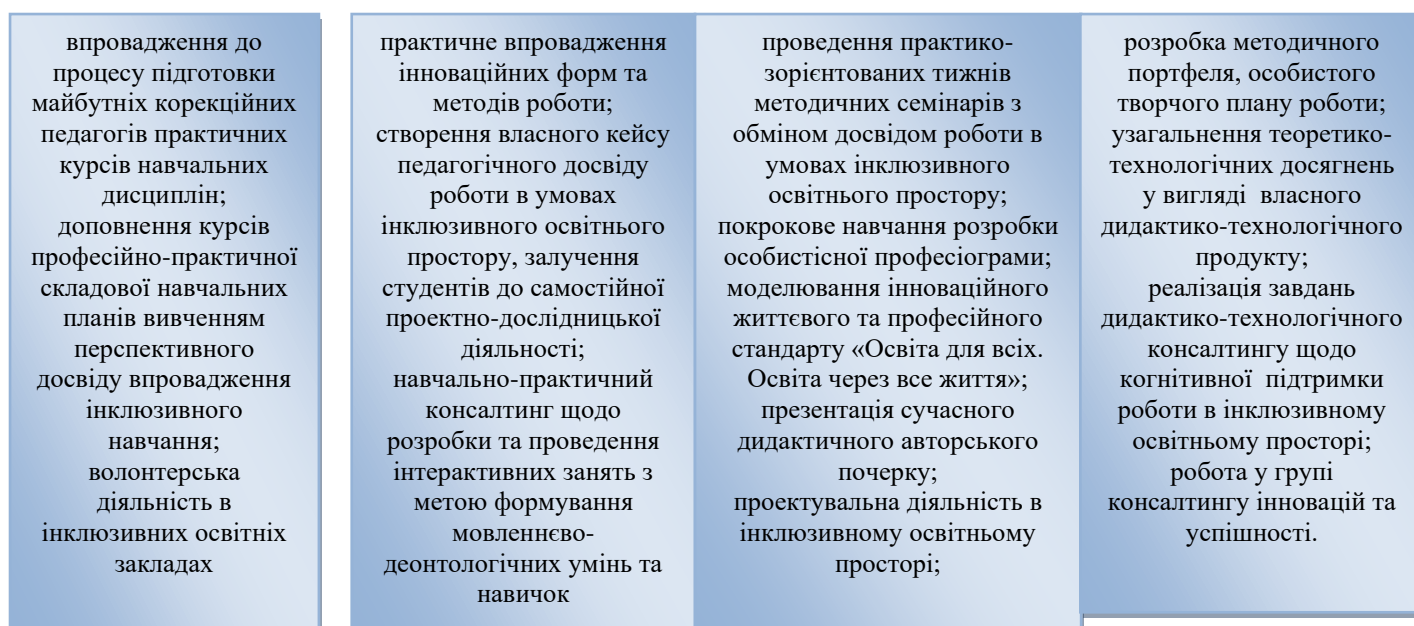
- узагальнення теоретико-технологічних досягнень у вигляді власного дидактико-технологічного продукту (технології навчання в умовах інклюзивного освітнього простору);

- реалізація завдань дидактико-технологічного консалтингу щодо когнітивної підтримки роботи в інклюзивному освітньому просторі; робота у групі консалтингу інновацій та успішності.

## Експериментальна модель дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору

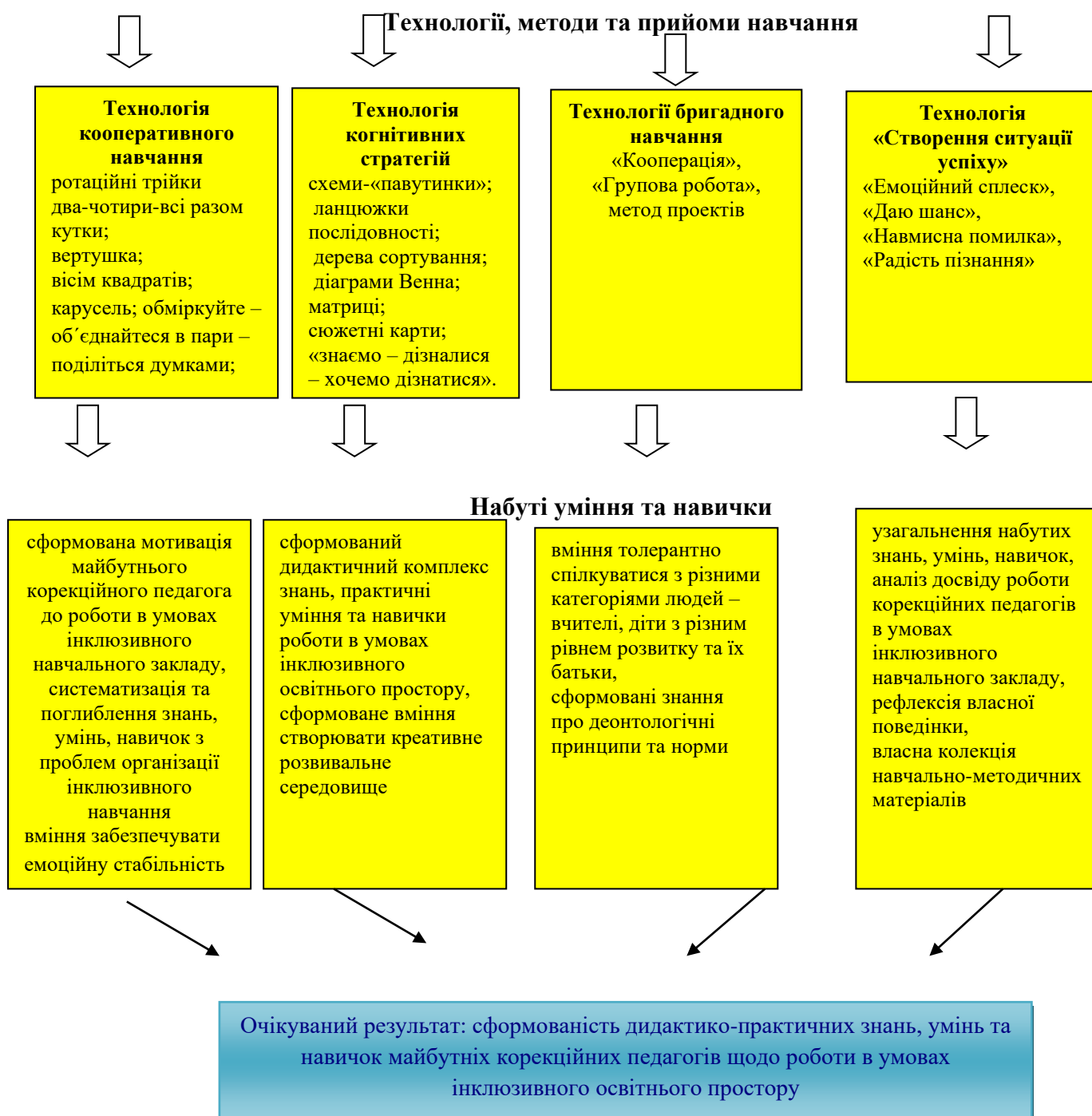


### Педагогічні умови підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору



### Методи, прийоми, форми методичної роботи

<p style="text-align: center;"><b>Пасивні</b></p> <p>методичний практикум, тренінг, вікторина, «Відкритий мікрофон», науково-практична конференція, майстер-класи, технологічні дні, методично-технологічні тижні.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Активні</b></p> <p>техностратегія, педагогічна евристика, кейс-коучінг, тренінг, коучінг, дидактико-технологічний анонс, методичний міст, мозкова атака, вирішення проблемних педагогічних ситуацій, творча лабораторія, ярмарка педагогічних ідей, розробка методичного портфелю та портфолію, методико-технологічний фестиваль</p>
<p style="text-align: center;"><b>Інтерактивні</b></p> <p>техномоніторинг, рекламна акція, віртуальний обмін досвідом, методичний фестиваль «Червона доріжка», круглий стіл, «Велике коло», вебінар, дидактико-технологічний стайлінг, вечір запитань і відповідей, ділова гра, мозкова атака, методичний ринг, тренінг, педагогічний КВК, методичний діалог, методика «Мозаїка», «Акваріум», кейс-технології, методика «Подовжена конференція», методика «Парний та інтерактивний урок»</p>



На пропедевтичному етапі представлено дидактико-методичний пакет, який включає такі форми роботи:

- *пасивні* (тренінг «Емоційна стабільність в умовах інклюзивного освітнього простору», методичний коучінг «Мотиви педагогів до роботи в умовах інклюзії», методика «Відкритий мікрофон», квік-настрої «Наша мотивація», майстер-клас «Технології організації розвивального освітнього простору в умовах інклюзії»),

- *активні* (педагогічна евристика «Методика роботи в освітньому інклюзивному просторі», дидактико-технологічний анонс «Технологізація навчально-виховного процесу», методичний міст, мозкова атака),

- *інтерактивні* (техномоніторинг «Основні тенденції розвитку дидактики інклюзивного освітнього простору», рекламна акція «Технології навчання як основа освітньо-виховного процесу», віртуальний обмін досвідом, методичний фестиваль «Червона доріжка», круглий стіл, методика «Велике коло», вебінар з обміну досвідом впровадження інноваційних методик інклюзивного навчання).

Формування мотиваційно-емоційної сфери майбутніх фахівців забезпечується шляхом впливу на їх почуття (тренінги та квік-настрої, що формують позитивне ставлення до інклюзивної освіти, розуміння соціального значення своєї роботи в умовах інклюзії) та діяльнісну сферу (майстер-класи, вікторини, рольове розігрування проблемних педагогічних ситуацій, які включають основи діяльнісного підходу).

Формування емоційної стабільності майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, можливо за умови використання на пропедевтичному етапі таких форм роботи як тренінг, ділова гра, майстер-класи із запрошенням логопедів, дефектологів, які працюють в умовах інклюзії, рольове розігрування проблемних педагогічних ситуацій, вікторина тощо.

Проілюструємо прикладами.

### «Квік-настрій»«Наша мотивація»

Мета: формування у майбутніх корекційних педагогів позитивного ставлення до інклюзивної освіти, розуміння соціального значення своєї роботи в умовах інклюзії.

Хід роботи: експериментатор пропонує студентам стати в коло і доповнити фразу «Я пишаюся собою, як професіоналом, за те ...». Під час виконання цього завдання необхідно створити атмосферу допомоги, яка стимулює студентів до активної діяльності.

Після того як кожен учасник виступить, проводиться групова дискусія. Питання для дискусії можуть бути наступними:

1. Чи важливо знати, що ти можеш добре робити в умовах інклюзивного освітнього простору, а чого не можеш?
2. Чи треба процвітати в усьому? Чому?
3. Якими способами інші можуть спонукати тебе до самовдосконалення в професійному плані? Якими способами ти можеш зробити це сам?

Після дискусії експериментатор просить студентів по черзі проговорити приклади конкретних фактів з їх досвіду організації інклюзії. Можна поставити запитання типу: «Можна було б розповісти про те, як діти з нормою ставляться до дітей з особливими освітніми потребами...» тощо.

### «Сторітелінг».

Мета: активізація творчого потенціалу студентів для формування стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

Хід роботи: кожен студент на технічному засобі навчання (ноутбук, телефон, планшет тощо) продовжує розповідь: Корекційний педагог працює в умовах інклюзії і йому це подобається, оскільки...

Студенти обмінюються відповідями через мережу інтернет, ознайомлюються з кожною і обговорюють їх. Обговорення їх спочатку в парах, потім у групах, далі – колективне обговорення. Експериментатор коментує історії, доповнює їх. Далі експериментатор пропонує скласти колективну казку про чарівника-корекційного педагога і створити на основі її

мультфільм.

**Рекламна акція «Технології навчання як основа освітньо-виховного процесу».**

Експериментатор наголошує на тому, що особистість корекційного педагога відіграє важливу роль в організації інклюзивного навчання. Пропонує дати характеристику особистості корекційного педагога, здатного працювати в умовах інклюзії за алгоритмом: зовнішній вигляд; внутрішній стан; сформовані компетентності (робота в групах).

Далі експериментатор пропонує студентам у групах створити «макет» (за допомогою технічних засобів навчання) особистості фахівця, здатного ефективно працювати в умовах інклюзивного освітнього простору та презентувати його у вигляді рекламного ролика, який показує наскільки цікаво бути фахівцем в інклюзивному освітньому просторі.

**Методика «Карусель»**

Експериментатор пропонує кожній мікрогрупі обрати компонент розвитку особистості дитини (навчання, виховання, корекція), визначити напрямки її діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору. Через три хвилини за годинниковою стрілкою студенти передають свої аркуші іншій групі. Вони допишуть свої міркування, далі – передають знову іншим групам, вони дописують свої думки і знову передають аркуші. Отримавши свої завдання, представники груп звітують про виконання цього завдання .

**Коучінг «Організаційна структура уроку в інклюзивному класі» (за методом Діснея).**

Мета: структуризація знань, умінь та навичок студентів щодо планування навчальної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору.

Очікувані результати: формування вміння розробляти різноманітні види планів (узгоджене та індивідуалізоване планування), які можна використати в навчально-виховному процесі інклюзивної школи.

Обладнання: аркуші паперу, олівці, презентації.

Хід заняття: Експериментатор розподіляє студентів на три групи: мрійники, реалісти, критики.

Завдання до блоку I «Варіативне індивідуалізоване планування» (група «мрійників»): на основі вже розроблених планів для 1 класу (на місяць) для дітей з нормотиповим розвитком та для дітей з розумовою відсталістю скласти плани окремо – для всього класу і для дитини з особливими освітніми потребами. Після відведеного часу (15 хвилин) передаємо свої плани групі «реалістів» для обговорення, виправлення помилок та передачі групі «критиків». «Критики» мають розкритикувати ці плани, визначити, їх місце в інклюзивному освітньому просторі.

Завдання до блоку II «Узгоджене планування»: на основі вже розроблених планів для 1 класу (на місяць) для дітей з нормотиповим розвитком та для дітей з розумовою відсталістю скласти план для класу і дітей з особливими освітніми потребами. Після відведеного часу (15 хвилин) передаємо свої плани групі «реалістів» для обговорення, виправлення помилок та передачі групі «критиків». «Критики» мають розкритикувати ці плани, визначити, їх місце в інклюзивному освітньому просторі.

Під час виконання цього завдання експериментатор направляє та коментує роботу кожної групи, виконуючи роль коуча, але не дає прямих підказок.

Студенти розробили загальний план з включенням у нього блоків завдань для кожної дитини з особливими освітніми потребами, проаналізували тематику уроків, особливості підбору завдань для дітей з особливими освітніми потребами. Зробили висновок, що кожен етап заняття необхідно фіксувати, орієнтуючи учнів на те, що вони вже зробили і що їм належить ще зробити. Підведення підсумків стає своєрідним стимулом, що спонукає учня до включення у подальшу роботу. Особливо цей аспект важливий для дитини з особливими освітніми потребами.



**Дидактико-технологічний анонс «Дидактико-методичні засади організації інклюзивного освітнього простору».**

Мета: розробка умінь та навичок студентів організації ефективного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору.

Обладнання: картки із завданнями, мобільні телефони з камерою, проектор.

Хід заняття: Розподіляємо учнів на чотири групи, кожна з яких отримує картку із завданнями.

Картка 1.: Розробіть рівні допомоги під час читання для дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі.

Картка 2.: Розробіть рівні допомоги під час виконання завдань для дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі.

Картка 3.: Розробіть рівні допомоги під час письма для дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі.

Картка 4.: Розробіть рівні допомоги під час усних відповідей для дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі.

Експериментатор пропонує виокремити особливості роботи з дітьми з особливими освітніми потребами і зняти відео-ролик, у якому чітко подати дидактико-методичні акценти організації безбар'єрного освітнього середовища відповідно до завдання.

Наведемо приклад виділених студентами дидактико-методичних акцентів організації безбар'єрного освітнього середовища:

1. Читання. Психолого-педагогічні розвідки вказують, що дітям з особливими освітніми потребами в силу своїх особливостей важко стежити за ходом уроку, зосереджуватися на певних етапах, тому корекційний педагог надає їм допомогу в умовах загальноосвітнього навчального закладу. При цьому, дитина має працювати в зоні актуального розвитку, щоб набути певних знань та умінь, тому допомога має відповідати рівню розвитку

дитини.

Рівні допомоги:

I – контроль. Педагог спостерігає за тим, щоб дитина відкрила потрібну сторінку, контролює увагу дитину під час читання.

II – часткове втручання. Педагог слідкує за рівнем уваги дитини під час читання, показує, де треба читати, допомагає зорієнтуватися в просторі книги.

III – повне втручання. Педагог допомагає дитині відкрити книгу на потрібній сторінці, показує, де всі починають читати, під час читання постійно вказує дитині, де читають зараз.

2. Виконання завдань. Під час проведення уроку (заняття) необхідно враховувати індивідуальні особливості дітей з особливими освітніми потребами: швидкість їх реакцій, швидко стомлюваність, рівень наявних знань. Корекційний педагог, готуючись до уроків, має спрощувати деякі завдання, допомагати дітям виконати вправи, відчувши ситуацію успіху.

Рівні допомоги:

I – низький. Корекційний педагог пропонує дитині виконати не всі завдання вправи, а лише частину.

Було запропоновано під час вивчення теми «Синоніми» (3 клас), вправу «Підібрати синоніми до слів»: діти з нормою підбирають синоніми до 6 слів, а діти з особливими освітніми потребами – 3 слів. Один учень записує біля дошки, інші у зошити, потім перевіряємо.

II – середній. Корекційний педагог пропонує дитині з особливими освітніми потребами виконати не всі завдання вправи, а частину. Учень працює із заздалегідь підготовленими картками.

III – високий. Корекційний педагог максимально спрощує об'єм та складність завдання, ставить дитині додаткові запитання, на основі яких учень може виконати завдання.

Наприклад, такі додаткові запитання: «Чому ми любимо літо?», «Що ми робимо влітку?», «Чи багато сонця влітку?» тощо для дитини з

особливими освітніми потребами, якщо вона не може підібрати синоніми до слова літній.

Застосування інноваційних форм роботи в навчальному процесі на пропедевтичному етапі дозволило нам разом із студентами створити особисту професіограму кожного майбутнього фахівця на основі моделювання інноваційного життєвого та професійного стандарту «Освіта для всіх. Освіта через все життя». Професіограма містила такі компоненти як загальні відомості про професію корекційного педагога в умовах інклюзивного освітнього простору, динаміку змін особливостей роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, соціально-економічне значення діяльності в умовах інклюзії; опис методичних особливостей застосування новітніх технологій навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами; перелік обсягу дидактичних знань, умінь та навичок, необхідних для успішної професійної діяльності в умовах освітнього інклюзивного простору; психоргаму, тобто характеристику основних психологічних вимог до особистості корекційного педагога в умовах інклюзивного навчального закладу, особливості розвитку емоційної сфери особистості майбутнього фахівця.

На теоретико-операційному етапі з метою формування у майбутніх фахівців дидактичного комплексу дидактико-практичних знань, умінь та навичок щодо створення креативного розвивального інклюзивного середовища та розробки дидактико-технологічного забезпечення процесу інклюзивного навчання запропоновано до впровадження такі форми роботи:

- *пасивні* (усний журнал «Дидактика в інклюзії», дидактико-технологічні дні «Поділимося досвідом»);
- *активні* (дидактико-технологічний стайлінг «Дидактичні знання, вміння та навички як основа формування професійної компетентності», техностратегія «Стратегічне планування інклюзивного освітнього простору», організація творчої лабораторії «Мої конспекти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзії», мозкова

атака «Інноваційні методи роботи в інклюзивному освітньому просторі», кейс-коучінг «Технології навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного закладу освіти»),

- *інтерактивні* (вебінар «Методичні засади організації інклюзивної педагогіки», дидактико-методичний діалог «Впровадження сучасних технологій навчання», методика «Велике коло», віртуальний обмін досвідом, ділова гра «Робимо проекти», методика «Мозаїка», «Акваріум»).

З метою презентації сучасного дидактичного авторського почерку педагога було організовано таку форму роботи як дидактико-методичний діалог, у ході якого відбувалося обговорення особливостей використання різноманітних технологій в умовах інклюзії.

Наведемо приклади.

#### **Вебінар «Методичні засади організації інклюзивної педагогіки»**

Мета: ознайомлення студентів із новітніми технологіями організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Обладнання: технічні засоби (комп'ютер, колонки), інтернет-зв'язок.

За тиждень до проведення вебінару, експериментатор пропонує студентам по групах розробити презентацію та підготувати доповідь на тему за вибором.

Орієнтована тематика доповідей:

1. Сучасні технології навчання в інклюзивному освітньому просторі.
2. Технологія кооперативного навчання в умовах інклюзивного освітнього простору.
3. Технології когнітивних стратегій в умовах інклюзивного освітнього простору.
4. Технологія бригадного навчання.
5. Технологія «Створення ситуації успіху».

Хід заняття: кожна із груп студентів представляє розроблені вебінари, інші дивляться, коментують, аналізують. Експериментатор виступає у ролі тьютора, який може допомагати в організації вебінарів та коректно

виправляти помилки у розроблених вебінарах.

Наведемо приклади матеріалу, який студенти подавали у розроблених вебінарах.

Ангеліна П. запропонувала в умовах інклюзивного освітнього простору використовувати технологію кооперативного навчання, яка сприяє соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в дитячий колектив.

Студенти зробили висновок, що для успішного впровадження технології кооперативного навчання, педагоги мають навчити дітей ефективно взаємодіяти у групах, приділяти увагу виробленню соціальних навичок, щоб вивести учнів на той рівень, де починають формуватися вищі навички мислення. Коли діти починають розуміти прийоми групової роботи та опанувати когнітивні навички, їхня навчальна діяльність стає ефективною та раціональною. Участь у різних формах спільної діяльності дає дітям змогу всебічно досліджувати, обговорювати питання й проблеми, висловлювати конструктивну критику, робити помилки, вчитися слухати думку іншої людини, інтегрувати нові знання з попередніми та узагальнювати свої ідеї.

Гнучкість кооперативного навчання пояснюється великою кількістю його форм і методів. Спонтанно організовані групи або пари дають змогу залучити всіх дітей до роботи з матеріалом, відповідати на запитання та активно виконувати навчальні дії на уроці. Зокрема, ця методика корисна для дитини, яка рідко висловлюється на уроці, або для дитини, якій складно активно слухати. Звернули увагу також на те, що під час спілкування в парах і невеликих групах діти з особливими освітніми потребами мають перед собою приклад нормативного мовлення та соціальної поведінки. Дарія Ч. запропонувала використання таких методів, як ротаційні трійки, два-чотири-всі разом, кутки, вертушка. Оксана М. – вісім квадратів, карусель, обміркуйте – об'єднайтеся в пари – поділіться думками, три до одного.

Наведемо фрагменти уроків для інклюзивного класу з використанням технології кооперативного навчання.

Студентка Анастасія М.: На уроці природознавства у другому класі використовуємо метод «Два– чотири — всі разом». Ділимо дітей по парам – (обов’язково дитина з особливими освітніми потребами у парі з дитиною з нормотиповим розвитком). Пари отримують завдання: опрацювати деформований текст. Після опрацювання пари об’єднуються в четвірки, порівнюють результати попередньої роботи, дійшовши згоди, група закінчує роботу, читають утворений текст).

Приклад деформованого тексту:

вона, і, краплини, Там, на, перетворюється, охолоджується, води, маленькі.і морів, нагріває, річок, вода, Сонце, річок, випаровується океанів, поверхні.вода, у, попадає, в, просочується, Дощова, ґрунт, моря, і океани збільшуються. Утворивши, випадають, краплинки, і хмару, як дощ.вгору, Легка, високо, водяна, піднімається, пара.(Сонце нагріває поверхні річок, морів, океанів і вода випаровується. Легка пара піднімається високо вгору. Там вона охолоджується і перетворюється на маленькі краплини води. Утворивши хмару, краплинки збільшуються і випадають як дощ. Дощова вода просочується в ґрунт і попадає в моря, океани.)

**Дидактико-технологічний стайлінг** «Дидактичні знання, вміння та навички як основа формування професійної компетентності».

**Мета:** ознайомлення із професійно-орієнтованим інструментарієм та програмним забезпеченням інклюзивного навчання, створення картотеки перспективного досвіду організації інклюзивного простору.

**Хід роботи:**

Експериментатор пропонує студентам за допомогою інтернет-мережі ознайомитися із професійно-орієнтованим інструментарієм та програмним забезпеченням інклюзивного навчання, вибрати найбільш доцільні для спільного навчання дітей з нормальним та порушеним розвитком, презентувати їх та пояснити, чому саме такі технології обрали.

На основі презентованого іншими студентами матеріалу, кожен креслить свою «карту» (структурно-логічну схему) використання

інноваційних технологій навчання в інклюзивному освітньому просторі (технологія використання інтелектуальних карт в освітньому процесі).

На кінцевому етапі використання методики дидактико-технологічного стайлінгу експериментатор пропонує інсценізацію проблемних ситуацій, відображених в інтелектуальних картах студентів. Робота експериментатора на цьому етапі заключалася у коментаріях, адекватній критиці, допомозі студентам вийти із проблемних ситуацій (у вигляді порад, або наведення прикладу).

Під час творчих звітів майбутні фахівці зробили висновок, що в інклюзивному освітньому просторі під час використання методів та прийомів кооперативного навчання, доцільно об'єднувати в пари та групи дітей з нормою та дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Такий підхід сприяє налагодженню позитивних стосунків у дитячому колективі та допомагає виховувати у дітей почуття відповідальності за своїх однолітків.

На продуктивному етапі з метою створення власного дидактико-технологічного продукту (технології навчання в умовах інклюзивного освітнього простору) використано такі форми роботи як

- *пасивні* (науково-практична конференція «Тенденції розвитку сучасної інклюзивної освіти», майстер-клас «Дидактико-методологічні основи організації навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзії», методично-технологічні тижні з представлення досвіду роботи),

- *активні* (дидактико-технологічний анонс «Створюємо власну методику навчання», технотрагедія «Технології навчання», мозкова атака, вирішення проблемних педагогічних ситуацій, ярмарка педагогічних ідей «Зірки нашого часу», розробка методичного портфоліо, методико-технологічний фестиваль «Золоте покоління корекційних педагогів», педагогічна евристика «Особливості навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзії»),

- *інтерактивні* (методичний фестиваль «Червона доріжка», методичний

ринг «Проблеми інклюзивного навчання», методика «Мозаїка», «Акваріум», кейс-технології «Професійні компетентності корекційних педагогів», методика «Подовжена конференція», методика «Парний та інтерактивний урок»).

Наведемо приклад використання **техностратегії** на заняттях з майбутніми корекційними педагогами.

Мета: навчити майбутніх корекційних педагогів ефективно планувати діяльність дітей в умовах інклюзії, створювати розвивальне середовище.

Хід роботи: Експериментатор пропонує студентам обрати інноваційні технології навчання, доцільні для використання в інклюзивному освітньому просторі, проаналізувати їх, наповнити необхідним змістом (форми, методи, прийоми навчання) та представити їх під час проведення методичного тижня. Форма представлення має бути практичною (студенти створюють та проводять заняття, уроки, виховні заходи для дітей інклюзивного класу). Експериментатор, використовуючи педагогічну евристику як метод роботи, допомагає студентам виокремити методичні недоліки під час проведення організаційних форм навчання.

**Дидактико-технологічний анонс «Створюємо власну методику навчання».**

Мета: навчити студентів створювати інноваційні форми роботи.

Хід роботи: Експериментатор показує студентам приклади анонсів, які існують в інтернет-мережі. На основі схеми (форма подачі – інноваційність – цікавість для глядача – змістовність) студенти аналізують поданий матеріал. Далі експериментатор пропонує студентам самостійно створити анонс для фахівців щодо використання технології кооперативного навчання в інклюзивній школі. На етапі представлення студенти аналізують анонси один одного за схемою.

На продуктивному етапі, використовуючи інноваційні форми роботи, ми домоглися того, що кожен студент створив технологічний продукт, який можна використати в умовах інклюзивного освітнього простору.



На рефлексивно-оцінному етапі використано такі форми роботи як:

- *пасивні* (методично-технологічні тижні «Технологізація навчально-виховного процесу»),
- *активні* (тренінг «Інноваційні методи роботи в умовах інклюзії», дидактико-технологічний анонс, методичний міст, розробка методичного портфоліо, методико-технологічний фестиваль «Всі дороги ведуть до нас»),
- *інтерактивні* (техномоніторинг «Основні досягнення у сфері інклюзивної педагогік», рекламна акція «Наші відкриття у сфері інклюзії», віртуальний обмін досвідом).

**Методично-технологічний тиждень «Технологізація навчально-виховного процесу».**

**Мета:** закріплення та узагальнення набутих студентами умінь та навичок.

**Хід роботи:** Експериментатор запропонував студентам творчо представити особливості використання технологій навчання у навчально-виховному процесі інклюзивного освітнього простору, наповнити технології конкретними завданнями та вправами для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, форми довільні. Студентам для виконання цієї роботи надавався тиждень, під час якого експериментатор перевіряв та доповнював роботу студентів. Експериментатор організував проведення тижня, під час якого кожного дня відбувалася демонстрація технологій, запропонованих студентами, в кінці тижня відбулося підведення підсумків, виокремлення найкращих доробок.

Нами був розроблений консалтинг «Освіта через все життя» у системі програми післядипломної освіти підготовки фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору. Структурування змісту консалтингу по кредитах дозволило систематизувати навчальну інформацію на основі виявлених за допомогою експериментального дослідження проблем студентів, а також з урахуванням негативних і позитивних тенденцій розвитку інклюзивної практики. Виділені кредити відповідають чотирьом

групам критеріїв, що характеризують готовність фахівців до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору. Кожен кредит взаємопов'язаний з іншими кредитами.

Метою консалтингу є розвиток професійної компетентності фахівців галузі корекційної освіти та педагогіки в області організації інклюзивної освіти. Реалізація програми передбачала вирішення низки завдань:

- актуалізувати розуміння фахівцями сутності інклюзивної освіти, її цільових і ціннісних установок;
- створювати умови для розвитку у корекційних педагогів здатності до емпатії, до забезпечення власної емоційної стабільності;
- сприяти розвитку у педагогів умінь адекватно відбирати і застосовувати в процесі організації спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком сучасні технології та методи навчання, враховуючи особливі освітні потреби дітей з порушеннями психофізичного розвитку;
- створювати умови для розвитку у корекційних педагогів умінь працювати в міждисциплінарній команді, яка забезпечує комплексний характер психолого-педагогічного супроводу кожної дитини з особливими потребами, інтегрованого в освітнє середовище здорових однолітків;
- вчити корекційних педагогів розробляти індивідуальні адаптовані освітні програми для дітей з особливими потребами, що навчаються в умовах інклюзії;
- формувати вміння спілкуватися з різними категоріями людей в умовах інклюзивного навчального закладу
- сприяти професійній самоосвіті педагогів, розвитку їх здібностей визначати і аналізувати проблеми інклюзивної практики.

Структура консалтингу представлена чотирма кредитами:

1. Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен.
2. Технології, методи і форми організації інклюзивної освіти.
3. Технології формування толерантності в умовах інклюзивного навчального закладу.

4. Аналіз та самоаналіз діяльності корекційних педагогів в умовах інклюзії.

Вибір тематики і кількості кредитів обумовлений наступним: по-перше, спрямованість нашої програми стосується розвитку професійної компетентності корекційних педагогів в умовах інклюзивного навчального закладу, тобто їх здатності вирішувати чотири групи професійних завдань. По-друге, було прийняте до уваги коло проблемних питань, характер труднощів, з якими стикаються педагогічні працівники, задіяні в інклюзивну освіту (ці дані отримані на констатувальному етапі дослідження).

Кожен кредит має свою специфіку, в той же час в сукупності вони забезпечують формування мотиваційно-емоційної, дидактико-технологічної, деонтологічно-мовленнєвої, рефлексивно-практичної готовності.

У кожен кредит включено декілька проблемних завдань, при рішенні яких фахівцям пропонувалося розробити алгоритм виходу з проблеми, заповнити відсутню інформацію, здійснити систематизацію цієї інформації, провести порівняльні дослідження, представити проект або модель вирішення цього завдання.

Формулювання професійного завдання в кожному кредиті включає обов'язкові компоненти: узагальнене формулювання завдання; ключове завдання; контекст рішення; завдання, які приведуть до вирішення (продукту); критерії оцінки продукту.

У навчальну програму кожного кредиту входять такі компоненти: пояснювальна записка, де позначаються мета, завдання кредиту і описуються професійні завдання; навчальний план і основний зміст кредиту; очікувані результати та рівні засвоєння змісту; навчально-методичне та інформаційне забезпечення у вигляді кейсів; контрольні-вимірювальні матеріали; список основної та додаткової літератури.

Розкриємо сутність кожного з названих кредитів.

Кредит 1. Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен.

Основними завданнями під час опанування кредитом виступили:

- формування мотивації майбутнього корекційного педагога до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу,
- систематизація та поглиблення знань, умінь, навичок з проблем організації інклюзивного навчання,
- вирішення типових практичних професійних завдань,
- формування навичок забезпечувати власну емоційну стабільність.

#### Навчально-тематичний план курсу

Лекція 1. Інклюзивна освіта: основні принципи, переваги, існуючі проблеми організації інклюзивного навчального простору. Концепції соціального відторгнення (ізолюваності) та соціального залучення (інклюзії, включення).

Лекція 2. Міжнародне та національне законодавство у сфері інклюзивної освіти. Основні міжнародні документи в галузі прав людини. Міжнародне та національне законодавство у сфері інклюзивної освіти: основні нормативно-правові документи, що регламентують роботу асистента педагога [87, 85,75, 76].

Лекція 3. Сучасна освітня нормативно-правова база інклюзивної освіти (порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, лист Міністерства освіти і науки України від 08.08.2013 № 1/9–539). Нормативно-правові документи, що регламентують роботу асистента вчителя: наказ Держспоживстандарту від 28.07.2010 р. № 327 (доповнення Класифікатора професій посадою асистента вчителя інклюзивного класу), наказ Міністерства освіти і науки України від 6.12.2010 р. № 1205 «Про Типові штатні нормативи загальноосвітніх навчальних закладів», лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/9–675 від 25.09.2012 р. «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» [87, 85,75, 76].

Під час вивчення кредиту фахівці уточнювали значення таких понять, як «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «адаптована освітня програма», «дитина з особливими потребами», «індивідуальний навчальний план», вивчався досвід міжнародного та українського законодавства в області

організації інклюзивного навчання; особливості організації навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

Додаткові завдання спочатку сформульовані таким чином, щоб стимулювати активне включення кожного учасника навчального процесу і забезпечувати розробку таких нових продуктів, як модель інклюзивного навчального закладу, порівняльна таблиця різних моделей організації інклюзії в різних країнах світу, критерії та показники готовності до інклюзії ЗОШ або ДНЗ.

Крім перерахованого у змісті кредита представлено кілька тем, пов'язаних з вивченням особливостей організації інклюзивної освіти в країнах Європи і України. Проведення педагогами порівняльного аналізу дозволяє виявити позитивні і негативні тенденції, встановити причини невдалої інклюзивної практики та шляхи подолання труднощів.

Особливу увагу ми звертали на вміння фахівців забезпечувати власну емоційну стабільність шляхом організації тренінгових занять та ділових ігор.

Контроль за засвоєнням педагогами знань, умінь здійснювався за допомогою тестування і отримання кінцевих продуктів. Коло тем запропонованих в кредиті дозволило корекційним педагогам зануритися в особливості організації інклюзивного навчання, систематизувати та поглибити свої знання, а також сприяли формуванню мотивації майбутнього корекційного педагога до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу, формуванню навичок забезпечувати власну емоційну стабільність

*Кредит 2. Технології, методи і форми організації інклюзивної освіти.*

Завдання до вивчення кредиту були такими:

- формування у фахівців дидактичного комплексу знань, практичних умінь та навичок роботи в умовах інклюзивного навчального закладу,

- навчання створення креативного розвивального середовища в умовах інклюзивного навчального закладу (розробка дидактичних засобів навчання для різних категорій дітей, конструювання фрагментів уроків, занять в

інклюзивних класах та групах, творчий підхід в підготовці матеріалів з обміну досвідом).

Під час вивчення кредиту 2 розглядалися питання організації навчання дітей в умовах інклюзивного навчального закладу: технології організації інклюзивної освіти: технологія створення атмосфери включення всіх учасників освітнього процесу, технологія створення адаптивного освітнього середовища, що відповідає потребам всіх дітей (Д. Мітчелл), технології психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору, технологія підтримки і тьюторського супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Крім технологій, в змісті кредиту вивчалися методи, прийоми і форми роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, розглядалися особливості проектування корекційно-розвивального середовища. Значний час відводився на формування у корекційних педагогів умінь розробляти адаптовані програми, розробляти дидактичні засоби навчання для різних категорій дітей, конструювати фрагменти уроків, занять в інклюзивних класах та групах.

Контроль за засвоєнням змісту кредиту здійснювався із застосуванням не тільки традиційних методів (тестування, рішення професійних задач), а й за допомогою фокус-групової роботи і методу зворотного зв'язку, рефлексії.

*Кредит 3. Технології формування толерантності в умовах інклюзивного навчального закладу.*

Основними завданнями під час опанування кредитом виступили:

- розвиток вміння корекційних педагогів толерантно спілкуватися з різними категоріями людей – вчителі, діти з різним рівнем розвитку та їх батьки,
- формування знань про деонтологічні принципи та норми в умовах інклюзивного навчального закладу.

Під час вивчення кредиту корекційні педагоги вивчали діяльність педагогічного колективу інклюзивного навчального закладу як

міждисциплінарної команди. Ними освоювалися технології психолого-педагогічного супроводу дитини в умовах інклюзивного освітнього простору, особливості толерантного спілкування з усіма учасниками навчально-виховного процесу. Важливим було програвання проблемних ситуацій, моделювання різних шляхів виходу із типових ситуацій, які можуть траплятися в умовах інклюзивного навчального закладу. В зміст кредиту були включені основні підходи до формування культури в дитячому колективі, робота з дитячими колективами в напрямку формування у них толерантного ставлення до однолітків з особливими потребами, технології залучення батьків в освітній процес, особливості роботи фахівців (педагоги, психологи, тьютори), задіяних в інклюзивну освіту.

Вибір такого змісту був обумовлений тим, що робота міждисциплінарної команди – це один з ефективних механізмів організації інклюзивного навчального простору. Контроль за засвоєнням змісту кредиту здійснювався при проведенні експертизи представлених студентами проектів індивідуального психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти.

Кредит 4. Аналіз та самоаналіз діяльності корекційних педагогів в умовах інклюзії.

Завдання до вивчення кредиту були такими:

- узагальнення набутих знань, умінь, навичок,
- аналіз досвіду роботи корекційних педагогів в умовах інклюзивного навчального закладу,
- рефлексія власної поведінки,
- збирання та створення власної колекції навчально-методичних матеріалів,
- демонстрація прийомів підготовки до роботи в умовах інклюзивного навчання (ведення систематизованого бібліографічного каталогу, Web-каталогу педагогічних сайтів і порталів, створення і розміщення в Інтернет-просторі власних сторінок, проведення семінарів-практикумів, вебінарів

тощо).

Під час вивчення кредиту корекційні педагоги шляхом проведення тренінгових занять, організації та проведення дидактичних ігор узагальнювали свої знання та вчилися аналізувати досвід роботи інших корекційних педагогів. З метою залучення фахівців до збирання власної колекції матеріалів, їх було залучено до проведення семінарів, вебінарів, практичних занять для студентів.

Контроль за засвоєнням змісту даного кредиту здійснювався за допомогою тестування, дидактичних ігор, аналізу підсумкового проекту – Web-каталогу матеріалів.

Для кожного з кредитів нами були розроблені рівневі характеристики засвоєння корекційними педагогами змісту кредиту. У разі незасвоєння або недостатньо глибокого засвоєння фахівцями навчального матеріалу була можливість для повернення, повторного вивчення змісту кредиту з використанням інших прийомів і подальшого досягнення повного розуміння інформації, що вивчається.

Таким чином, метою реалізації консалтингу став розвиток професійної компетентності педагогічних працівників в області організації інклюзивної освіти.

Підготовка корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору відповідно до змісту кредитно-трансферної програми здійснювалася поетапно з використанням розробленої нами технології. Технологія підготовки корекційних педагогів розглядається нами як системний спосіб організації спільної діяльності студентів і викладачів, за допомогою якого формується мотиваційно-емоційна, дидактико-технологічна, деонтологічно-мовленнєва, рефлексивно-практична готовність майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору за допомогою рішення професійних завдань.

Вивчення змісту кожного кредиту здійснювалося в певній послідовності і включало чотири етапи:



- занурення в діяльність за темою кредиту, проблематизація;
- опанування теоретичними знаннями;
- моделювання проблемних ситуацій та набуття практичних навичок роботи;
- рефлексія.

Розглянемо кожен з представлених етапів.

### 1. Занурення в діяльність за темою кредиту, проблематизація.

Основне завдання етапу – знайомство корекційних педагогів зі змістом кредиту, розуміння основних питань, усвідомлення себе в якості основного діяча, виявлення труднощів, які можуть виникати під час опанування кредиту. Це сприяло підготовці корекційних педагогів до сприйняття змісту кредиту і налаштувало на отримання в кінці вивчення конкретних знань, умінь та навичок.

Обов'язковою умовою, що дозволило мотивувати учасників, було проведення дискусії. Спочатку дискусія організовувалася у невеликих підгрупах (3-4 чол.), потім здійснювалося загальне обговорення. Такий підхід обумовлений тим, що у груповій дискусії студенти мали можливість проявити власну позицію, продемонструвати рівень своєї професійної компетентності, поступово включитися в процес вивчення кредиту, систематизувати потенційні труднощі майбутніх корекційних педагогів.

Основними формами роботи на цьому етапі виступили дискусія, дебати, робота в групах. Для формування у корекційних педагогів мотиваційно-емоційної готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору ми використовували такі методичні прийоми, як «Відкритий мікрофон», критичний аналіз ситуації, майстер-класи тощо. З метою розвитку дидактико-технологічної готовності нами застосовувалися такі прийоми: парна або групова мозкова атака, заповнення інтелектуальних карт, розбивка на кластери, підготовка та проведення дидактичних ігор, «Мозаїка», «Акваріум», тощо. Для формування деонтологічно-мовленнєвої готовності були використані такі

прийоми як підготовка доповіді, диспуту, презентації, методика «Подовжена конференція», методика «Парний та інтерактивний урок» тощо. З метою удосконалення рефлексивно-практичної готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору були використані такі методичні прийоми як рольові ігри, взаємооцінка, проблемні ситуації, творча лабораторія, ярмарка педагогічних ідей, розробка методичного портфелю та портфоліо, методико-технологічний фестиваль.

## 2. Опанування теоретичними знаннями.

Основне завдання етапу – вивчення теоретичної бази кредиту, яка є необхідною для подальшої роботи. Основними методами роботи на цьому етапі були майстер-класи та тренінг, коучінг, технологічні дні, віртуальний обмін досвідом, вебінар, круглий стіл, «Велике коло» тощо.

Для активізації мотиваційно-емоційної готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору ми застосовували такі методичні прийоми: навідні запитання, аналіз ситуацій, евристична бесіда, вечір запитань і відповідей, ділова гра. Основними прийомами, що стимулюють вдосконалення дидактико-технологічної готовності, стали такі як моделювання ситуації, колективне обговорення виділеної проблеми і пошук її вирішення, підготовка детального плану, дидактико-технологічний стайлінг. Для формування деонтологічно-мовленнєвої готовності були використані такі прийоми як дискусія та проблемний виклад матеріалу. Формуванню рефлексивно-практичної готовності сприяли аналіз практичного досвіду, взаємоопитування, схематизація.

## 3. Моделювання проблемних ситуацій та набуття практичних навичок роботи

Основна мета на цьому етапі полягала у формуванні у майбутніх корекційних педагогів практичних умінь та навичок, необхідних для роботи в умовах інклюзивного навчального закладу.

Головним на цьому етапі стало моделювання способів вирішення

проблемних ситуацій, які можуть виникати в умовах інклюзивного навчального закладу, на основі наявного досвіду і наявності певного рівня знань студентів.

Досягти мети вдалося за допомогою різноманітних (індивідуальних та групових) форм роботи, таких як проведення практичних та лабораторних робіт, тренінгів, дидактичних ігор, перегляд відеоматеріалів, усний інструктаж, консультування, техномоніторинг, рекламна акція тощо.

Для розвитку мотиваційно-емоційної готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору ми використовували такі методичні прийоми: мозковий штурм, створення ситуацій успіху та стимулювання. З метою вдосконалення дидактико-технологічної готовності ми використали прийоми ігрового проектування, аналіз конкретних ситуацій. Формуванню рефлексивно-практичної готовності сприяли прийоми візуалізації, інтерв'ювання. На формування деонтологічно-мовленнєвої готовності були спрямовані такі прийоми: «театральна діяльність» (програвання певних ситуацій за ролями), рольові ігри тощо.

#### 4. Рефлексія

Основне завдання етапу рефлексії – проаналізувати результат і процес вивчення змісту кредиту, усвідомити ціннісну значущість своєї професійної діяльності в умовах інклюзивного навчального закладу. Це здійснювалося при використанні різних форм роботи: фронтальних, групових, парних та індивідуальних. Використовувалися різноманітні методичні прийоми: проблемні запитання, есе, інтерв'ювання, «Методика оцінки 360» тощо.

Таким чином, за допомогою етапів засвоєння знань та умінь в межах вивчення кожного кредиту відбувалося формування мотиваційно-емоційної, дидактико-технологічної, деонтологічно-мовленнєвої, рефлексивно-практичної готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

Протягом контрольного етапу експерименту перевірено ефективність

запропонованої моделі та кредитно-трансферної програми підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, що буде представлено у наступному параграфі.

### **3.3. Моніторингове дослідження методики дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору**

На прикінцевому етапі було перевірено ефективність методики дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору та здійснено контрольні зрізи щодо сформованості дидактичних і практичних умінь і навичок майбутніх корекційних педагогів.

За результатами експерименту, в контрольній та експериментальній групах виявлено позитивні зміни, що вплинули на стан готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивних навчальних закладах.

Розглянемо результати сформованості критерію мотиваційно-емоційної готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору після впровадження експериментальної методики дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

Результати впровадження комплексної експериментальної методики підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивному навчальному закладі показали збільшення кількості студентів високого рівня сформованості умінь і навичок мотиваційно-емоційної сфери. Кількісні показники мотиваційно-емоційної готовності представлено у табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Рівні сформованості критерію мотиваційно-емоційної готовності  
майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного  
освітнього простору

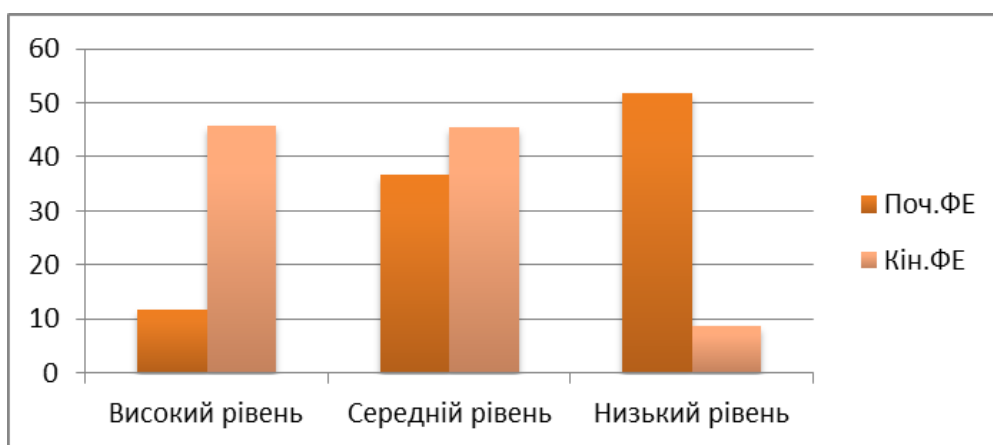
Група	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	Поч. ФЕ	Кін. ФЕ	Поч. ФЕ	Кінець ФЕ	Поч. ФЕ	Кінець ФЕ
Наполегливість та цілеспрямованість						
ЕГ	8,2	37,8	38,3	56,6	53,5	5,6
КГ	10,5	11,6	42,1	50,5	47,4	37,9
Емоційна стабільність						
ЕГ	12,6	53,6	36,3	33,7	51,1	12,7
КГ	10,5	12,1	47,4	52,1	42,1	35,8
Мотивація на успішність практичної реалізації дидактичних задач						
ЕГ	14,3	45,9	35,2	45,9	50,5	8,2
КГ	10,5	13,1	39,5	51,1	50,0	35,8
Підсумкові результати за показниками критерію мотиваційно-емоційної готовності						
ЕГ	11,7	45,8	36,6	45,4	51,7	8,8
КГ	10,5	12,3	43,0	51,2	46,5	36,5

Після впровадження експериментальної моделі на високому рівні в ЕГ за показниками критерію мотиваційно-емоційної готовності визначено 45,8 % (було 11,7 %) студентів, у КГ показники суттєво не змінилися 12,3 % (було 10,5 %). Середній рівень готовності в ЕГ показали 45,4 % студентів (було 36,6 %), у КГ – 51,2 % (було 43,0 %). На низькому рівні в ЕГ нараховувалося 8,8 % (було 51,7 %). У КГ на низькому рівні стало 36,5 % студентів (було 46,5 %).

Підсумкові результати за показниками критерію мотиваційно-емоційної готовності експериментальної та контрольної груп відображені у діаграмах 3.1. та 3.2.

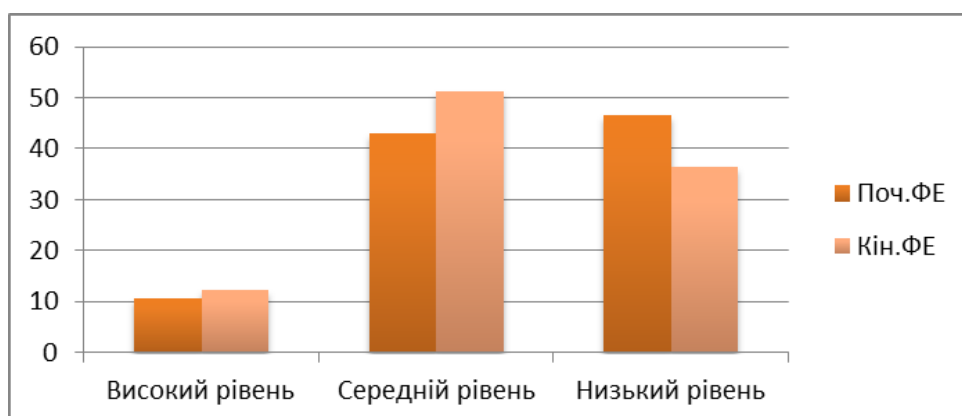
Діаграма 3.1

**Кількісні показники мотиваційно-емоційної готовності  
експериментальної групи**



Діаграма 3.2

**Кількісні показники мотиваційно-емоційної готовності  
контрольної групи**



Таким чином, показники за мотиваційно-емоційним критерієм готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища контрольної групи змінилися не суттєво. В експериментальній групі значно зросла кількість респондентів, яких ми відносимо до високого рівня, збільшилася кількість студентів середнього рівня і значно змінилися дані на низькому рівні сформованості мотиваційно-емоційної готовності майбутніх корекційних педагогів.

Результати сформованості критерію дидактико-технологічної готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору свідчать про позитивні зміни у

рівняхсформованості дидактичних знань та технологічних умінь майбутніх корекційних педагогів завдяки впровадженню комплексної експериментальної моделі підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

Кількісні показники дидактико-технологічної готовності представлено у табл. 3.2.

Таблиця 3.2.

**Кількісні показники дидактико-технологічної готовності  
майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного  
освітнього простору**

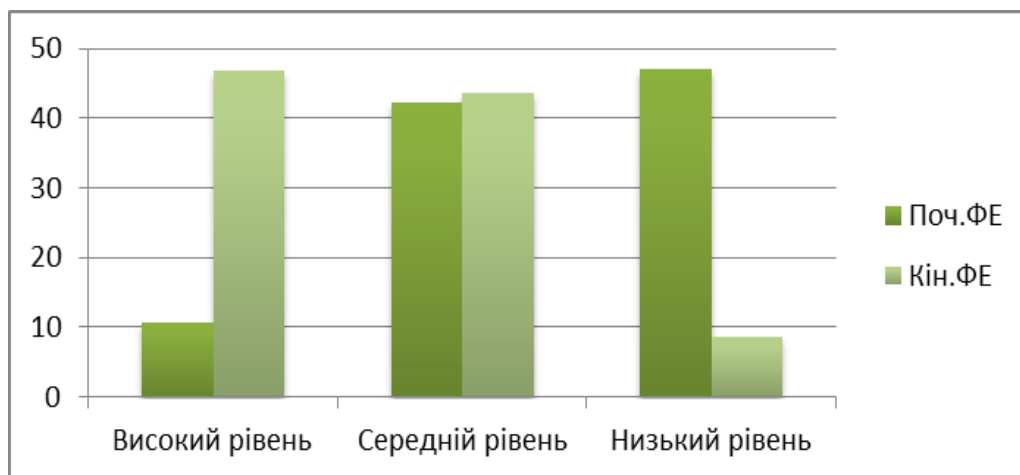
Група	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	Поч. ФЕ	Кін. ФЕ	Поч. ФЕ	Кінець ФЕ	Поч. ФЕ	Кінець ФЕ
Осмиленість дидактико-технологічних знань						
ЕГ	12,2	36,2	44,4	58,7	43,4	5,1
КГ	21,1	21,6	36,8	43,2	42,1	35,2
Креативність практично-зорієнтованих знань						
ЕГ	12,2	51,0	40,9	38,8	46,9	10,2
КГ	13,2	14,2	44,7	46,9	42,1	38,9
Практичне моделювання розвивального середовища						
ЕГ	7,7	53,6	41,3	33,7	51,0	12,7
КГ	7,9	10,5	39,5	43,7	52,6	45,8
Підсумкові результати за показниками критерію дидактико-технологічної готовності						
ЕГ	10,7	46,9	42,2	43,7	47,1	9,4
КГ	14,1	15,4	40,3	44,6	45,6	40,0

Після впровадження експериментальної моделі на високому рівні в ЕГ за показниками критерію дидактико-технологічної готовності визначено 46,9 % (було 10,7 %) студентів, у КГ показники суттєво не змінилися – 15,4 % (було 14,1 %). Середній рівень готовності в ЕГ показали 43,7 % студентів (було 42,2 %), у КГ – 47,1 % (було 43,7 %). На низькому рівні в ЕГ нараховувалося 9,4 % (було 47,1 %). У КГ на низькому рівні стало 40,0 % студентів (було 45,6 %).

Підсумкові результати за показниками критерію дидактико-технологічної готовності експериментальної та контрольної груп відображені у діаграмах 3.3. та 3.4.

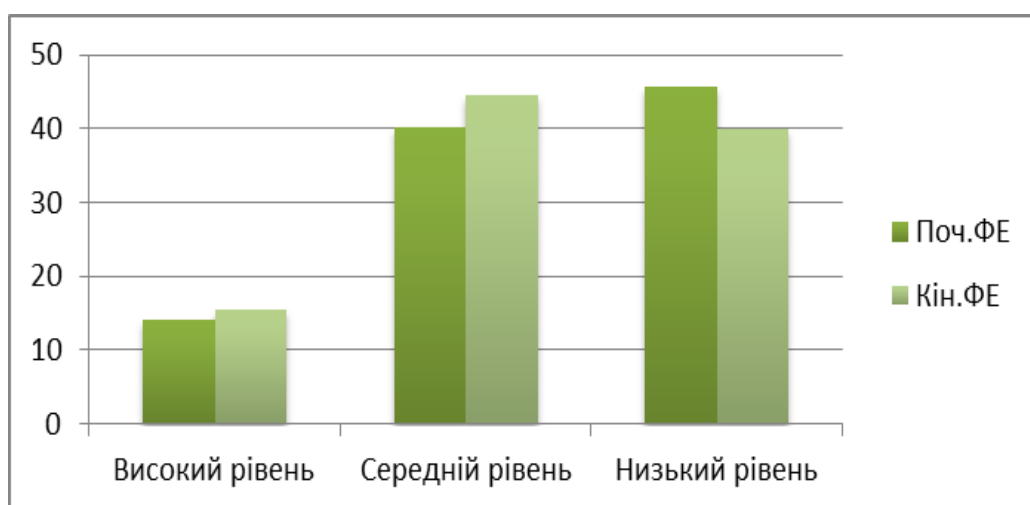
Діаграма 3.3

Кількісні показники дидактико-технологічної готовності  
експериментальної групи



Діаграма 3.4

Кількісні показники дидактико-технологічної готовності контрольної  
групи



Впровадження комплексної експериментальної моделі підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі сприяло підвищенню рівня сформованості деонтологічних знань, мовленнєвих умінь та навичок у майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

Кількісні показники деонтологічно-мовленнєвої готовності представлено у табл. 3.3.



Таблиця 3.3

**Кількісні показники за критерієм деонтологічно-мовленнєвої  
готовності майбутніх корекційних педагогів**

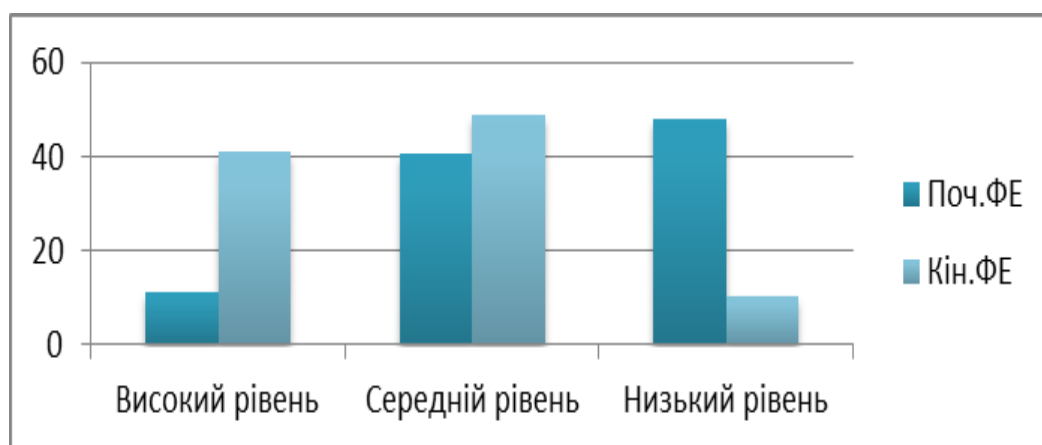
Група	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	Поч. ФЕ	Кін. ФЕ	Поч. ФЕ	Кінець ФЕ	Поч. ФЕ	Кінець ФЕ
Толерантність корекційного педагога						
ЕГ	9,2	40,3	43,9	51,5	46,9	8,2
КГ	13,2	11,1	47,4	48,4	39,4	40,5
Сформованість деонтологічної компетентності						
ЕГ	8,7	45,4	45,4	42,9	45,9	11,7
КГ	10,6	10,0	44,7	47,9	44,7	42,1
Культура мовлення корекційного педагога						
ЕГ	15,3	37,3	33,2	51,5	51,5	11,2
КГ	5,3	17,4	43,6	37,9	51,1	44,7
Підсумкові результати за показниками критерію деонтологічно-мовленнєвої готовності						
ЕГ	11,1	41,0	40,8	48,7	48,1	10,3
КГ	9,7	12,8	45,2	44,7	45,1	42,5

Після впровадження експериментальної моделі на високому рівні в ЕГ за показниками критерію деонтологічно-мовленнєвої готовності визначено 41,0 % (було 11,1 %) студентів, у КГ показники суттєво не змінилися 9,7 % (було 12,8 %). Середній рівень готовності в ЕГ показали 48,7 % студентів (було 40,8 %), у КГ – 44,7 % (було 45,2 %). На низькому рівні в ЕГ нараховувалося 10,3 % (було 48,1 %). У КГ на низькому рівні стало 42,5 % студентів (було 45,1 %).

Підсумкові результати відображені у діаграмах 3.5. та 3.6.

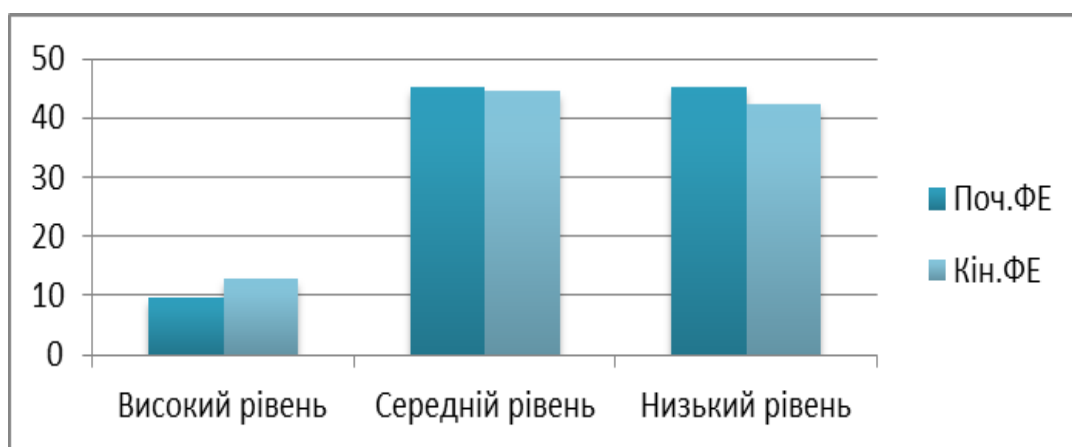
Діаграма 3.5

Кількісні показники деонтологічно-мовленнєвої готовності  
експериментальної групи



Діаграма 3.6

Кількісні показники деонтологічно-мовленнєвої готовності  
контрольної групи



Результати впровадження комплексної експериментальної моделі підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивному навчальному закладі показали збільшення кількості студентів високого та середнього рівнів сформованості умінь і навичок рефлексивно-практичної сфери. Кількісні показники рефлексивно-практичної готовності представлено у табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Кількісні показники рефлексивно-практичної готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору

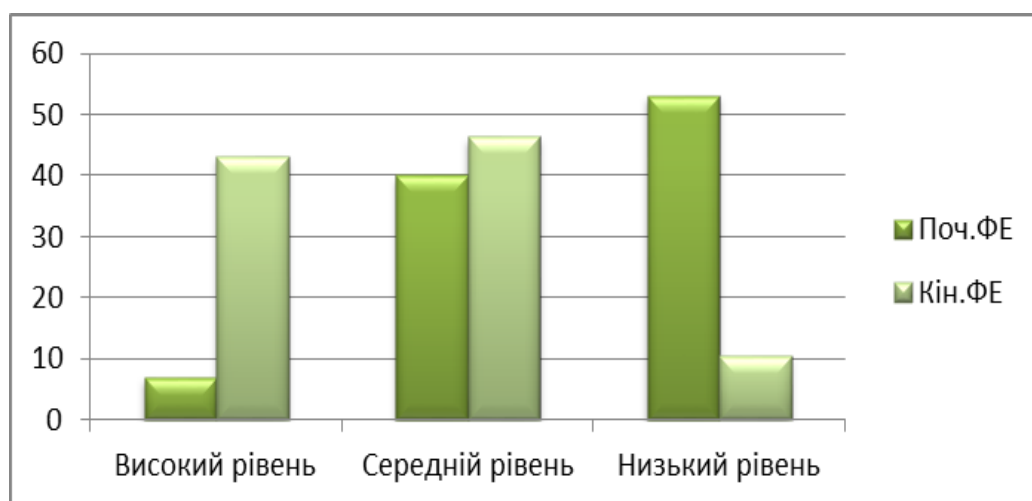
Група	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	Поч. ФЕ	Кін. ФЕ	Поч. ФЕ	Кінець ФЕ	Поч. ФЕ	Кінець ФЕ
Рефлексія власної поведінки						
ЕГ	7,1	42,3	39,3	49,0	53,6	8,7
КГ	5,3	7,4	50,0	43,2	44,7	49,4
Практична готовності до проведення корекційно-розвивальної роботи						
ЕГ	7,7	45,9	39,8	44,4	52,5	9,7
КГ	4,2	9,5	45,8	47,9	50,0	42,6
Взаємооцінка та взаємоаналіз діяльності інших корекційних педагогів						
ЕГ	6,1	41,3	40,8	45,9	53,1	12,8
КГ	2,6	8,4	39,5	44,8	57,9	46,8
Підсумкові результати за показниками критерію рефлексивно-практичної готовності						
ЕГ	6,9	43,2	40,0	46,4	53,1	10,4
КГ	4,0	8,4	45,1	45,3	50,9	46,3

Після впровадження експериментальної моделі на високому рівні в ЕГ за показниками критерію рефлексивно-практичної готовності визначено 43,2 % (було 6,9 %) студентів, у КГ показники суттєво не змінилися 8,4 % (було 4,0 %). Середній рівень готовності в ЕГ показали 46,4 % студентів (було 40,0 %), у КГ – 45,3 % (було 45,1 %). На низькому рівні в ЕГ нараховувалося 10,4 % (було 53,1 %). У КГ на низькому рівні стало 46,3 % студентів (було 50,9 %).

Підсумкові результати за показниками критерію рефлексивно-практичної готовності експериментальної та контрольної груп відображені у діаграмах 3.7. та 3.8.

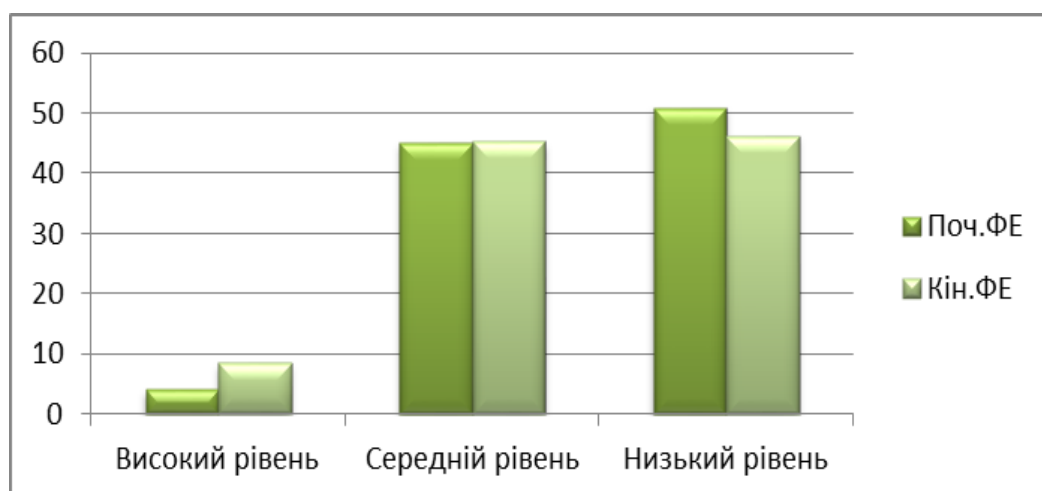
Діаграма 3.7

Кількісні показники рефлексивно-практичної готовності  
експериментальної групи



Діаграма 3.8

Кількісні показники рефлексивно-практичної готовності контрольної  
групи



Порівняльні кількісні дані рівнів сформованості дидактичних і практичних умінь і навичок на констатувальному і прикінцевому етапах подано в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

**Розподіл майбутніх корекційних педагогів за рівнями сформованості дидактичних і практичних знань, умінь та навичок до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору(у %)**

Група	Кількість майбутніх корекційних педагогів, що виконали завдання (%)					
	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	Початок	Кінець	Початок	Кінець	Початок	Кінець
ЕГ	7,2	56,5	42,4	32,6	50,4	10,9
КГ	8	25,0	33	25,0	59	45,0

На високому рівні ЕГ визначено 56,5 % (було 7,2 %) студентів, у КГ показники суттєво не змінилися 25,0 % (було 8,0 %). Середній рівень готовності в ЕГ показали 32,6 % студентів (було 42,4 %), у КГ – 25,0 % (було 33,0 %). На низькому рівні в ЕГ нараховувалося 10,4 % (було 50,4 %). У КГ на низькому рівні стало 45,0 % студентів (було 59,0 %).

Статистичну перевірку отриманих результатів проведено за критичною точкою розподілу Ст'юдента (t критерій Ст'юдента). На основі статистичного аналізу отриманих результатів можна зробити висновок, що частина студентів з високим рівнем сформованості дидактичних знань та практичних умінь і навичок в ЕГ перевищує відповідне значення в КГ.

Отже, результати формувального етапу експерименту засвідчили, що за умов спеціально організованої роботи за презентованою методикою у майбутніх корекційних педагогів підвищується рівень готовності до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу, що означає доцільність її подальшого впровадження.

Отже, результати формувального етапу експерименту засвідчили, що за умов спеціально організованої роботи за презентованою моделлю у майбутніх корекційних педагогів підвищується рівень готовності до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу, що означає доцільність її подальшого впровадження.

### Висновки до розділу 3

1. Визначаємо дидактико-практичну підготовку майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору як цілеспрямований і творчий процес розвитку професійної компетентності майбутніх корекційних педагогів, спрямований на досягнення гуманістичних цілей і становлення педагогічних цінностей, в результаті якого у корекційних педагогів формується здатність вирішувати професійні завдання у сфері інклюзивної освіти.

2. Умовами підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору визначено: впровадження до процесу підготовки майбутніх корекційних педагогів практичних курсів навчальних дисциплін, які сприяють оволодінню дидактико-технологічними основами організації інклюзивного освітнього простору; доповнення курсів професійно-практичної складової навчальних планів вивченням перспективного досвіду впровадження інклюзивного навчання; волонтерська діяльність в інклюзивних освітніх закладах як основа оволодіння професійно-орієнтованим інструментарієм та створення картотеки досвіду організації інклюзивного освітнього простору; практичне впровадження інноваційних форм та методів роботи для урізноманітнення методичних форм з обміну досвідом роботи, формування умінь і навичок емоційної стабільності студентів; створення власного кейсу педагогічного досвіду роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, залучення студентів до самостійної проектно-дослідницької діяльності з метою оволодіння навичками творчої організації розвивального середовища; навчально-практичний консалтинг щодо розробки та проведення інтерактивних занять з метою формування мовленнєво-деонтологічних умінь та навичок майбутніх корекційних педагогів; застосування практико-зорієнтованих тижнів методичних семінарів з обміном досвідом роботи в умовах інклюзивного освітнього простору; покрокове навчання розробки особистісної професіограми; моделювання інноваційного життєвого та професійного стандарту «Освіта

для всіх. Освіта через все життя»; презентація сучасного дидактичного авторського почерку; проектувальна діяльність в інклюзивному освітньому просторі; розробка методичного портфеля, особистого творчого плану роботи; узагальнення теоретико-технологічних досягнень у вигляді власного дидактико-технологічного продукту (технології навчання в умовах інклюзивного освітнього простору); реалізація завдань дидактико-технологічного консалтингу щодо когнітивної підтримки роботи в інклюзивному освітньому просторі; робота у групі консалтингу інновацій та успішності; проведення тижнів методичних семінарів з обміном досвіду роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

3. Розроблено чотирьохетапну методику підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі, представлену схематично в моделі, що включає пропедевтичний, теоретико-операційний, продуктивний та рефлексивно-оцінний етапи. На кожному етапі конкретизовано мету, завдання, визначено зміст, методичні форми, засоби, технологічний інструментарій.

На пропедевтичному етапі з метою формування мотивації майбутнього корекційного педагога до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, систематизації та поглиблення знань, умінь, навичок з проблем організації інклюзивного навчання представлено дидактико-методичний пакет, який включає наступні форми роботи: *пасивні* (тренінг «Емоційна стабільність в умовах інклюзивного освітнього простору», методичний коучінг «Мотиви педагогів до роботи в умовах інклюзії», квік-настрої «Наша мотивація» тощо), *активні* (педагогічна евристика «Методика роботи в освітньому інклюзивному просторі», дидактико-технологічний анонс «Технологізація навчально-виховного процесу», методичний міст, тощо), *інтерактивні* (техномоніторинг «Основні тенденції розвитку дидактики інклюзивного освітнього простору», рекламна акція «Технології навчання як основа освітньо-виховного процесу», віртуальний обмін досвідом, тощо).

На теоретико-операційному етапі з метою формування у майбутніх фахівців дидактичного комплексу дидактико-практичних знань, умінь та навичок щодо створення креативного розвивального інклюзивного середовища та розробки дидактико-технологічного забезпечення процесу інклюзивного навчання запропоновано до впровадження такі форми роботи: *пасивні* (усний журнал «Дидактика в інклюзії», дидактико-технологічні дні «Поділимося досвідом» тощо); *активні* (дидактико-технологічний стайлінг «Дидактичні знання, вміння та навички як основа формування професійної компетентності», технотрагедія «Стратегічне планування інклюзивного освітнього простору», організація творчої лабораторії «Мої конспекти для дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії», тощо), *інтерактивні* (методика «Велике коло», віртуальний обмін досвідом, ділова гра «Робимо проекти», методика «Мозаїка», «Акваріум» тощо).

На продуктивному етапі з метою створення власного дидактико-технологічного продукту (технології навчання в умовах інклюзивного освітнього простору) використано такі форми роботи, як майстер-клас «Дидактико-методологічні основи організації навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії» (пасивні), дидактико-технологічний анонс «Створюємо власну методичку навчання», методичний міст «Технології навчання» (активні), методичний ринг «Проблеми інклюзивного навчання», кейс-технології «Професійні компетентності корекційних педагогів» (інтерактивні) тощо.

На рефлексивно-оцінному етапі з метою узагальнення набутих знань, умінь, навичок, аналізу досвіду роботи корекційних педагогів в умовах інклюзивного освітнього простору, рефлексії власної поведінки, збирання та створення власної колекції навчально-методичних матеріалів використано наступні форми роботи: *пасивні* (методично-технологічні тижні «Технологізація навчально-виховного процесу» тощо), *активні* (дидактико-технологічний анонс, методичний міст, методико-технологічний фестиваль «Всі дороги ведуть до нас» тощо), *інтерактивні* (техномоніторинг «Основні



досягнення у сфері інклюзивної педагогіки», рекламна акція «Наші відкриття у сфері інклюзії», віртуальний обмін досвідом тощо).

4. На прикінцевому етапі ми здійснили контрольні зрізи щодо сформованості дидактичних і практичних умінь і навичок майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору.

На високому рівні ЕГ визначено 56,5 % (було 7,2 %) студентів, у КГ показники суттєво не змінилися 25,0 % (було 8,0 %). Середній рівень готовності в ЕГ показали 32,6 % студентів (було 42,4 %), у КГ – 25,0 % (було 33,0 %). На низькому рівні в ЕГ нараховувалося 10,4 % (було 50,4 %). У КГ на низькому рівні стало 45,0 % студентів (було 59,0 %).

5. Результати формувального етапу експерименту свідчать про те, що за умов спеціально організованої роботи за презентованою моделлю у майбутніх корекційних педагогів підвищується рівень сформованості професійних компетенцій, що означає доцільність її подальшого впровадження.

## ВИСНОВКИ

1. Досліджено психолого-педагогічну літературу з проблем підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, уточнено сутність понять «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «інклюзивний освітній простір».

У межах започаткованого дослідження, ми визначаємо інклюзію як політику держави та суспільства щодо людей з особливими потребами, процес включення всіх громадян з особливостями розвитку в активне суспільне життя, прийняття індивідуальних особливостей кожної особистості, комунікативний діалог між всіма людьми у суспільстві.

Освітній інклюзивний простір, на нашу думку, це навчально-виховне, корекційно-розвивальне середовище загальноосвітнього навчального закладу, у якому відбувається освітньо-виховна інтерактивна взаємодія усіх учасників навчально-виховного та корекційно-розвивального процесу в умовах інклюзивного навчання.

У контексті дослідження ми тлумачимо дидактику як обізнаність з теорією навчання та методами формування умінь і навичок дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору.

2. Розкрито професійно-компетентнісну парадигму підготовки педагогів спеціальної та інклюзивної освіти. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, визначено, що фахова готовність корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору включає систему знань із дидактики та методології організації інклюзивної освіти, основ загальної, корекційної та соціальної педагогіки і психології, індивідуальних відмінностей і вікових особливостей дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку, а також володіння високим рівнем практичної підготовки до роботи.

Дидактична готовність полягає у оволодінні корекційним педагогом загальнопедагогічними та корекційно-розвивальними технологіями роботи в умовах інклюзивного навчального закладу, вмінням творчо вирішувати навчально-виховні та корекційно-розвивальні завдання в інклюзивному освітньому просторі.

Психологічна готовність включає в себе сформованість професійно-орієнтованих особистісних якостей педагога. Практична готовність до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору включає практичну готовність до проведення корекційно-розвивальної роботи в умовах інклюзивного навчального закладу, вмінням організувати корекційно-розвивальне середовище в інклюзивному навчальному закладі.

3. Розроблено методику визначення дидактико-практичної готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

Виокремлено три рівні (високий, середній, низький) сформованості дидактичних і практичних умінь і навичок майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору.

4. Визначено критерії з показниками готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору: мотиваційно-емоційна готовність (показники: наполегливість та цілеспрямованість у здобутті практико-зорієнтованих знань; емоційна стабільність; мотивація на успішність практичної реалізації дидактичних задач), дидактико-технологічна готовність (показники: осмисленість дидактико-технологічних знань; креативність практично-зорієнтованих знань; практичне моделювання розвивального середовища в умовах інклюзивного освітнього простору), деонтологічно-мовленнєва готовність (показники: толерантність корекційного педагога; сформованість деонтологічної компетентності; культура мовлення корекційного педагога), рефлексивно-практична готовність (показники: рефлексія власної поведінки;

практична готовності до проведення корекційно-розвивальної роботи в умовах інклюзивного навчального закладу; взаємооцінка та взаємоаналіз).

Було розроблено експериментальні завдання до кожного з виокремлених критеріальних показників з метою з'ясування рівнів готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивних навчальних закладах. До кожного завдання сформовано шкалу оцінювання.

5. Аналіз результатів констатувального етапу експерименту показав, що більшість студентів (54,8 %) знаходиться на низькому рівні сформованості дидактичних знань та практичних умінь і навичок до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору. На високому рівні дидактичні знання та практичні уміння і навички сформовані у 7,5 % респондентів.

6. Розроблено комплексну методикау підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, визначено ефективні умови її реалізації: оволодіння дидактичними основами інклюзивного навчання, вивчення перспективного досвіду інклюзивного навчання, оволодіння професійно-орієнтованим інструментарієм та програмним забезпеченням інклюзивного навчання; створення картотеки досвіду інклюзивного простору; устаткування інформаційної бази для провадження та презентації перспективних напрацювань, урізноманітнення методичних форм з обміну досвідом роботи тощо.

Розроблена методика підготовки майбутніх корекційних педагогів, що відображена в моделі, включає чотири етапи: пропедевтичний, теоретико-операційний, продуктивний та рефлексивно-оцінний.

Основними формами підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору стали технoстратегія, педагогічна евристика, кейс-коучінг, розробка методичного портфелю та портфоліо, методико-технологічний фестиваль, техномоніторинг, віртуальний обмін досвідом, методичний фестиваль «Червона доріжка», дидактико-технологічний стайлінг, методичний ринг, тренінг, методичний діалог тощо.

Основними методами підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору визначено тренінг, дидактико-технологічний анонс, методичний міст, мозкову атаку, творчу лабораторію, рекламну акцію, вебінар, методика «Мозаїка», «Акваріум», кейс-технології, методика «Подовжена конференція», методика «Парний та інтерактивний урок» тощо.

7. У межах роботи був розроблений консалтинг «Освіта через все життя» у системі програми післядипломної освіти підготовки фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору. Структурування змісту консалтингу по кредитах дозволило систематизувати навчальну інформацію на основі виявлених за допомогою експериментального дослідження проблем студентів, а також з урахуванням негативних і позитивних тенденцій розвитку інклюзивної практики. Виділені кредити відповідають чотирьом групам критеріїв, що характеризують готовність фахівців до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору. Кожен кредит взаємопов'язаний з іншими кредитами.

8. Визначено особливості дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, серед яких застосування інноваційних форм роботи у навчальному процесі, вплив на почуття (тренінги та квік-настрої, що формують позитивне ставлення до інклюзивної освіти, розуміння соціального значення своєї роботи в умовах інклюзії) та діяльнісну сферу (майстер-класи, вікторини, рольове розігрування проблемних педагогічних ситуацій, які включають основи діяльнісного підходу), застосування інноваційних методів роботи, що впливає на формування стійкого інтересу студентів і створення власної методичної бази, організація обміном досвіду роботи тощо.

9. На прикінцевому етапі здійснено контрольні зрізи щодо сформованості дидактичних і практичних умінь і навичок майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору.

За результатами експерименту, в контрольній та експериментальній групах виявлено позитивні зміни, що вплинули на стан готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивних навчальних закладах.

На високому рівні ЕГ визначено 56,5 % (було 7,2 %) студентів, у КГ показники суттєво не змінилися 25,0 % (було 8,0 %). На низькому рівні в ЕГ нараховувалося 10,4 % (було 50,4 %). У КГ на низькому рівні стало 45,0 % студентів (було 59,0 %). Таким чином, на кінцевому етапі експерименту значно зросла кількість студентів високого рівня експериментальної групи, кількість студентів низького рівня експериментальної групи значно зменшилась, що засвідчує ефективність впровадження методики дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

Запропоноване дослідження не висвітлює всіх проблем щодо дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, що потребує подальших дидактико-технологічних досліджень.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua> (дата звернення: 15.11.2017).
2. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. Педагогика. 2005. № 4. С.19-27
3. Алёхина С. В., Зарецкий В.К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа. Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». Москва, 2010. С. 104-116.
4. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск : Университетское, 1990. 560 с.
5. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода). Высшее образование в России, 2004. № 11. С.3-13
6. Берегова М.І., Савінова Н.В., Борулько Д.М. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Навчально-методичний посібник. Миколаїв: видавець Торубара В.В., 2019. 166 с.
7. Берегова М. І., Савінова Н. В. Деонтологічна компетентність корекційного педагога в умовах інклюзивного навчання. Молодий вчений. Херсон, 2015. № 2 (17). С. 99-101.
8. Берегова М. І., Савінова Н. В. Культура мовлення як складова деонтологічної культури корекційного педагога у системі інклюзивної освіти. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред.. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Вип. V. В 2-х т., том 1. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015. С. 292-302.
9. Берегова М. І. Понятійно-термінологічна основа вивчення інклюзивної освіти. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник

наукових праць / за ред.. проф. Тетяни Степанової. № 3(58), вересень 2017. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. С. 23-27.

10. Берегова М. І., Савінова Н. В. Підготовка корекційного педагога до роботи в інклюзивному середовищі: інваріантна складова. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць за ред.. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. К.: ТОВ «Наша друкарня», 2017. Вип. 13. С. 216-225.

11. Берегова М. І. Формування образу вчителя інклюзивного класу в творчості В.О. Сухомлинського. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць за ред.. проф. Тетяни Степанової. № 3(62), вересень 2018. Т. 1. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2018. С. 12-16.

12. Берегова М. І. Підготовка майбутнього корекційного педагога до роботи в інклюзивному середовищі: формування професійних компетенцій. / Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. праць за ред. проф. Тетяни Степанової. № 3(62), вересень 2018. Т. 2. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2018. С. 14-18.

13. Берегова М. І., Савінова Н. В. Рівні сформованості мотиваційно-емоційної готовності майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзивного навчання. Humanitarium. Переяслав-Хмельницький (Київ.обл.); Ніжин (Чернігів.обл.) : Лисенко М.М., 2018. Том 43, Вип. 2 : Педагогіка. С. 121-130.

14. Берегова М. І., Савінова Н. В., Серeda І. В. Innovation and content characteristics of the training of future specialists of special education. European Humanities Studies: State and Society / EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: Panstwo I Spoleczenstwo. Issue 4 (I), 2018. (Poland-Ukraine). P. 54-67.

15. Берегова М. І. Рівні сформованості гностично-технологічної компетентності майбутніх спеціальних педагогів до роботи в умовах



інклюзивного навчального закладу. *ScienceRise: Pedagogicaleducation*. 2019. № 1 (28). Р. 9 – 12 с.

16. Берегова М. І. Формування деонтологічної культури майбутніх корекційних педагогів в умовах інклюзивної освіти. Педагогічна деонтологія як проблема сучасної корекційної педагогіки. Збірник тез Всеукраїнського науково-методичного семінару / за заг. ред. Н.В. Савінової. Миколаїв : МНУ, 2015. С. 8-10.

17. Берегова М. І., Савінова Н.В., Савінов В.Ю., Білюк О.Г. Дослідження рівнів сформованості інформаційно-технологічної компетенції майбутніх учителів-логопедів. / *International scientific professional periodical journal «The Unity of Science»*. – December, 2017-January, 2018/ publishing office Veranovych str., 130, Czech Republic – Prague, 2018. – Р. 53-58.

18. Берегова М. І. Особливості впровадження інклюзивної освіти у навчальних закладах України. / *International scientific and practical conference «Pedagogy in EU countries and Ukraine at the modern stage» : Conference proceedings, December 21-22, 2018*. BaiaMare : Izdevnieciba «Baltija Publishing». Р. 36-39.

19. Берегова М. І. Формування професійних компетенцій майбутнього корекційного педагога під час підготовки до роботи в інклюзивному середовищі. Підготовка сучасного педагога дошкільної та початкової освіти в умовах розбудови Нової української школи: збірник матеріалів Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції. Херсон: ТОВ «Борисфен-про», 2018. С. 242-245.

20. Берегова М. І., Короткова А. С. Особливості навчання і виховання дітей з тимчасовою затримкою розвитку. Педагогічна деонтологія як проблема сучасної корекційної педагогіки. Збірник тез Всеукраїнського науково-методичного семінару за заг. ред. Н. В. Савінової. Миколаїв : МНУ, 2015. 72 с.

21. Берегова М. І., Касьянова А. С. Проблематика «булінгу» у навчальних закладах. Педагогічна деонтологія як проблема сучасної

корекційної педагогіки. Збірник тез Всеукраїнського науково-методичного семінару за заг. ред. Н. В. Савінової. Миколаїв : МНУ, 2015. 72 с.

22. Берегова М. І., Кошлак К. Д. Співпраця заради щастя. Педагогічна деонтологія як проблема сучасної корекційної педагогіки. Збірник тез Всеукраїнського науково-методичного семінару за заг. ред. Н. В. Савінової. Миколаїв : МНУ, 2015. 72 с.

23. Берегова М. І., Новакова А. В. Специфіка роботи з «особливими» школярами. Педагогічна деонтологія як проблема сучасної корекційної педагогіки. Збірник тез Всеукраїнського науково-методичного семінару за заг. ред. Н. В. Савінової. Миколаїв : МНУ, 2015. 72 с.

24. Берегова М. І., Гурець Ю. В. Організація та розвиток уваги дітей на уроках / Педагогічна деонтологія як проблема сучасної корекційної педагогіки. Збірник тез Всеукраїнського науково-методичного семінару \ за заг. ред. Н. В. Савінової. – Миколаїв : МНУ, 2015. – 72 с.

25. Берегова М. І., Крисюк Л. А., Казка В. О. Сухомлинського «Пелюстка та квітка» як один з дидактичних засобів виховання дружби у дітей дошкільного віку. Педагогічна деонтологія як проблема сучасної корекційної педагогіки. Збірник тез Всеукраїнського науково-методичного семінару за заг. ред. Н. В. Савінової. Миколаїв : МНУ, 2015. 72 с.

26. Берегова М. І., Половка В. І. Як спонукати до самовиховання в моральній сфері. Педагогічна деонтологія як проблема сучасної корекційної педагогіки. Збірник тез Всеукраїнського науково-методичного семінару за заг. ред. Н. В. Савінової. Миколаїв : МНУ, 2015. 72 с.

27. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.

28. Біляковська О. О., Мицишин І. Я., Цюра С. Б. Дидактика вищої школи : навч. посіб. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2013. 360 с.

29. Біляковська О. О. Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.

С. 229-234. URL: <http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/37.pdf>. (Дата звернення: 22.02.2017).

30. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2003. 38 с.

31. Бойчук Ю. Д. Інклюзивна компетентність педагога. Джерело педагогічних інновацій. Інклюзивна освіта: Науково-методичний журнал. Випуск № 1. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2013. С. 18–23.

32. . Бондар В. Освіта дітей з особливими потребами : пошуки та перспективи. URL: [http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page\\_id=454](http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=454) (Дата звернення: 22.03.2018).

33. Бондар В. І. Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії в Україні? Рідна школа, 2012. № 8/9. С. 20-27.

34. Борисова Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора в условиях реализации компетентностного подхода: Учебно-методический комплекс по образовательному модулю. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 102 с.

35. Боряк О. В. Професійна підготовка вчителів-логопедів до роботи з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 4. С. 9-17.

36. Брунер Дж. Психология познания: За пределами непосредственной информации. М.: Прогресс, 1977. 412 с.

37. Брызгалова С. О. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями. Специальное образование. 2010. № 3. С. 14-20.

38. Будяк Л. В. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Черкаси : Вид. ЧНУ, 2009. – 90 с.

39. Булда А. А., Мухіна Г.І. Актуальні проблеми професійної підготовки сучасного вчителя для нової української школи. Тернопіль: Тайп, 2010. С.140-142.
40. Вавіна Л. В. Український дефектологічний словник. К.: Милосердя України, 2001. С. 132.
41. Виготський Л. С. Основи дефектології : підручник для ВНЗ / Л. С. Виготський. Санкт-Петербург : Лань, 2003. 656 с.
42. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 5. Основы дефектологии под ред.Т. А. Власовой. Москва: Педагогика, 1983. С.256.
43. Выготський Л. С., Лурия А. Л. Етюди по історії поведення. М., 1993. С. 121-129.
44. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
45. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. К. : ВЦ «Академія», 2005. 256 с.
46. Вчитель і асистент: ролі і відповідальність. URL: [http://www.educationinclusive.com/wp-content/docs/ATATeacher\\_and\\_Teachers\\_Assistants\\_Roles\\_and\\_Responsibilities\\_.UKR.pdf](http://www.educationinclusive.com/wp-content/docs/ATATeacher_and_Teachers_Assistants_Roles_and_Responsibilities_.UKR.pdf). (Датазвернення: 11.01.2017)
47. Гладуш В. А. Шляхи вдосконалення професійної підготовки логопедів в Україні (1960-ті рр.). Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2014. № 1. С. 56-66.
48. Гонтаровська Н. Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра: автореф. дис. ... доктора педагогічних наук: 13.00.07. Київ, 2012. 40 с.
49. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
50. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за заг. ред. І. А. Зязюна. Київ, 2000. С. 81–107.

51. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. Психолог. 2012. № 19. С. 10-17.
52. Грозная Н. С. Инклюзивное образование за рубежом. От мечты к реальности. Синдром Дауна XXI век. 2011. № 1. С. 34-41.
53. Грицай Н. Б. Формування методичної компетентності майбутніх учителів біології в умовах вищого навчального закладу. Нова педагогічна думка: науково-методичний журнал. 2012. № 1. Ч. II. С. 199–202.
54. Гуревич Р., Коломієць А.. Неперервна освіта педагога: мотиваційні чинники. Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал. 2003. IV. С. 75-84.
55. Гюнваль П. Ч. От «Школы для многих» к «Школе для всех». Дефектология. 2006. № 2. С. 73-79.
56. Давиденко А.А. Логіка і психологія у творчій діяльності людини. Педагогіка і психологія. 2006. №3 (52). С.79-86.
57. Давиденко Г. В. Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського Союзу : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 314 с.
58. Давиденко Г. В. Умови впровадження інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах Європейського Союзу (психолого-ментальний, організаційний та соціальний аспекти) : навч. посібник. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 102 с.
59. Давиденко Г. В. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Італії. Зб. наук. пр. Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2013. Вип. 2 (8). С. 65-70.
60. Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.
61. Демченко І. І. Сутність поняття «інклюзивна педагогіка» URL:<http://dspace.udpu.org.ua/>(Дата звернення: 22.02.2017).

62. Дефектологический словарь: в 2 т. / Под ред. В. Гудониса, Б. П. Пузанова. М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2007. Т. 2. 736 с.
63. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ: МП Леся, 2011. 528 с.
64. Декларация принципов терпимости. Утверждена резолюцией Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года URL:<http://zakon1.rada.gov.ua>. (Дата звернення: 30.03.2017).
65. Декларація про права інвалідів URL: <http://zakon2.rada.gov.ua> (Дата звернення: 22.02.2017).
66. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). К.: Райдуга, 1994. 61 с.
67. Дидактика современной школы: пособие для учителей / под ред. В. А. Онищука. Київ: Рад. шк., 1987. 351 с.
68. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. К. : Академвидав, 2004. 352 с.
69. Дыбина, О. В. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды в детском саду: метод. пособие. М.: Сфера, 2015. 128 с.
70. 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.
71. Енциклопедія освіти. АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
72. Євтух М. Б., Волощук І. С. Забезпечення якості вищої освіти - важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства. Педагогіка і психологія: Науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. 2008. №1. С. 70-74
73. Жадленко І. Компетентісний підхід щодо професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів у вищій школі. Наукові записки

Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. 2014. Вип. 132.С. 301-304.

74. Зайченко І. В. Педагогіка: Навчальний посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів. Київ: Освіта України, 2006. 528 с.

75. Закон України «Про освіту» від 28.09.2017 № 2145-УІІ URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>. (Дата звернення: 29.09.2017).

76. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (Дата звернення: 21.02.2017).

77. Засенко В. В. Сучасні проблеми теорії і практики навчання дітей з особливими потребами. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-канадський досвід) : матеріали Міжнародної конференції. К. : Наук. світ, 2004. С. 26-30.

78. Засенко В. В., Колупаєва А. А. Реформування спеціальної освіти у країнах пострадянського простору. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. Випуск 6. К.: Науковий світ, 2009. С. 33-39.

79. Зарин А.П. Учитель-дефектолог в современном обществе: миссия и проблемы подготовки. Вестник Герценовского университета. 2010. № 1. С. 128-132. URL:<http://cyberleninka.ru/article/n/uchitel-defektolog-vsovremennom-obschestve-missiya-i-problemy-podgotovki>(Дата звернення: 19.11.2016).

80. Захарчук М. Є. Формування професійної компетентності майбутнього викладача в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні. Вища освіта в Україні: інтернаціоналізація, реформи, нововведення: матеріали міжнар. конф. Київ: Програма Фулбрайта в Україні, 2012. с. 75-77. URL: <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska.htm>. (Дата звернення: 19.11.2016).

81. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», 2016. Випуск 1 (38), 1991. 222 с.

82. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. Київ: МАУП, 2000. 312 с.
83. Зязюн І. А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні. Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Ченстохова–Київ: АЈД, 2006. VIII. С. 105-115.
84. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / Тім Лорман. Джоан Деспелер, Девід Харві; пер. з англ. Київ: СПД-ФО І. С. Парашин, 2010. 296 с.
85. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін.; заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ: СПД-ФО І. С. Парашин, 2010. 128 с
86. Інклюзивне навчання осіб з інвалідністю у системі вищої освіти України : монографія / відп. ред. Г. В. Давиденко. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 140 с.
87. Інклюзивний простір. Порадник для педагогів та батьків: навчально-методичний посібник / уклад. Логвін Т.В. – Чернігів: Десна Поліграф, 2018. – 188 с.
88. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупов. Москва: ВЛАДОС, 2006. 175 с.
89. . Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: хрестоматія / авт.-сост. М.В. Швед. Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. 157 с.
90. Карпенчук С. Г. Педагогічна технологія А. С. Макаренка в контексті сучасної педагогіки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2003. 40 с.
91. Качалова Т., Маринченко Л. Теоретичні основи соціально-педагогічної діяльності з профілактики протиправної поведінки серед підлітків у загальноосвітніх навчальних закладах. Партнерська взаємодія у



системі інститутів соціальної сфери: П18 збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (15-16 листопада 2018 р., м. Ніжин) / За заг. ред. С. О. Борисюк та О. В. Лісовця. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2018. – 188 с.

92. Каштанова С.Н., Медведева Е.Ю., Ольхина Е.А. Современные тенденции развития системы специального образования Материалы региональной научно-практической конференции. Н.Новгород: НГПУ, 2005. 189 с.

93. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.

94. Кобрій О. Моделювання професійної підготовки педагога у вищих навчальних закладах. Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка». Вип. 3/35. 2016. С. 145-152.

95. Колупаєва А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка: путівник для педагогів: навч.-метод. посіб. К.: АТОПОЛ, 2010. 96 с.

96. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. К.: Науковий світ, 2010. 195 с.

97. Колупаєва А., Софій Н., Даниленко Л. Інклюзивне навчання: партнерські стосунки з родинами. Директор школи, 2011. № 10 (634). С. 20-25.

98. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. К. : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.

99. Коменський Я, Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989. 416 с.

100. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.

101. Конвенція про права дитини. Нормативні документи. Для завідуючих ДНЗ / Упорядник Чала Т. Т. Х. : Вид. група «Основа», 2007. С. 6-26.
102. Конвенції ООН «Про права інвалідів». URL:[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71) (Дата звернення 15.06.2018)
103. Кондрашова Л. В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ: Вища школа, 1987. 56 с.
104. Концепція розвитку інклюзивної освіти: Затверджено Наказом міністерства освіти і науки України від 1 жовтня 2010 р. № 912. Законодавство. URI: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/9189/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/) . (Дата звернення: 17.03.2018).
105. Концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями). Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. № 2. С. 3-6.
106. Корнієнко С. Інклюзивна освіта як пріоритетний напрям державної політики України у сфері освіти дітей з інвалідністю. Вісник Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. 2012. № 2. С. 226-231.
107. Краткий словарь иностранных слов / Под ред. И. В. Лехина, Ф.Н. Петрова. М. : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1951. 488 с.
108. Крикун А. Психолого-педагогічні умови реалізації компетентнісного підходу в сучасній інклюзивній освіті. Рідна школа. 2013. № 11. С. 77-80.
109. В. Кудрявцев, С. Каштанова Терминологическое поле понятия «безбарьерная дидактика» в системе инклюзивного высшего образования. Вестник Мининского университета, 2017. № 2. С.25

110. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія та методика. Монографія. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2013. 292 с.

111. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема. Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки: збірник наукових праць. Луцьк: ВНУ, 2009. Вип.20. С. 35-38.

112. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. К. : Знання, 2005. 486 с.

113. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка родинного виховання: Навч. посіб. К. : Знання, 2006. 324 с.

114. Кушнір В., Кушнір Г., Рожкова Н. Інноваційність освіти як дидактичний принцип. Рідна школа. 2012. № 6 (червень). С.3-8.

115. Ливенцева Н. А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования. Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 114-121.

116. Лист МОНмолодьспорту України від 18.05.2012 № 1/9-384 “Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах” [Електронний ресурс] / Режим доступу <http://mon.gov.ua/>. – Назва з екрану.

117. . Лист МОНмолодьспорту України від 26.07.2012 № 1/9-529 “Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання” URL:<http://mon.gov.ua/>. (Дата звернення: 17.03.2018).

118. Лист МОНмолодьспорту України від 25.09.12 № 1/9-67 “Щодо посадових обов’язків асистента вчителя” URL: <http://mon.gov.ua/>. (Дата звернення: 17.03.2018).

119. Лобанова Е. А. Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие. Балашов : Балашовский филиал Саратовского государственного университета им. Н. Г.Чернышевского, 2005. 71 с.

120. Логвін Т.В. Роль асистента вчителя у навчально-виховному просторі дитини з особливими освітніми потребами. URL:<https://naurok.com.ua/rol-asistenta-vchitelya-u-navchalno-vihovnomu-prostori-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-31824.html> (Дата звернення: 17.03.2018).

121. Лузина Л.М. Словарь педагогического обихода. Псков: ПГПИ, 2001. 92 с.

122. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. Соціалізація особистості : зб. наук. пр. Нац. пед. ун-ту ім. М. Драгоманова. 2000. Вип. 2. С. 153–161.

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

**124.** Медведева Е. Ю. Ольхина Е. А. Вопросы безбарьерной дидактики в инклюзивном высшем образовании. Электронный научно-практический журнал «Современные научные исследования и инновации» URL:<http://web.snauka.ru/issues/2017/03/80226>(Дата звернення: 17.03.2018).

125. Міщик Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти: автореферат дис... д-ра пед. наук: 13.00.05. Запоріжжя, 1997. 35 с.

**126.** Миронова С. П. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.03. К., 2007. 36 с.

127. Миронова С. П. Погляди педагогів спеціальних закладів на проблеми інклюзивної освіти. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. XXIII в трьох частинах, частина 2. Серія : соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський : Медобори – 2006, 2013. С. 16–23.

128. Молода В., Лопанчук Ж. Психодіагностичний інструментарій в роботі з педагогічними працівниками. Кельменці, 2014. 58 с.
129. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи: навч. посібник / за ред. О. Г. Мороз. Київ: Нпу, 2003. 267 с.
130. Назарова, Н. М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции. Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 5-11.
131. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. К., 2012. URL:<http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf> (Дата звернення: 17.03.2018).
132. Національний класифікатор України. Класифікатор професій. URL: [http://hrliga.com/docs/327\\_KP.htm](http://hrliga.com/docs/327_KP.htm). (Дата звернення: 23.02.2017).
133. . Нормативно-правова база Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. URL: <http://mon.gov.ua> (Дата звернення: 17.03.2018)..
134. Наказ Міністерства охорони здоров'я від 08.10.07 р. № 623 “Про затвердження форм індивідуальної програми реабілітації інваліда, дитини-інваліда та порядку їх складання” URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1197-07> (Дата звернення: 23.02.2017).
135. Немов Р.С. Психологический словарь. М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 560 с.
136. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2001. Вип.1. С. 9–22.
137. Новоселова, С.Л. Развивающая предметная среда: метод. реком. М. : Центр инноваций в педагогике, 2013. 79 с.
138. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 5–15.

139. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / За заг. ред. Колупаєвої А. А. К.: «А.С.К.», 2012. 308 с.
140. Основи корекційної педагогіки: навчальний посібник / С П Миронова, О В Гаврилов, М П Матвеева, за заг ред С П Миронової. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Опенка, 2010 264 с.
141. Панарин А.И. Многоуровневое педагогическое образование. Педагогика. 1993. № 1. С. 53-57
142. Пасекова Л. А. Предметно-развивающая среда: метод. реком. для воспитателей дошкольных образовательных организаций. СПб. : Астерион, 2012. 24 с.
143. Пахомова Н. Г. Концептуальні основи системності професійної підготовки дефектологів. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. 2011. Вип. 17(1). С. 114-121.
144. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / за ред. З. Н. Курлянд. Київ: Знання, 2005. 399 с.
145. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ: СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
146. Пелех Л. Р. Формування особистості майбутнього вчителя у системі масових виховних заходів вищого навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2001. 20 с.
147. Пидкасистый П. И. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. М. : Педагогическое общество России, 2006. 640 с.
148. Пінчук Ю. В. Система професійної компетентності вчителя-логопеда: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2005. 20 с.
149. Пискунов А.И. Педагогическое образование: концепция, содержание, структура. Педагогика. 2001. №3. С. 41-47

150. Педагогічна майстерність: підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін. ; за ред. І.А.Зязюна. 2-ге вид. допов. і 250 переробл. К. : Вища шк., 2004. 422 с
151. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М. 1991
152. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. 400 с.
153. Пометун О. І. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири сучасної школи. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методол. семінару / АПН України, Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2009. С. 332-344.
154. Пометун О. І., Пироженко Л. Е. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод, посіб. Київ: в-во А.С.К., 2004.192с.
155. Постанова Кабінету Міністрів України від 26 жовтня 2016 р. № 753 “Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 23 квітня 2003 р. № 585” URL: [postanovavid-jovtnya-2016-753-pro...](#) – Назва з екрану.
156. . Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545 “Про затвердження положення про інклюзивно-ресурсний центр” URL: [www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=250156884](#) – Назва з екрану.
157. . Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 “Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах” URL: [http:// mon.gov.ua/](#). – Назва з екрану.
158. Психология развития. Словарь / под. ред. А. Л. Венгер. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. М. : ПЕР СЭ, 2005. 176 с.
159. Савінова Н. В. Підготовка майбутніх вихователів в умовах університету за кредитно-модульною системою : теоретичний аспект.

Науковий вісник Миколаївського державного університету. Випуск 16. Педагогічні науки : зб. наук. праць / за заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. Миколаїв : МДУ, 2007. С.46-53.

160. Савінова Н. В. Актуальні питання наступності в організації та змісті дошкільної та початкової освіти. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського : зб. наук. праць. Серія : Педагогіка і психологія. Випуск 27. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2009. С. 369-373.

161. Савінова Н. В. Проблема диференціації навчання в загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладах у психолого-педагогічній літературі. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Випуск 15. : зб. наук. праць. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. С. 241-247.

162. Савінова Н. В. Пріоритетні напрями і підходи до підготовки фахівців дошкільної галузі освіти в умовах вищого навчального закладу. «Сучасне дошкілля : реалії та перспективи : мат-ли Міжн. наук.-практ. конф. НПУ імені М. П. Драгоманова / Укл. : І. І. Загарницька, Г. В. Беленька, А. В. Карнаухова. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. С. 266-269.

163. Савінова Н. В. Актуальні проблеми формування професійної компетентності вчителів-логопедів. Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. Праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Вип. 9. Ч. 1. Умань, 2014. С. 162-169.

164. Савінова Н. В. Інноватика в логопедії. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(36), Issue: 74, 2015. С.51-55.

165. Савінова Н. В. Проблеми підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу. Актуальні проблеми корекційної освіти. 2016. URL:<http://aqce.com.ua/download/publications/96/69.pdf/>. Дата звернення: 18.06.2018.



166. Савінова Н.В. Змістова характеристика рівнів сформованості інформаційно-технологічної компетенції вчителів-логопедів. URL: [https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00890639\\_0.html](https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00890639_0.html) (дата звернення: 19.05.2018).

167. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 года. К., 2000. 21 с.

168. Самойлова І. В. Основні напрями професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів у вищому навчальному закладі. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2014. Вип. 38. С. 543-548.

169. Синьов В. М., Шеремет М. К.. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 7. С. 390-396.

170. Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. Синьов, А. Шевцов. Дефектологія. 2004. № 2. С. 6-11

171. Симаева И. Н. Инклюзивное образовательное пространство SWOT-анализ. Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2014. Вып. 5. С. 31 – 39.

172. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник. К. : Міленіум, 2006. 344 с.

173. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання / НАПН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Маріуп. держ. гуманіт. ун-т. Київ: Видавничий Дім «ЕКМО», 2010. 362 с.

174. Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. К. : Наукова думка, 1970–1980. Т. 11.С. 678.

175. Социологический энциклопедический словарь на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / [З. Голенкова, Л. Костомахина, А. Кречмар и др.]; под. ред. Г. Осипова. М. : Издательская группа ИНФРА М–НОРМА, 1998. 488 с.

176. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / Кол.: авторів Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін. / заг. ред. Даниленко Л. І. Київ, 2007. 128 с.

177. Стаффорд Д., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів. Львів: Надія, 2000. 256 с.

178. Стешенко В. В. Зародження та становлення методичної підготовки майбутніх керівників дитячої технічної творчості у ХХ столітті. Педагогіка вищої та середньої школи. 2014. Вип. 42. С. 261-266.

179. Супрун Д.М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2018. 43 с.

180. Спільне викладання в інклюзивному класі: метод. матеріали. / Укладач – Софій Н. З., К.:ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 70 с.

181. Українська Конвенція ООН про права дитини URL: Режим доступу: [www.unicef.org.ua](http://www.unicef.org.ua).

182. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Загальні принципи здійснення адаптацій та модифікацій навчально-виховного процесу / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій. та ін. За заг. ред. Даниленко Л. І. К.: 2007. 128 с.

183. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Софій Н. З. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник /

Кол. авторів: А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін. За заг. ред. Даниленко Л. І. К.: 2007. 128 с.

184. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. Київ: Кондор, 2011. 628 с.

185. Томич Л. М. Організація корекційно-розвивального середовища для дітей з порушеннями мовлення в умовах дошкільного навчального закладу корекційно-розвивальної спрямованості. Вестник інститута розвитку ребенка. Київ : 2010. С. 280-286.

186. Хохліна О. Корекційно-розвивальна робота в системі загальної освіти Дефектологія. 2000. № 2. С. 11-16.

187. Федорович Л. О. Концептуальні засади підготовки логопеда до роботи з дітьми раннього віку у вищих навчальних закладах в умовах інтеграції в Європейський освітній простір. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2012. Вип. 21. С. 286-290.

188. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: «Академвидав», 2006. 352 с.

189. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процес се профессиональной підготовки: автореф.дис. ... канд..пед.наук: 13.00.08 / Астраханский гос. ун-т. Астрахань, 2008. 22 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-inklyuzivnoi-kompetentnostibudushchikh-uchitelei-v-protse-sses-professionalnoi-p> (дата звернення 06.05.2016).

190. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: монографія. Київ: Магістр S, 1998. 200 с. 317. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 1999. 38 с.

191. Чайка В.М. Основи дидактики: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2011. 240с.

192. Чайковський М. Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору : дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.05 / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Старобільськ, 2016. 570 с.

193. Чернобой Е., Красюкова-Еннз О. Огляд ролі асистентів учителів у канадських школах. Досвід провінцій Манітоба, Нова Шотландія та Альберта: посібник: Київ: Паливода А. В., 2012. 32 с.

194. Шевців З. М. Визначення готовності майбутніх учителів до корекційної роботи в умовах навчання молодших школярів у загальноосвітній школі загального типу. Професійний розвиток педагога: матеріали науково-практичної Інтернетконференції (м. Рівне, 23–24 груд. 2014). Рівне: О. Зень, 2014. С. 95–96.

195. Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі / М. К. Шеремет // Логопедія. – № 1. – 2011. – С. 3–5.

196. Шеремет М. К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах України. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. 2011. Вип. 17(1). С. 7-11.

197. Шеремет М.К. Стандарт вищої освіти України за другим (магістерським) рівнем, ступенем магістра, з галузі знань 01 Освіта, спеціальності 016 Спеціальна освіта // М.К. Шеремет, Н.Г. Пахомова, С.П. Миронова, С.В. Федоренко. – Київ, 2017

198. Шеремет М.К. Стандарт вищої освіти України за першим (бакалаврським) рівнем, ступенем бакалавра, з галузі знань 01 Освіта, спеціальності 016 Спеціальна освіта // М.К. Шеремет, Н.Г. Пахомова, С.П. Миронова, С.В. Федоренко. – Київ, 2017

199. Шипилина, Л. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие для аспирантов и

магистрантов по направлению «Педагогика». Омск: Полиграфический центр КАН, 2010. 204 с.

200. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СанктПетербург: Дидактика Плюс, 2002. 496 с.

201. Шипицына, Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 240 с.

202. Шмырева Н. А, Губанова М. И., Крецан З.В. Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития : учебное пособие. Кемерово : Кемеровский государственный институт, 2002. 120 с.

203. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. К.: Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 2009. 385 с.

204. Чепурышкин И. П. Моделирование воспитательного пространства школ-интернатов для детей с ограниченными возможностями : дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2006. 273 с.

205. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.

206. Alicia Broderick , Heeral Mehta-Parekh, D. Kim Reid. Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms. Theory Into Practice, 44:3, 194-202. URL: [http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4403\\_3](http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4403_3) (дата звернення: 14.05.2018).

207. Budnyk O. B. Action-technological readiness of future primary school teacher for social and educational activity (based on the results of experimental study). Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (11), Issue: 22, 2014. P. 6–10. 486

208. Corbet, J. Inclusive education and school culture. International Journal of Inclusive Educaition. 1999. Vol. 3, No. 1. P. 53-61. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136031199285183> (дата звернення: 17.08.2018).

209. Davydenko H. Organization of resource center for inclusive high education // Creative thinking in the special education: Training Course MASHAV (02.02.2015 – 26.02.2015). Shfaim, 2015.

210. Glossary of Special Education Terms Prepared by Dr. Joy J. Rogers, Professor, Loyola University School of Education <http://www.disabilityrights.org/glossary.htm>

211. Jennifer Kurth<sup>1</sup> and Ann M. Mastergeorge. Individual Education Plan Goals and Services for Adolescents With Autism: Impact of Age and Educational Setting: The Journal of Special Education 44(3) 146–160 URL: <http://sed.sagepub.com/content/44/3/146> (дата обращения: 05.08.2013).

212. Hodkinson A. Inclusive and special education in the English educational system : historical perspectives, recent developments and future challenges Research in Education. 2010. № 73. P. 15–29.

213. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996.

214. Loreman, T., Deppeler, J.M. & Harvey, D.H.P. Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom. Sydney: Allen & Unwin. Chapters 1 & 2. (2005).

215. Mattson E.-H. Inclusive and exclusive education in Sweden : principals opinions and experiences / E.-H. Mattson, A.-M. Hansen // European Journal of Special Needs Education. – 2009. – Vol. 24. – №. 4. – P. 34–56.

216. Norwich B. Pupils views on inclusion : moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools / B.Norwich, N.Kelly // British Educational Research Journal. – № 30 (1). – P. 43–64.

217. . Neuville Thomas J. 40 yeas towards school inclusion in the us: lessons learned and the promise of the future / J. Neuville Thomas // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 673-679.

218. Peters S. J. Inclusive education : achieving education for all by including those with disabilities and special education needs / S. J. Peters // Disability group. – The World Bank, 2003. – 133 p.

219. Susan J. Peters. Inclusive Education : Achieving Education for All by Including Those With Disabilities and Special Education Needs / Peters J.Susan. – World Bank, 2003. – 47 p.

220. Thalheim St. Inklusion im Kindergarten. Qualität durch Qualifikation, Reutlingen / St. Thalheim , J. Jerg, W. Schumann ; IQUA. Ev. Fachhochschule Reutlingen-Ludwigsburg, Diakonie Verlag, 2008. – 344 s.

221. Tod J. Enabling inclusion for individuals / J.Tod. // T. O'Brien Enabling Inclusion. Blue skiesark clouds. – London : Optimus, 2002. – 433 p.

222. Porter, J. Special educational needs and inclusion in a broader context. Learning needs and difficulties among children of primary school age: definition, identification, provision and issues / J. Porter, H. Daniels // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 679-683.

223. Resch A.-J., Mireles G., Benz M.-R., Grenwelge Ch., Peterson R., Zhang D. Giving Parents a Voice: A Qualitative Study of the Challenges Experienced by Parents of Children With Disabilities. [Электронный ресурс ]: // Rehabilitation Psychology. 2010. Vol. 55, Iss. 2. P. 139 – 150. - Mode of access: <http://www.feedage.com/feeds/23568/rehabilitation-psychology-vol-54-iss-4> (дата обращения: 17.12.2013).

224. Victoria Volonino, Naomi Zigmond. Promoting Research-Based Practices Through Inclusion? [Внедрение основанной на научных исследованиях практики в инклюзивное образование]. [Электронный ресурс]: Theory Into Practice, 46:4, 291300 URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00405840701593873> (дата обращения: 27.03.2013).

225. French N. K. Teachers as Executives / N. K. French, R. V. Chopra // Theory Into Practice. 2006. V. 45. № 3. P 135–145.

226. Wendelborg C., Tøssebro J. Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. C. Wendelborg, J.Tøssebro. *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15. № 5. P. 46–68.



# ДОДАТКИ

## ДОДАТОК А

### Анкета

1. Що Ви розумієте під поняттям «освітній інклюзивний простір» ?
2. Які науковці вивчали організацію навчання в умовах інклюзивної освіти?
3. З якими труднощами Ви можете стикатися під час організації роботи в умовах інклюзивного простору?
4. Які засоби підготовки до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу Ви можете назвати?
5. Чи сформоване, на Вашу думку, у сучасних батьків поняття про особливості навчання у інклюзивному просторі?
6. Які ефективні методи сприяють підготовці майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивному навчальному закладі?
7. Які ефективні умови підготовки до роботи в інклюзивних навчальних закладах Ви можете назвати?
8. Як впливає навчання в інклюзивному закладі на розвиток дитини з психофізичними особливостями?

## Додаток Б

### Аналіз нормативно-правової бази інклюзивної освіти: міжнародне та українське законодавство

Важливу роль у побудові освітнього інклюзивного простору відіграє законодавство. Одним із основних прав кожної особистості та одним із головних факторів розвитку суспільства є право на освіту, реалізація якого здійснюється на основі принципу рівності, визнання та захисту прав кожного.

Право на освіту закріплене та гарантоване Конституцією України та іншими нормативно-правовими документами. Зокрема, у Загальній декларації прав людини, прийнятою Генеральною Асамблеєю ООН у 1948 році стверджується, що кожна людина має право на освіту, яка повинна бути спрямована на повний розвиток людської особистості, збільшення поваги до прав людини й основних свобод, а також сприяти взаєморозумінню, терпимості (стаття 26).

Водночас, останнім часом збільшується кількість інноваційних підходів щодо навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Одним із сучасних напрямів здобуття ними освіти є інклюзивна освіта, головна мета якої полягає у створенні адекватних умов для їх соціалізації та включення у суспільство (Віт. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, Ю. Найда, В. Синьов та ін.).

Представники різних галузей освіти визнають необхідність упровадження інклюзивної освіти. Такі науковці, як О. Андреева, А. Анохін, В. Бех, З. Борисенко, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Кремінь, В. Сухомлинський, Н. Шмельова та інші ще десятки років назад почали говорити про основи відкритої навчально-виховної діяльності дітей з особливими потребами у середовищі.

У нормативно-правових документах України звертається особлива увага на дітей з особливостями психофізичного розвитку, на створення сприятливих умов для їх соціалізації, навчання та розвитку. За роки незалежності була ухвалена низка нормативно-правових документів, які спрямовані на створення сприятливих умов організації та здійснення навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи у навчальних закладах, які впроваджують інклюзивну форму навчання. Серед них можна виокремити такі: Конституція України, Закон України «Про загальну середню освіту», Закон України «Про дошкільну освіту», Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні», Закон України «Про вищу освіту», у яких регламентовано надання необхідних послуг особистостям з особливими потребами [75, 76].

Вперше інклюзивну освіту в Україні почали обговорювати у 1998 році, коли була створена та реалізована Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» перша програма «Залучення дітей з особливими потребами», яка спрямовувалась на розробку ефективної моделі забезпечення успішного навчання дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітнього

навчального закладу. У рамках цієї програми розроблено науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» із питань інтеграції дітей з особливими освітніми потребами на рівні дошкільних навчальних закладів та початкових класів (зініційований Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» спільно з Інститутом спеціальної педагогіки АПН України за підтримки Міністерства освіти і науки).

Метою цього експерименту було поширення знань про інклюзивну освіту серед українців, а також розвиток необхідних навичок у педагогів та науково-педагогічних працівників для впровадження моделі інклюзивної освіти в систему освіти України. Зокрема, у рамках реалізації проекту здійснено підготовку керівників загальноосвітніх закладів з питань створення умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами та поширення концепції інклюзивної освіти в місцевих громадах, підготовлено працівників психолого-медико-педагогічних консультацій до усвідомлення та поширення інклюзивної моделі освіти, а також надання фахової підтримки батькам дітей з особливими освітніми потребами тощо.

В Україні організація інклюзивного освітнього простору регламентується Законом України про освіту. Так, у статті 3 Закону України про освіту зазначено, що в Україні створюються рівні умови доступу до освіти. Ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття освіти. Право на освіту гарантується незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак.

У статті 6 Закону України про освіту вказано, що держава створює умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти [75].

У статті 19 «Освіта осіб з особливими освітніми потребами» Закону України «Про освіту» (від 05.09.2017 року; діє 28.09.2017 року) наголошується, що:

2. Держава забезпечує підготовку фахівців для роботи з особами з особливими освітніми потребами на всіх рівнях освіти.

3. Особам з особливими освітніми потребами освіта надається нарівні з іншими особами, у тому числі шляхом створення належного фінансового, кадрового, матеріально-технічного забезпечення та забезпечення розумного пристосування, що враховує індивідуальні потреби таких осіб, визначені в індивідуальній програмі розвитку [87, с. 6].

У статті 20 «Інклюзивне навчання» Закону України «Про освіту» (від 05.09.2017 року; діє 28.09.2017 року) вказано, що:

2. Заклади освіти зі спеціальними та інклюзивними групами і класами створюють умови для навчання осіб з особливими освітніми потребами відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей.

3. Особи з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку і сенсорними порушеннями забезпечуються у закладах освіти допоміжними засобами для навчання.

4. Особам з особливими освітніми потребами надаються психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги у порядку, визначеному центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки [87, 7-10].

Психолого-педагогічні послуги – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку особи з особливими освітніми потребами, що передбачені індивідуальною програмою розвитку та надаються педагогічними працівниками закладів освіти, реабілітаційних установ системи охорони здоров'я, соціального захисту, фахівцями інклюзивно-ресурсного центру.

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.

5. Органи державної влади та органи місцевого самоврядування утворюють інклюзивно-ресурсні центри з метою забезпечення реалізації права на освіту та психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами.

Психолого-педагогічний супровід - це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачена індивідуальною програмою розвитку.

У Законі України «Про загальну середню освіту» вперше уведений термін «спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами», який застосований і в Концепції розвитку інклюзивної освіти, затвердженій Міністерством освіти і науки України 1 жовтня 2010 року.

Концепція інклюзивної освіти (2010) спрямована на виконання вимог міжнародних нормативно-правових документів, що були ратифіковані Україною. У ній відображено основні шляхи (удосконалення існуючої законодавчої та створення нормативно-правової бази розвитку інклюзивної освіти, інституційні зміни, необхідність подальшої модернізації вищої педагогічної освіти і системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання) та принципи державної політики щодо впровадження інклюзивної освіти, визначальними серед яких є:

1) принцип реалізації прав людини (цінність кожної особистості, рівність прав та можливостей, надання підтримки незалежно від

психофізичного, соціального статусу, релігійних переконань, етнічної належності, місця проживання);

2) принцип гарантії та стабільності засобів державної допомоги та підтримки дітей з інвалідністю та їх сімей, створення нових та підтримка існуючих соціальних сервісів;

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

4) принцип системного підходу до процесу організації та реалізації технологій інклюзивної освіти (реалізація практик соціальної роботи з сім'єю в умовах загальноосвітніх навчальних закладів та системи освіти в цілому);

5) принцип соціальної відповідальності сім'ї (за виховання духовно та фізично розвиненої особистості; самостійність та автономність сім'ї в прийнятті рішень відносно розвитку дитини з особливими освітніми потребами, визначення її життєвого шляху);

6) принцип міжвідомчої інтеграції та соціального партнерства (координація дій різних відомств, соціальних інститутів, служб з метою оптимізації процесу освітньої інтеграції осіб з особливими потребами).

Слід зазначити, що Концепцією вперше на законодавчому рівні введено визначення інклюзивного навчання як «комплексного процесу забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей».

Проблема розвитку інклюзивної освіти у якості основної теми розглядалась на 48-й сесії Міжнародної конференції міністрів освіти, яка відбувалась у Женеві під егідою ЮНЕСКО у листопаді 2008 року.

Ратифікувавши основні міжнародні правові документи (Декларації ООН про Права Людини, про Права інвалідів, Конвенцію ООН про права дитини), Україна взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема щодо здобуття якісної освіти дітьми з особливими освітніми потребами, в тому числі й з порушеннями психофізичного розвитку. Починаючи з 2009 року, в нашій державі активізувалась діяльність із приведення існуючого законодавства у відповідність з вимогами Конвенції ООН про права інвалідів, в основі якої лежить соціальна модель розуміння інвалідності.

Україна, яка обрала стратегічний курс на побудову соціальної правової держави, інтегрованої у світовий економічний простір, на забезпечення гідного життя людини використовує міжнародні соціальні стандарти, головним принципом яких є її право на інтеграцію в суспільство. Тому існує потреба у виробленні нових підходів щодо здобуття ними освіти, що значною

мірою задовольняли б потреби їхнього розвитку, покращували процеси абілітації та реабілітації, сприяючи інтеграції у суспільство.

Інклюзивна освіта є предметом уваги низки міжнародних (Загальна Декларація ООН про Права людини, Декларація про права інвалідів, Конвенція ООН про права інвалідів, Конвенція ООН про права дитини, Саламанкська декларація).

В світі ідеї інклюзивної освіти вперше була підтримана Всесвітньою декларацією прав людини у 1948 р. і знаходить відображення у всіх міжнародних документах у сфері освіти.

У міжнародних документах, зокрема у Саламанкській 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, зазначається, що «Інтеграція дітей та молоді з особливими освітніми потребами відбувається найкраще в рамках інклюзивних шкіл, які повинні приймати всіх дітей, не зважаючи на їхні особливості» [72, с.12]. Саме цей документ став першим міжнародним документом, у якому вперше подано визначення інклюзивної освіти та наголошено на необхідності проведення освітніх реформ у цьому напрямі. Відповідно до Саламанкської декларації, принцип інклюзивної освіти полягає в тому, що всі діти перебувають у звичайних школах, за винятком тих випадків, коли не можна вчинити інакше. У зверненні до всіх урядів наголошується, що пріоритетним з точки зору політики та бюджетних асигнувань має бути реформування системи освіти, яке б дало змогу охопити навчанням усіх дітей, незважаючи на індивідуальні відмінності та труднощі; законодавчо визнати принцип інклюзивної освіти..

Зокрема, у статті 2 проголошується, що «звичайні освітні заклади із «включеною» (інклюзивною орієнтацією) є найбільш ефективним засобом боротьби з дискримінаційними поглядами, створюючи сприятливу атмосферу побудови інклюзивного суспільства». Це є своєрідною точкою відліку для усіх тих, хто любить інклюзивну освіту, оскільки у цьому документі містяться принципи просування законодавчих ініціатив у даній сфері.

Вперше на міжнародному рівні Саламанкською Декларацією проголошено основні принципи інклюзивної освіти:

- 1) право кожної дитини на якісну освіту, у тому числі й з обмеженими можливостями;
- 2) наявність у кожного вихованця унікальних особливостей, інтересів, здібностей та навчальних потреб;
- 3) необхідність розробки освітніх систем з урахуванням розмаїття цих особливостей та потреб.

Процес впровадження інклюзії в Україні призвів до того, що стало необхідним готувати відповідні педагогічні кадри, здатні працювати в умовах освітнього інклюзивного простору. Нормативно-правовою базою

організації навчального процесу у ВНЗ є передусім Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», державні стандарти освіти тощо.

Реалізація перспективних завдань у галузі вищої освіти, визначених національною програмою «Освіта. Україна XXI століття» (від 3 листопада 1993 р.), значною мірою залежить від її нормативно-правового забезпечення. Серед стратегічних завдань реформування вищої освіти Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття» визначає, зокрема: перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, яка дасть змогу задовольняти потреби і можливості особистості у здобутті певного освітнього і кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до її здібностей. Ступенева структура урізноманітнює систему освіти, робить її більш гнучкою, мобільною, справді неперервною.

На той час ступеневість у професійній освіті забезпечувалась відповідно до Закону України «Про освіту», яким передбачена підготовка фахівців за різними освітньо-кваліфікаційними рівнями. У «Положенні про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» (від 20 січня 1998 р) зазначається, що у вищих навчальних закладах готують молодших спеціалістів, бакалаврів, спеціалістів і магістрів (освітньо-кваліфікаційний рівень відповідає рівню акредитації закладу). Відповідно до Болонської декларації (підписана 19 червня 1999 р., Україна приєдналася у 2005 р.) підготовка фахівців рівня «спеціаліст» у вищій школі скасовується, а залишиться – «бакалавр» і «магістр» (навчальні заклади, які готують молодших спеціалістів, виводяться із системи вищої школи).

У Наказі Міністерства освіти «Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення фахівців з вищою освітою» (від 31.07.98) зазначалося, що у структурі та змісті освітньо-професійної програми зміст, обсяг і рівень підготовки має, з одного боку, визначатися вимогами освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ), а, з другого – форма викладення змісту має відповідати вимогам технології створення і застосування засобів діагностики якості освітньо-професійної підготовки. У цьому ж наказі формулюються і принципи, на яких має ґрунтуватись система стандартів вищої освіти. Це, зокрема

- цілеспрямованість – послідовна реалізація вимог законодавчих актів України за усіма компонентами нормативного і навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців потрібного освітньо-кваліфікаційного рівня;
- прогностичність – формування такого змісту освіти, який би забезпечив здатність фахівця виконувати не лише знайомі, а й нові задачі діяльності;
- технологічність – безперервність і послідовність реалізації етапів розробки нормативної та навчально-методичної документації;
- діагностичність – вимірювання рівня досягнень, ефективності цілей освіти та професійної підготовки відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики і освітньо-професійної програми .



У нормативних документах визначається також функціональне призначення освітньо-професійної програми. Зокрема, наголошується, що ОПП використовується при:

- розробці та коригуванні відповідних навчальних планів і програм навчальних дисциплін;
- розробці засобів діагностики рівня освітньо-професійної підготовки фахівця;
- визначенні змісту навчання як бази для оволодіння новими спеціальностями, кваліфікаціями;
- визначенні змісту навчання у системі перепідготовки та підвищення кваліфікації.

Частиною стандартів освіти є, зокрема, освітньо-професійна програма (ОПП) підготовки, яка являє собою перелік нормативних навчальних дисциплін із зазначенням загального обсягу часу (в годинах), відведеного для їх вивчення та форм підсумкового контролю з кожної навчальної дисципліни. ОПП розробляються відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів і затверджуються МОН України.

На сучасному етапі в Україні особливості підготовки педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору регламентується Законом України про вищу освіту.

За законом України про вищу освіту (від 2014 року), освітньо-науковий рівень вищої освіти передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення.

За цим Законом, у статті 5. Рівні та ступені вищої освіти, зазначено:

1. Підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітніми чи науковими програмами на таких рівнях вищої освіти:

- початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти;
- перший (бакалаврський) рівень;
- другий (магістерський) рівень;
- третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень;
- науковий рівень.

Початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти відповідає шостому рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою загальнокультурної та професійно орієнтованої підготовки, спеціальних умінь і знань, а також певного досвіду їх практичного застосування з метою виконання типових завдань, що передбачені для первинних посад у відповідній галузі професійної діяльності.

Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти відповідає сьомому рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою

теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю.

Другий (магістерський) рівень вищої освіти відповідає восьмому рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності.

Третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень вищої освіти відповідає дев'ятому рівню Національної рамки кваліфікацій.

Освітньо-науковий рівень вищої освіти передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення.

Освітньо-творчий рівень вищої освіти передбачає оволодіння методологією мистецької та мистецько-педагогічної діяльності, здійснення самостійного творчого мистецького проекту, здобуття практичних навичок продукування нових ідей і розв'язання теоретичних та практичних проблем у творчій мистецькій сфері.

Науковий рівень вищої освіти відповідає десятому рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає набуття компетентностей з розроблення і впровадження методології та методики дослідницької роботи, створення нових системоутворюючих знань та/або прогресивних технологій, розв'язання важливої наукової або прикладної проблеми, яка має загальнонаціональне або світове значення.

2. Здобуття вищої освіти на кожному рівні вищої освіти передбачає успішне виконання особою відповідної освітньої або наукової програми, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти:

- 1) молодший бакалавр;
- 2) бакалавр;
- 3) магістр;
- 4) доктор філософії/доктор мистецтва;
- 5) доктор наук.

Таким чином, аналіз українського законодавства у сфері інклюзивної освіти показує, що на сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти в Україні на перший план виходить професійна підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, формування у студентів професійних компетентностей, необхідних для роботи в інклюзивному навчальному закладі.

### Додаток В

Критерії та показники сформованості дидактичних і практичних знань, умінь та навичок майбутніх корекційних педагогів

Критерії	Показники
<b>Мотиваційно-емоційна готовність</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- наполегливість та цілеспрямованість у здобутті практико-зорієнтованих знань щодо роботи в умовах інклюзивного середовища;</li> <li>- емоційна стабільність;</li> <li>- мотивація на успішність практичної реалізації дидактичних задач</li> </ul>
<b>Дидактико-технологічна готовність</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- осмисленість дидактико-технологічних знань про особливості організації та роботи в умовах інклюзивної освіти;</li> <li>- креативність практично-зорієнтованих знань;</li> <li>- практичне моделювання розвивального середовища в умовах інклюзивного освітнього простору</li> </ul>
<b>Деонтологічно-мовленнєва готовність</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- толерантність корекційного педагога;</li> <li>- сформованість деонтологічної компетентності;</li> <li>- культура мовлення корекційного педагога</li> </ul>
<b>Рефлексивно-практична готовність</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- рефлексія власної поведінки;</li> <li>- практична готовності до проведення корекційно-розвивальної роботи в умовах інклюзивного навчального закладу;</li> <li>- взаємооцінка та взаємоаналіз діяльності інших корекційних педагогів.</li> </ul>

### Додаток Г

Для перевірки гіпотези про істотні або неістотні розбіжності в експериментальній і контрольній групах ми використовували критерій Стіюдента (t-критерий). Цей критерій дозволяє провести порівняння середніх знань, які є визнаними, отриманими в експериментальній і контрольній групі, і встановити істотність цих значень.

#### Показник «Мотиваційно-емоційна готовність»

Рівні	На початку формульовального експерименту	
	ЕГ (196 студента)	КГ (190 студентів)
Високий	23	20
Середній	72	82
Низький	101	88

В якості числових оцінок рівня виберемо наступні:

високий – 3 бала,

середній – 2 бала,

низький – 1 бал

Отримаємо наступне статистичне розподілення:

Рівні		
	ЕГ (196 студента) $k_i$	КГ (190 студентів) $p_i$
3	23	20
2	72	82
1	101	88

Здесь  $n_1 = 196$ ,  $n_2 = 190$ .

1. Знаходимо вибіркві  $\bar{x}$  и  $\bar{y}$  експериментальної та контрольної груп:

$$\bar{x} = \frac{3 \cdot 23 + 2 \cdot 72 + 1 \cdot 101}{n_1} = \frac{314}{196} \approx 1,602,$$

$$\bar{y} = \frac{3 \cdot 20 + 2 \cdot 82 + 1 \cdot 88}{n_1} = \frac{312}{190} \approx 1,642.$$

2. Знаходимо вибіркві дисперсії  $D_x$  и  $D_y$  експериментальної та контрольної груп:

$$D_x = \frac{\sum (x_i - \bar{x})^2 \cdot k_i}{n_1 - 1},$$

$$D_x = \frac{(3 - 1,602)^2 \cdot 23 + (2 - 1,602)^2 \cdot 72 + (1 - 1,602)^2 \cdot 101}{196 - 1},$$

$$D_x = \frac{92,959}{195} \approx 0,477,$$

$$D_y = \frac{\sum (y_i - \bar{y})^2 \cdot p_i}{n_2 - 1},$$

$$D_y = \frac{(3 - 1,642)^2 \cdot 20 + (2 - 1,642)^2 \cdot 82 + (1 - 1,642)^2 \cdot 88}{190 - 1}$$

$$D_y = \frac{83,662}{189} \approx 0,443.$$

3. Вираховуємо емпіричне значення критерію:

$$t_{\text{емп}} = \frac{|1,602 - 1,642|}{\sqrt{196 \cdot 0,477 + 190 \cdot 0,443}} \cdot \sqrt{\frac{196 \cdot 190}{196 + 190} (196 + 190 - 2)} \approx 0,5774..$$

Результати дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору

Рівні				
	ЕГ (196 студентів)	показник у %	КГ (190 студентів)	показник у %
Високий	23	11,7 %	20	10,5 %
Середній	72	36,7 %	82	43,2 %
Низький	101	51,6 %	88	46,3 %

Рівні	ЕГ (196 студентів)	КГ (190 студентів)
	X	Y
3	23	20
2	72	82
1	101	88

Перевіряється гіпотеза ( $H_0$ ): середні двох вибірок відносяться до однієї сукупності (відмінність середніх обумовлена випадковими факторами).

- Середнє в ЕГ – 1,602
- Середнє в КГ – 1,642

- Вибіркова дисперсія в ЕГ – 0,477
- Вибіркова дисперсія в КГ – 0,443
- Рівень значущості – 0,05
- Емпіричне значення критерію – 0,577
- Табличне значення критерію – 1.9695

Оскільки отримане в експерименті значення критерію перевищує табличне, то є підстави прийняти альтернативну гіпотезу ( $H_1$ ) про те, що відмінність середніх значень не випадкова.

*Показник «Дидактико-технологічна готовність»*

Рівні	На початку формульального експерименту	
	ЕГ (196 студента)	КГ (190 студентів)
Високий	21	27
Середній	83	77
Низький	92	86

В якості числових оцінок рівня виберемо наступні:

високий – 3 бала,

середній – 2 бала,

низький – 1 бал

Отримаємо наступне статистичне розподілення:

Рівні		
	ЕГ (196 студента) $k_i$	КГ (190 студентів) $p_i$
3	21	27
2	83	77
1	92	86

Здесь  $n_1 = 196$ ,  $n_2 = 190$ .

1. Знаходимо вибірові  $\bar{x}$  и  $\bar{y}$  експериментальної та контрольної груп:

$$\bar{x} = \frac{3 \cdot 21 + 2 \cdot 83 + 1 \cdot 92}{n_1} = \frac{321}{196} \approx 1,638,$$

$$\bar{y} = \frac{3 \cdot 27 + 2 \cdot 77 + 1 \cdot 86}{n_2} = \frac{321}{190} \approx 1,689.$$

2. Знаходимо вибірові дисперсії  $D_x$  и  $D_y$  експериментальної та контрольної груп:

$$D_x = \frac{\sum (x_i - \bar{x})^2 \cdot k_i}{n_1 - 1},$$

$$D_x = \frac{(3-1,638)^2 \cdot 21 + (2-1,638)^2 \cdot 83 + (1-1,638)^2 \cdot 92}{196-1},$$

$$D_x = \frac{87,281}{195} \approx 0,448,$$

$$D_y = \frac{\sum (y_i - \bar{y})^2 \cdot p_i}{n_2 - 1},$$

$$D_y = \frac{(3-1,689)^2 \cdot 27 + (2-1,689)^2 \cdot 77 + (1-1,689)^2 \cdot 86}{190-1}$$

$$D_y = \frac{94,679}{189} \approx 0,501.$$

3. Вираховуємо емпіричне значення критерію:

$$t_{\text{емп}} = \frac{|1,638 - 1,689|}{\sqrt{196 \cdot 0,448 + 190 \cdot 0,501}} \cdot \sqrt{\frac{196 \cdot 190}{196 + 190}} (196 + 190 - 2) \approx 0,7699.$$

Результати дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору

Рівні				
	ЕГ (196 студентів)	показник у %	КГ (190 студентів)	показник у %
Високий	21	10,7 %	27	14,2 %
Середній	83	42,4 %	77	40,5 %
Низький	92	46,9 %	86	45,3 %

Рівні	ЕГ (196 студентів) X	КГ (190 студентів) Y
3	21	27
2	83	77
1	92	86

Перевіряється гіпотеза ( $H_0$ ): середні двох вибірок відносяться до однієї сукупності (відмінність середніх обумовлена випадковими факторами).

- Середнє в ЕГ – 1,638
- Середнє в КГ – 1,689
- Вибіркова дисперсія в ЕГ – 0,447
- Вибіркова дисперсія в КГ – 0,501
- Рівень значущості – 0,05
- Емпіричне значення критерію – 0,7699

Табличне значення критерію – 1.9695

## Показник «Деонтологічно-мовленнєва готовність»

Рівні	На початку формувального експерименту	
	ЕГ (196 студента)	КГ (190 студентів)
Високий	22	18
Середній	80	80
Низький	94	94

В якості числових оцінок рівня виберемо наступні:

високий – 3 бала,

середній – 2 бала,

низький – 1 бал

Отримаємо наступне статистичне розподілення:

Рівні		
	ЕГ (196 студента)	КГ (190 студентів)
	$k_i$	$p_i$
3	22	18
2	80	86
1	94	86

Здесь  $n_1 = 196$ ,  $n_2 = 190$ .

1. Знаходимо вибіркві  $\bar{x}$  и  $\bar{y}$  експериментальної та контрольної груп:

$$\bar{x} = \frac{3 \cdot 22 + 2 \cdot 80 + 1 \cdot 94}{n_1} = \frac{320}{196} \approx 1,633,$$

$$\bar{y} = \frac{3 \cdot 18 + 2 \cdot 86 + 1 \cdot 86}{n_2} = \frac{312}{190} \approx 1,642.$$

2. Знаходимо вибіркві дисперсії  $D_x$  и  $D_y$  експериментальної та контрольної груп:

$$D_x = \frac{\sum (x_i - \bar{x})^2 \cdot k_i}{n_1 - 1},$$

$$D_x = \frac{(3 - 1,633)^2 \cdot 22 + (2 - 1,633)^2 \cdot 80 + (1 - 1,633)^2 \cdot 94}{196 - 1},$$

$$D_x = \frac{89,551}{195} \approx 0,459,$$

$$D_y = \frac{\sum (y_i - \bar{y})^2 \cdot p_i}{n_2 - 1},$$

$$D_y = \frac{(3 - 1,642)^2 \cdot 18 + (2 - 1,642)^2 \cdot 86 + (1 - 1,642)^2 \cdot 86}{190 - 1}$$



$$D_y = \frac{79,663}{189} \approx 0,421.$$

3. Виразуємо емпіричне значення критерію:

$$t_{\text{емп}} = \frac{|1,638 - 1,689|}{\sqrt{196 \cdot 0,459 + 190 \cdot 0,421}} \cdot \sqrt{\frac{196 \cdot 190}{196 + 190}} (196 + 190 - 2) \approx 0,7699.$$

Результати дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору

Рівні				
	ЕГ (196 студентів)	показник у %	КГ (190 студентів)	показник у %
Високий	22	11,2 %	18	9,6 %
Середній	80	40,8 %	86	45,2 %
Низький	94	48,0 %	86	45,2 %

Рівні	ЕГ (196 студентів)	КГ (190 студентів)
	X	Y
3	22	18
2	80	86
1	94	86

Перевіряється гіпотеза ( $H_0$ ): середні двох вибірок відносяться до однієї сукупності (відмінність середніх обумовлена випадковими факторами).

- Середнє в ЕГ – 1,633
- Середнє в КГ – 1,642
- Вибіркова дисперсія в ЕГ – 0,459
- Вибіркова дисперсія в КГ – 0,421
- Рівень значущості – 0,05
- Емпіричне значення критерію – 0,7699
- Табличне значення критерію – 1,9695

*Критерій «Рефлексивно-практична готовність»*

Рівні	На початку формування експерименту	
	ЕГ (196 студента)	КГ (190 студентів)
Високий	14	7
Середній	78	86
Низький	104	97

В якості числових оцінок рівня виберемо наступні:

високий – 3 бала,

середній – 2 бала,

низький – 1 бал

Отримаємо наступне статистичне розподілення:

Рівні	На початку формувального експерименту	
	ЕГ (196 студента) $k_i$	КГ (196 студентів) $p_i$
3	14	7
2	78	86
1	104	97

Здесь  $n_1 = 196$ ,  $n_2 = 190$ .

1. Знаходимо вибірки  $\bar{x}$  и  $\bar{y}$  експериментальної та контрольної груп:

$$\bar{x} = \frac{3 \cdot 14 + 2 \cdot 78 + 1 \cdot 104}{n_1} = \frac{302}{196} \approx 1,541,$$

$$\bar{y} = \frac{3 \cdot 7 + 2 \cdot 86 + 1 \cdot 97}{n_2} = \frac{290}{190} \approx 1,526.$$

2. Знаходимо вибірки дисперсії  $D_x$  и  $D_y$  експериментальної та контрольної груп:

$$D_x = \frac{\sum (x_i - \bar{x})^2 \cdot k_i}{n_1 - 1},$$

$$D_x = \frac{(3 - 1,541)^2 \cdot 14 + (2 - 1,541)^2 \cdot 78 + (1 - 1,541)^2 \cdot 104}{196 - 1},$$

$$D_x = \frac{76,674}{195} \approx 0,393,$$

$$D_y = \frac{\sum (y_i - \bar{y})^2 \cdot p_i}{n_2 - 1},$$

$$D_y = \frac{(3 - 1,526)^2 \cdot 7 + (2 - 1,526)^2 \cdot 86 + (1 - 1,526)^2 \cdot 97}{190 - 1}$$

$$D_y = \frac{61,369}{189} \approx 0,325.$$

3. Виразуємо емпіричне значення критерію:

$$t_{\text{емп}} = \frac{|1,541 - 1,526|}{\sqrt{196 \cdot 0,393 + 190 \cdot 0,325}} \cdot \sqrt{\frac{196 \cdot 190}{196 + 190}} (196 + 190 - 2) \approx 0,0962.$$

Результати дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору

Рівні				
	ЕГ (196 студентів)	показник у %	КГ (190 студентів)	показник у %
Високий	14	7,2 %	7	3,6 %
Середній	78	39,7 %	86	45,3 %
Низький	104	53,1 %	97	51,1 %

Рівні	ЕГ (196 студентів) X	КГ (190 студентів) Y
3	14	7
2	78	86
1	104	97

Перевіряється гіпотеза ( $H_0$ ): середні двох вибірок відносяться до однієї сукупності (відмінність середніх обумовлена випадковими факторами).

- Середнє в ЕГ – 1,541
- Середнє в КГ – 1,526
- Вибіркова дисперсія в ЕГ – 0,393
- Вибіркова дисперсія в КГ – 0,325
- Рівень значущості – 0,05
- Емпіричне значення критерію – 0,0962
- Табличне значення критерію – 1.9695

Експериментальна перевірка ефективності запропонованої моделі доводить позитивну динаміку процесу підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, що підтверджується кількісними показниками.