

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

ГНОЄВСЬКА Оксана Юріївна

УДК 37.011.3 – 051:376

**ФОРМУВАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ
З ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник

доктор педагогічних наук, професор

дійсний член НАПН України

БОНДАР ВІТАЛІЙ ІВАНОВИЧ

Київ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З ІНТЕГРОВАНОЮ ТА (АБО) ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ.....	13
1.1. Сучасний стан проблеми інтегрованого та (або) інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній школі.....	13
1.2. Професійно-педагогічна компетентність вчителя початкових класів як психолого-педагогічний феномен.....	27
1.3. Зміст і структура корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього навчального закладу.....	50
Висновки до першого розділу.....	58
РОЗДІЛ 2. ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ЧИННИКИ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	63
2.1. Методики дослідження рівня сформованості компонентів корекційно-педагогічної компетентності вчителів початкових класів в умовах традиційного інклюзивного навчання.....	63
2.2. Діагностика сформованості компонентів корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів.....	70
Висновки до другого розділу.....	90
РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З ІНТЕГРОВАНОЮ ТА (АБО) ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ	

НАВЧАННЯ.....	94
3.1. Моделювання корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів у процесі професійної перепідготовки.....	94
3.2. Аналіз результатів формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів з інтегрованою та (або) інклюзивною формою навчання.....	117
Висновки до третього розділу.....	153
ВИСНОВКИ.....	157
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	161
ДОДАТКИ.....	188

ВСТУП

Актуальність теми. Демократичні перетворення, що відбуваються в Україні, процес входження її у світове економічне співтовариство зумовили необхідність внесення змін до проблем осіб з особливостями психофізичного розвитку, усвідомлення необхідності їх більш широкої інтеграції в соціум.

Загальносвітова тенденція в галузі соціальної політики кінця ХХ ст. характеризується заохоченням інтеграції в освіту та боротьбою з різними проявами сегрегації. В теорії корекційної педагогіки це втілювалося в розробку концептуальних положень, що сприяють створенню умов для забезпечення рівності в освоєнні дітьми з особливостями психофізичного розвитку різних ступенів освітнього стандарту. Поняття «школа для всіх» запроваджено Саламанською декларацією, яку прийнято в 1994 р. 92 країнами, у тому числі й Україною. У цьому документі пріоритетним завданням освітньої політики визначено необхідність створення такого підходу, який максимально забезпечує умови для навчання дітей у закладах з інтегрованою та (або) інклюзивною освітою, а також підтримки розвитку освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку [188].

У сучасній світовій освітній практиці одночасно функціонують спеціальні навчальні заклади та заклади з інклюзивною формою навчання (Д. Агнес, В. Бондар, Т. Бут, М. Кінг-Сірс, А. Колупаєва, С. Конопляста, М. Малофєєв, Т. Міттлер, В. Нечипоренко, А. Обухівська, Д. Роза, В. Синьов, В. Тарасун, О. Чеботарьова, М. Шеремет та ін.). Інтеграція передбачає адаптацію дитини до вимог системи, тоді як інклюзія – адаптацію системи до потреб дитини. Зважаючи на це, під інклюзивною освітою ми розуміємо більш широкий процес інтеграції, що забезпечує доступність освіти для всіх і розвиток загальної освіти в напрямі пристосування до різних потреб усіх дітей.

В Україні до середини 90-х рр. ХХ ст. навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку здійснювалося переважно в школах-інтернатах, що призводило до соціальної ізоляції цих дітей та усунення батьків від їх виховання.

Внаслідок цього випускники навчальних закладів інтернатного типу зазнавали труднощі в подальшій інтеграції в соціум. Разом з тим частина дітей, які перебувають під опікою системи спеціальної освіти, мала можливість навчатися в загальноосвітніх навчальних закладах, що сприяло розвитку альтернативним освітнім закладам (класів вирівнювання, навчально-реабілітаційних центрів тощо) разом з однолітками, які нормально розвиваються, посилюється процес їх інтеграції та включення.

Спеціальна педагогіка робить кроки, спрямовані на еволюційні зміни в освіті, пов'язані з включенням дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади (Л. Аксьонова, І. Бгажнокова, Вол. Бондар, Н. Грізна, Л. Давидова, І. Іскрук, В. Коркунов, С. Конопляста, М. Малофєєв, Н. Назарова, В. Нечипоренко, А. Обухівська, В. Синьов, В. Тарасун, О. Чеботарьова, М. Шеремет, Л. Шипіцина та ін.).

Впровадження концепції інтегрованого та (або) інклюзивного навчання в загальноосвітніх школах України значною мірою залежить від кваліфікації кадрів, що потребує внесення змін у процес перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя як складової їх професійної компетентності.

Поняття «професійна компетентність педагога» широко відображено у вітчизняній психолого-педагогічній літературі 90-х рр. ХХ ст.. Одні дослідники пов'язують професійну компетентність з поняттям культури (Н. Бібік, Є. Бондаревська, І. Єрмаков, Є. Попова, А. Піскунов), рівнем професійної освіти (Вол. Бондар, Б. Гершунський, В. Синьов, М. Шеремет). Інші визначають її як одну із суб'єктних властивостей особистості, що обумовлює ефективність професійної діяльності (Д. Гришин, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Піскунов), та розглядають компетентність як систему, що охоплює знання, вміння й навички, професійно-значущі якості особистості, які забезпечують виконання професійних обов'язків (Т. Браже, Н. Запрудський). Незважаючи на відмінності в підходах до визначення сутності та структури професійної

компетентності, більшість науковців розглядають це поняття як системне явище, складне інтеграційне особистісне утворення, обумовлене можливістю успішно здійснювати професійну діяльність (А. Анісімова, Л. Белякова, В. Бондар, Л. Волкова, Г. Коч-Сенюх, В. Лапшин, С. Миронова, В. Нечипоренко, Н. Назарова, В. Синьов).

У загальній педагогіці сформувався компетентнісний підхід у сфері загальної й професійної освіти (Б. Ельконін, Є. Коган, А. Пінський, Є. Сахарчук, В. Серіков, І. Фрумін та ін.). Компетентнісний підхід як мета й результат навчання визначає формування ключових компетенцій різного рівня, що виявляються в професійній діяльності як компетентність (В. Бондар, А. Обухівська, Н. Оскольська, Т. Пічугіна, М. Савченко, В. Селіверстова, В. Синьов, Л. Смирнова, О. Усанова, С. Шаховська, М. Шеремет).

У більшості публікацій останніх років (О. Бобієнко, В. Нечипоренко, Г. Нікітіна, О. Позднякова, А. Тряпціна та ін.) розкриваються зміст і структура ключових компетентностей або компетенцій. Незважаючи на те, що дослідженням професійної компетентності та ключових компетенцій фахівців у психолого-педагогічній літературі приділяється багато уваги, проблема формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього навчального закладу до цього не досліджувалася.

Таким чином, на основі тенденцій, які спостерігаються на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики й пов'язані з необхідністю більш широкого включення дітей з особливостями психофізичного розвитку в соціум, сформульовано такі суперечності між:

– соціальним замовленням, що передбачає включення дітей з особливостями психофізичного розвитку в середовище загальноосвітньої школи та недостатньою готовністю вчителя до впровадження інтегрованого та (або) інклюзивного навчання;

– потребою освітньої практики в кваліфікованих фахівцях, які володіють високим рівнем сформованості корекційно-педагогічної компетентності й традиційним змістом професійної підготовки вчителя;

– потенційними можливостями процесу професійної підготовки вчителя та необґрунтованістю педагогічних умов формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів.

З урахуванням зазначених суперечностей проблема дослідження полягає в необхідності розробки методики та визначення педагогічних умов формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки. Актуальність дослідження зумовила вибір теми – **«Формування корекційної компетентності вчителя загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за напрямом: «Зміст, форми, методи і засоби фахової підготовки вчителів». Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 4 від 23.12.2010) та узгоджено Міжвідомчою Радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 28.02. 2012).

Мета дослідження полягає в розробці та теоретичному обґрунтуванні методики формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів у процесі професійної перепідготовки.

Досягнення мети дослідження забезпечується розв'язанням таких завдань:

1. Здійснити аналіз стану проблеми інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітньої школи, уточнити та узагальнити її понятійно-категоріальний апарат.

2. Охарактеризувати сутність і структуру корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів, виявити критерії та рівні сформованості корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів.

3. Розробити та перевірити ефективність методики формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя в процесі професійної перепідготовки.

Об'єкт дослідження – готовність вчителя початкових класів масової школи до навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Предмет дослідження – зміст, форми, методи, засоби формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітньої школи з інтегрованою та (або) інклюзивною формою навчання.

Методологічна та теоретична основа дослідження ґрунтується на принципі системного підходу до вивчення особистості та її діяльності (Б. Ананьєв, Б. Гершунский, В. Загвязінський, В. Ільїн, Л. Леонт'єв, Б. Ломов, В. Сластьонін, М. Шеремет, С. Конопляста, П. Щедровицький та ін.), сучасних концепціях суб'єкт-суб'єктної взаємодії – індивідуалізації, особистісно-орієнтованого підходу (А. Асмолов, В. Бондар, В. Синьов, В. Нечипоренко, Є. Бондаревська, Л. Мітіна, В. Маралів, В. Серіков, В. Сітаров, В. Слободчиков, А. Трещев, Ю. Турчанінова, Г. Цукерман, Е. Крюкова, І. Якиманська та ін.), концепціях, що розкривають єдність законів розвитку нормальної й аномальної дитини та провідну роль навчання в розвитку особистості (Т. Власова, Л. Виготський, А. Лурія, В. Лубовський, Дж. Кулахан, Дж. Равен, Г. Халаш, Т. Браже, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, Ю. Татур, А. Хуторський та ін.); концепції компетентнісно-зорієнтованої освіти (С. Миронова, В. Болотов, В. Введенський, І. Зимова, А. Пінський, Дж. Равен, В. Серіков, І. Фрумін, А. Хуторський, М. Чошанов, Б. Ельконін, Є. Собонович, О. Усанова, Л. Фомічова, С. Шаховська, А. Шевцов та ін.); теорії контекстного навчання (А. Вербицький).

Методи дослідження:

- *теоретичні*: аналіз наукової літератури з метою вивчення поняттєво-категоріального апарату дослідження; порівняння та узагальнення позицій науковців до розгляду проблеми формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів; узагальнення досвіду фахової діяльності вчителів початкових класів – для обґрунтування мети, завдань дослідження, змісту формування корекційно-педагогічної компетентності; синтез, узагальнення, систематизація та моделювання – для розробки технології формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього закладу;

- *емпіричні*: діагностичні (спостереження, бесіда, анкетування, опитування, ранжування) – для визначення сформованості окремих компонентів корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів; констатувальний експеримент – для визначення рівнів сформованості корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів; формувальний експеримент – для перевірки ефективності розробленої технології формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів;

- *математичної статистики* - статистичні (кількісний та якісний аналіз, метод обробки статистичних даних середніх показників, частотний аналіз, непараметричні критерії достовірності розбіжностей) – для опрацювання експериментальних даних і встановлення залежностей між явищами і процесами, що досліджувались .

Організація дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася в три етапи.

На першому етапі вивчено і розглянуто філософську та психолого-педагогічну літературу з проблеми підготовки вчителя початкових класів до професійної діяльності, визначено мету, предмет і завдання дослідження, розроблено методику експериментальної роботи, проведено констатувальний експеримент, проаналізовано здобуті результати.

На другому етапі визначено компоненти, критерії та рівні сформованості корекційно-педагогічної компетентності, обґрунтовано методику формування

корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів з інтегрованою та (або) інклюзивною формами навчання, зміст формувального експерименту, досліджено ефективність педагогічних умов формування системи професійної компетентності вчителя початкових класів.

На третьому етапі завершено формувальний експеримент, узагальнено і систематизовано наукову інформацію та результати експериментальної роботи. На основі аналізу підбито підсумки і сформульовано висновки дослідження.

Експериментальна база. Дослідження проводилося в двох областях України – Київській і Кіровоградській та місті Києві, зокрема у Київському обласному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів, Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова Факультеті корекційної педагогіки та психології, Кіровоградській міській психолого-медико-педагогічній консультації.

Експериментом охоплено вчителів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що:

– *вперше* проаналізовано сутність і структуру корекційно-педагогічної компетентності як інтеграційного особистісного утворення, що обумовлює здатність вчителя здійснювати корекційні функції в процесі інклюзивного навчання;

– визначено критерії та рівні сформованості корекційно-педагогічної компетентності вчителя, які представлено як основу для відбору діагностичних засобів;

– обґрунтовано методика формування компонентів корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітньої школи;

– *уточнено* зміст, форми, методи і засоби формування корекційно-педагогічної компетентності.

Теоретична значимість результатів дослідження визначається внеском у теорію формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових

класів. У понятійний апарат теорії та методики професійної освіти запроваджено поняття «корекційно-педагогічна компетентність учителя початкових класів», визначено його сутність, структуру, критерії та рівні сформованості. Здобуті результати слугуватимуть теоретичною базою для подальших робіт у галузі розробки проблеми підготовки вчителя до здійснення інтегрованого та (або) інклюзивного навчання.

Практичне значення здобутих результатів дослідження полягає в тому, що розроблена й експериментально апробована методика формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів сприяє ефективності його підготовки до впровадження інклюзивного навчання. Розроблений і апробований комплекс діагностичних методик дає можливість діагностувати у вчителя початкових класів рівні сформованості корекційно-педагогічної компетентності. Підготовлені й апробовані навчально-методичні розробки з організації освітнього процесу, спрямованого на формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів у процесі професійної перепідготовки, можуть застосовуватися в розробці програм навчальних курсів (основні освітні програми і програми спеціалізації) та практик у системі вищої, середньої та додаткової професійної педагогічної освіти. Рекомендації та розробки дослідження впроваджено в практичну роботу Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів (довідка №67 від 19.05.2015); Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова (довідка № 451/15 від 06.05.2015); Кіровоградської міської психолого-медико-педагогічної консультації (довідка № 354 від 19.04.2015).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення та висновки, викладені у дисертації, доповідалися на конференціях, зокрема: *міжнародних*: «Иновационный потенциал научно-исследовательской работы аспирантов» (Москва, 2013), «Управлінські компетенції викладача вищої школи» (Київ, 2014), «Актуальні проблеми міжнародної післядипломної освіти: стан та перспективи розвитку» (Київ, 2014), «Актуальні проблеми логопедії» (Київ, 2014);

всеукраїнська заочна науково-практична конференція з міжнародною участю «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації» (Суми 2015);

всеукраїнських науково-практичних конференціях «Науково-методичне забезпечення впровадження інклюзивної освіти в Україні» (Київ, 2011), «Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи» (Київ, 2012); «Сучасні підходи до організації роботи з дітьми, що мають особливі потреби» (Київ, 2013); «Індивідуальна програма навчання дітей зі спектром аутистичних порушень» (Київ, 2013).

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження та висновки висвітлено у 8 одноосібних публікаціях автора, з них: 6 статей надрукованих у фахових виданнях України, 1 – міжнародному фаховому періодичному виданні, 1 – у міжнародному фаховому виданні.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається з вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (265 найменувань) та додатків. У тексті міститься 17 таблиць, 5 рисунків. Загальний зміст дисертації викладено на 220 сторінках, з них основного тексту – 160 сторінок.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З ІНТЕГРОВАНОЮ ТА (АБО) ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ

1.1. Сучасний стан проблеми інтегрованого та (або) інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній школі

У контексті цього дослідження здійснено аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури, в якій розкриваються основні проблеми інтегрованого та (або) інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній школі, розглядаються сучасні підходи до формування професійної компетентності вчителя початкових класів. Це дало можливість обґрунтувати сутність і структуру корекційно-педагогічної компетентності вчителя як складової професійної компетентності та виокремити основні напрями в дослідженні проблеми формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя в процесі професійної підготовки.

У період демократизації суспільства відбулися істотні зміни в державі й суспільстві стосовно осіб з особливостями психофізичного розвитку, намітився перехід від «культури корисності» до «культури гідності». Якщо раніше панував принцип користі, яку людина повинна приносити суспільству, то нині з позицій гуманістичної концепції кожен гідний поваги й повинен мати право вибору, зокрема способу здобуття освіти. В умовах переходу до нової гуманістичної парадигми метою спеціальної освіти стає забезпечення повноцінного й гідного життя людини з особливостями психофізичного розвитку, включення її в соціальну сферу [208].

На зміну термінам, що принижують гідність людини, зокрема таким, як «інваліди», «аномальні діти», «діти з відхиленнями в розвитку» приходять нові. У сучасному законодавстві України використовується термін – «діти з особливими

освітніми потребами» – діти, стан здоров'я яких не дає можливості засвоювати освітні програми без створення спеціальних умов навчання (виховання), діти-інваліди, та інші діти у віці від 0 до 18 років, діти, які мають відхилення у фізичному й (або) психічному розвитку й потребують створення спеціальних умов навчання (виховання), діти з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, мовлення, інтелекту, вираженими розладами емоційно-вольової сфери й поведінки, затримкою психічного розвитку, складними порушеннями розвитку, хронічними соматичними або інфекційними захворюваннями.

На думку Н. Назарової, «особи з особливими освітніми потребами» – це люди, які мають відхилення в розвитку, внаслідок чого обмежуються можливості їх участі в традиційному освітньому процесі, що зумовлює у них особливі потреби в спеціалізованій педагогічній допомозі, завдяки якій ці обмеження й труднощі долаються [208, 13].

У науковому контексті цей термін потребує виваженого вживання, оскільки до категорії дітей з особливими освітніми потребами може бути віднесено як дітей з психофізичними порушеннями, так і дітей, що не мають таких порушень. У цьому випадку особливі освітні потреби можуть виникати не тільки внаслідок фізичного або психічного недоліку, а й зумовлюватися соціокультурними чинниками.

Далеко не всі діти з особливостями психофізичного розвитку, як і діти, що мають особливі освітні потреби, навчаються в системі спеціальної освіти. Причини цього можуть бути різними: обмеження кількості місць у спеціальній освітній установі, територіальна віддаленість навчального закладу від місця проживання дитини, бажання батьків навчати дитину в освітньому закладі загального призначення та інші. Перебування дітей в закладах спеціальної освіти має також чимало недоліків: обмежується можливість контакту із здоровими однолітками, діти відриваються від сім'ї, у них важко формується готовність до подолання життєвих труднощів, ускладнюється процес соціальної адаптації і реабілітації.

Слід зазначити, що ідеї щодо зближення загальної педагогіки зі спеціальною педагогікою та загальноосвітньої школи з спеціальною Л. Виготський висловлював

ще в 20-х рр. ХХ ст. Завдання спеціальної педагогіки й спеціальної школи, він вбачав в тому, щоб «пов'язати педагогіку дефективного дитинства (сурдо-, тифло-, олігофренопедагогіку) із загальними принципами й методами соціального виховання, знайти таку систему, в якій вдалося б органічно пов'язати спеціальну педагогіку з педагогікою нормального дитинства» [47, 141].

Л. Виготський стверджував, що розвиток аномальної дитини є соціальною проблемою. Тому особливе завдання такої педагогіки – «технократично вправити дитину в нормальну колію розвитку», розуміючи, що це особлива траєкторія й особливий культурний тип розвитку [45].

Починаючи з 60-х рр. ХХ ст. у багатьох розвинених країнах світу практикується впровадження інтеграційних процесів в освіту дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом створення відповідних умов для спільного навчання зі звичайними дітьми з обов'язковим наданням їм необхідної допомоги й підтримки. Це зумовлювалося необхідністю реалізації міжнародних конвенцій і декларацій, якими визначається рівність усіх дітей у питаннях їх освіти.

Розглядаючи досвід навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в ХХ ст. у зарубіжних країнах, Н. Грізна виділяє три основні моделі, які можна розглядати як можливі варіанти розв'язання цієї проблеми.

«*Медична модель*» – сегрегація (початок – середина 60-х рр. ХХ ст.) передбачає, що особи з особливостями психофізичного розвитку – це хворі, які потребують тривалого догляду й лікування. Таку допомогу найефективніше здійснювати в умовах спеціальних закладів.

«*Модель нормалізації*» – інтеграція (середина 60-х – середина 80-х рр. ХХ ст.) має на меті можливість інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в колектив звичайних однолітків. Інтеграція в цьому контексті зазвичай розглядається як засіб асиміляції, що потребує від людини прийняття норм, характерних для домінуючої культури, дотримання їх у своїй поведінці.

Поняття «нормалізація» ґрунтується на таких положеннях:

– дитина з особливостями психофізичного розвитку має такі самі, як і всі діти потреби, головною з яких є потреба в любові й турботі;

– дитина з особливостями психофізичного розвитку повинна вести спосіб життя, максимально наближений до норми;

– найкращим місцем для дитини є його рідний дім, а тому обов'язком місцевої влади є сприяння тому, щоб діти з особливостями психофізичного розвитку виховувалися в сім'ях;

– вчитися можуть усі діти й кожному має бути надана можливість здобути освіту, яким би важким не були порушення розвитку.

Упровадження моделі «нормалізації» призводить до тиску на суспільство з метою зміни його ставлення до проблеми, тиску на дитину з метою спонукання її до навчання й мобілізації сил [55, 116].

Концепція нормалізації потребувала критичного осмислення, оскільки, по суті, вважалося, що дитина має бути готовою до прийняття її школою й суспільством, і не передбачає широкого спектра індивідуальних відмінностей у суспільстві. За таких умов можна говорити тільки про фізичну складову інтеграції й відсутність соціальної складової.

Обидві розглянуті вище моделі, на нашу думку, обмежують як можливості дитини з особливостями психофізичного розвитку, так і можливості суспільства в цілісній взаємодії з такими дітьми.

«Соціальна модель» – включення (середина 80-х рр. – до цього часу) передбачає, що людина не обов'язково має бути «готовою» до того, щоб брати участь в житті сім'ї, вчитися в школі, працювати. Підґрунтям цієї моделі є адаптація середовища до потреб можливості осіб з порушеннями психофізичного розвитку, створення системи соціальних зв'язків, участь у суспільній діяльності. Соціальна модель дає можливість розвитку здібностей кожної дитини, компенсації її особливих потреб, створення системи підтримки, участі батьків у лікуванні та навчанні дітей.

З впровадженням такої моделі пов'язане поняття інклюзії, що ґрунтується на ідеях створення єдиного освітнього простору для гетерогенної групи та передбачає розвиток загальної освіти з метою пристосування до різних потреб усіх

дітей. Інклюзивне навчання забезпечує спільне навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку та однолітків, що нормально розвиваються, у межах одного класу, але за різними освітніми програмами.

У світовій освітній практиці на зміну терміна «інтеграція» (від англ. *Integrate* – об'єднувати в єдине ціле) приходять термін «інклюзія» (від англ. *Inclusion* – містити, включати, охоплювати). Інтеграція полягає в адаптації дитини до потреб системи, тоді як інклюзія – в адаптації системи до потреб дитини.

Дослідник П. Мітлер визначає включаючу освіту як «перший крок на шляху досягнення кінцевої мети – створення включаючого суспільства, що дасть можливість усім дітям і дорослим незалежно від статі, віку, етнічної приналежності, здібностей, наявності або відсутності порушень психофізичного розвитку повноцінно брати участь у житті суспільства та вносити свій вклад у його розвиток. У такому суспільстві відмінності поважаються й цінуються, а з дискримінацією й забобонами в політиці, повсякденному житті й діяльності установ ведеться активна боротьба» [55, 114].

Інклюзивне навчання, за визначенням В. Бондаря – це процес і результат включення дітей з порушеннями психофізичного розвитку та дітей, які не мають таких порушень, у навчальний процес в один клас загальноосвітньої школи. Відповідно до потреб і можливостей кожної дитини вчитель інтегрованого та (або) інклюзивного класу за участі другого фахівця (корекційного педагога) забезпечує гарантовану підтримку тих, хто цього потребує, здійснює особистісно-орієнтований підхід до організації навчальної діяльності цих дітей. В основі такої інклюзії лежать принципи, що виключають будь-яку дискримінацію дітей, забезпечують однакове ставлення до всіх людей, створюють спеціальні умови для дітей, що мають особливі освітні потреби. Ці принципи спрямовані на підтримку таких дітей у навчанні й досягненні успіху, що дасть їм шанс і можливість якісно іншого життя. Інклюзивна освіта – процес розвитку загальної освіти, який має на увазі доступність навчання для всіх, у тому числі й дітей з порушеннями психофізичного розвитку [58].

ЮНЕСКО розглядає інклюзивну освіту як динамічний підхід, позитивний крок назустріч різноманітності та унікальності дітей. За такого підходу

відмінності між дітьми повинні розглядатися не як проблема, а як можливість розвитку процесу навчання. Тому інклюзивне навчання – це не тільки технічні та організаційні зміни, й зміни філософії освіти [15].

Педагог А. Конопльов вважає, що такий підхід ставить завдання-максимум усунути всілякі бар'єри на шляху до освіти та розглядати «інтеграцію» і «включення» як дві фази одного процесу, коли спочатку забезпечується просто присутність, а в подальшому – повне включення в освітню систему. У цьому сенсі він пропонує замінити їх словами «доступність» і «участь». Насамперед, на думку автора, необхідно зробити систему освіти досить гнучкою, щоб вона могла задовольняти найрізноманітніші запити людей. Розуміючи включення як трансформацію, важливо змінити ставлення до людського матеріалу, з яким доводиться стикатися освітній системі. Цю різноманітність потрібно сприймати не як джерело труднощів, а, навпаки, як атрибут реальності, який слід приймати і, більше того, цінувати. За такого підходу відкидається погляд на норму, як на щось гомогенне й стабільне, норма вбачається в різноманітті. Існування різних категорій дітей, які навчаються й мають свої особливі освітні потреби, стає в цьому випадку фундаментальним фактом, на якому будується вся педагогіка [100].

З огляду на це під інклюзивною освітою ми розуміємо ширший процес інтеграції, який передбачає доступність освіти для всіх і розвиток загальної освіти з метою пристосування до різних потреб усіх дітей [102].

У світовій освітній практиці виділяють три основні моделі організації навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку – скандинаво-американська, російська та європейська.

Перша модель (скандинаво-американська) виходить з того, що діти повинні навчатися в звичайних освітніх навчальних закладах за умови надання їм певних спеціальних освітніх послуг та спеціально підготовленими фахівцями. Перевагою такої моделі є можливість дитини відчувати себе повноцінним громадянином, що полегшує у подальшому інтеграцію в суспільство.

Друга модель (російська), що застосовувалася у вітчизняній історії – це навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в спеціальних освітніх

установах інтернатного типу. Перевагою спеціального навчання вважалася концентрація уваги на індивідуальності кожної дитини й як результат – висока якість освіти. Недоліком цієї системи є соціальна ізоляція дітей та усунення батьків від виховання, внаслідок чого у випускників навчальних закладів інтернатного типу виникають труднощі в подальшій інтеграції в соціум.

Третя модель (європейська) раціонально поєднує систему спеціальних освітніх установ та систему інтегрованого та (або) інклюзивного навчання. Перевага цієї моделі полягає в тому, що вона забезпечує максимальні можливості кожній сім'ї навчати своїх дітей з порушеннями психофізичного розвитку за місцем їх проживання в спеціально створених освітніх умовах [205, 14].

У рамках останньої моделі педагогічна інтеграція здійснюється за різними програмами:

– *«спеціальний кабінет»*: створюється на базі звичайної школи, в якому працює педагог-дефектолог. Кабінет забезпечений необхідним обладнанням, а педагог-дефектолог надає необхідну спеціальну допомогу в процесі навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. У такий спосіб реалізуються додаткові умови спеціальної допомоги й підтримки, що стимулюють навчальну діяльність учнів;

– *«мандрівний учитель»*: педагог-дефектолог «подорожує» в межах певного району з однієї школи до іншої, де вчаться діти з порушеннями психофізичного розвитку. Порядок відвідування шкіл залежить від конкретних потреб окремих дітей;

– *«учитель-консультант»*: ця програма призначена для дітей, які не потребують значної й постійної допомоги дефектолога. Основна його функція полягає в наданні консультативної допомоги вчителю та батькам таких учнів.

Таким чином, основною тенденцією системи освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку другої половини ХХ ст. стає їх інтегроване навчання. Перехід до цієї форми навчання, визнання всіх дітей такими, що можуть навчатися і розвиватися в умовах загальноосвітнього навчального закладу, стали результатом приходу до влади ліберально-демократичних сил, визнання ними права таких дітей на рівний доступ до освіти. До цього їх спонукали міжнародні декларації про право таких осіб на навчання за місцем їх проживання.

В Україні тенденція до розвитку інтеграційних підходів виникла в 90-ті рр. ХХ ст. в умовах кардинальних політичних перетворень, переходу до нового розуміння державою й суспільством прав людини й прав дитини. У цей період державна система спеціальної освіти піддавалася гострій критиці за соціальну дискримінацію дитини з порушеннями психофізичного розвитку як «дефективної», «аномальної», охоплення системою спеціальної освіти лише частини дітей, які потребують спеціальної допомоги, «випадання» з цієї системи дітей з помірними і важкими порушеннями психофізичного розвитку, нерозробленість системи надання ранньої комплексної допомоги дітям із особливостями психофізичного розвитку (профілактика виникнення відхилень, рання діагностика, спеціальна підтримка дітей, які виховуються в сім'ї, і корекція порушень у розвитку) [124, 205].

У Законі України про освіту [168] наголошується на необхідності адаптації системи освіти, пристосуванні її до «сукупності освітніх програм, державних освітніх стандартів різного рівня й спрямованості, розширенні мережі освітніх установ, різних організаційно-правових форм, типів і видів, удосконаленні систем управління галуззю освіти й підвідомчими їм установами з урахуванням рівнів і особливостей розвитку дітей». У межах цих завдань законом встановлено державні гарантії громадянам з особливостями психофізичного розвитку на здобуття ними освіти, корекції порушень у розвитку й соціальну адаптацію на основі спеціальних педагогічних підходів. Відповідно до прийнятого законодавства діти з порушеннями психофізичного розвитку можуть здобувати освіту як у загальних класах і групах системи загальної освіти, так і за індивідуальними програмами спеціальних (корекційних) освітніх установ. Модернізація національної системи освіти здійснюється у правовому полі, що ґрунтується на Конституції України, законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», «Про позашкільну освіту», «Про охорону дитинства», Національній доктрині розвитку освіти.

Важливою в цьому контексті стала Концепція «Спеціальна освіта осіб з порушеннями психофізичного розвитку в Україні на найближчі роки і перспективу», затверджена МОН України у 1996 р.. У концепції обґрунтовується необхідність

переосмислення існуючого підходу до спеціальної освіти: типів навчальних закладів, їх структури, мети й завдань, змісту, методів навчання й виховання учнів та реформування на цій основі законодавчо-нормативної бази, приведення її у відповідність із міжнародними стандартами з тим, щоб забезпечити конституційне право осіб з порушеннями психофізичного розвитку, запобігти дискримінації в будь-якій формі.

Найбільш істотними, що відображає зміни функцій спеціальної освіти, є принципи її функціонування, серед яких, крім традиційних (корекційна спрямованість, неперервність, диференційованість, індивідуалізація освіти), обґрунтування дістали такі принципи: пріоритетність освіти, що означає випереджальний характер її розвитку, формування нового ставлення суспільства до дітей-інвалідів, застосування нових підходів до соціальної, фінансової, інвестиційної політики, демократичність освіти, що передбачає перехід до державно-громадського управління освітою, надання самостійності навчальним закладам у розв'язанні питань їх діяльності, розвиток партнерства учнів, батьків, педагогів і громадськості в навчально-виховному процесі, єдність зусиль усіх соціальних інститутів у розвитку дитини – сім'ї, школи, недержавних громадських організацій у створенні сприятливих умов для задоволення потреб дітей-інвалідів.

У Концепції розвитку освіти України, затвердженій постановою Кабінету Міністрів України в 2006 р., визначено стратегічні завдання її модернізації, пріоритети й принципи, основні напрями й механізми розвитку освітньої галузі на найближчі роки. Принципово новими є такі її положення: рівний доступ до якісної освіти всіх дітей шляхом запровадження інтегрованого та (або) інклюзивного навчання, забезпечення системного психолого-педагогічного та соціального супроводу, ефективного поєднання методів, форм і засобів навчання, що відповідають здібностям і віковим особливостям учнів, координація дій усіх органів влади, сім'ї, системи освіти та громадськості, спрямованих на морально-етичне й патріотичне виховання дітей і підлітків, підвищення якості підготовки педагогічних кадрів шляхом модернізації змісту педагогічної освіти, формування життєво важливих

компетентностей, що дає дитині можливість орієнтуватися в сучасному суспільстві, інформаційному просторі, подальшому здобутті освіти.

Порівняльні дослідження вчених у галузі реалізації соціальної й освітньої інтеграції в різних країнах світу дали можливість визначити соціально-культурні умови, загальні закономірності й специфічні особливості задоволення потреб дітей-інвалідів. На цьому досвіді показано й обґрунтовано недоліки бездумного копіювання й перенесення західних моделей освітньої інтеграції в умови України.

Визнаючи інтеграцію одним із стратегічних завдань розвитку системи спеціальної освіти, М. Малофєєв вважає найбільш виправданим еволюційний шлях її реалізації. Він зазначає, що слід «розглядати інтеграцію як один із можливих і необхідних підходів до навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, співіснуючих з іншими підходами до навчання цих дітей, але не витісняючи й не руйнуючи традиційну систему спеціальної освіти» [124, 209]. Швидке впровадження ідей інтеграції в освіту в сучасних умовах, спроби підміни системи спеціальної освіти тотальною інтеграцією можуть призвести не до рівності прав дітей на освіту, а до втрати дітьми з порушеннями психофізичного розвитку можливості здобувати доступну їм освіту, її впливу на виховання й розвиток особистості.

У спеціальній педагогіці вивчаються процеси диференціації (сегрегації) та інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку в навчально-виховний процес. Прихильники процесу диференціації виступають за обмеження, виокремлення дітей з порушеннями розвитку та проведення з ними цілеспрямованої корекційної роботи. Прихильники процесу інтеграції доводять необхідність проведення корекційних заходів з дитиною в звичайних умовах діяльності загальноосвітніх класах масової школи [123,124].

Зазначимо, що в Україні на початку XXI ст. продовжує функціонувати досить розгалужена система спеціальних (корекційних) установ, яка за багатьма показниками не поступається інтегрованому та (або) інклюзивному навчанню. Діють спеціальні освітні установи восьми типів: для дітей з порушенням слуху, слабчучучих,

порушенням зору, слабозорих, порушенням опорно-рухового апарату, важкими порушеннями мовлення, розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку.

Однією з найбільш поширених моделей інтегрованого навчання є спеціальні класи в загальноосвітній школі:

– класи компенсуючого типу – для дітей зі збереженим інтелектом, що не мають протипоказань для навчання за загальноосвітніми програмами, але які зазнають труднощів у навчанні, соціалізації, входять до групи педагогічної ризику;

– класи вирівнювання (корекції) – для дітей з більш стійкими відхиленнями в розвитку. Вони класифікуються як класи для дітей із затримкою психічного розвитку [122, 124].

У сучасній системі освіти розрізняють дві форми інтеграції – інтервальну і екстервальну.

Інтервальна інтеграція здійснюється всередині системи спеціальної освіти, наприклад, діти з порушеннями інтелектуальної сфери й додатковими сенсорними порушеннями (комбіновані дефекти) вчать у спеціальних навчальних закладах для дітей тільки з сенсорними порушеннями.

Екстервальна інтеграція – це інтеграційні процеси, пов'язані із зближенням систем загальної й спеціальної освіти на всіх її етапах.

Ученими розроблено концепцію інтегрованого навчання [123,124], основними принципами якої є рання корекція, обов'язкова корекційна допомога кожній інтегрованій дитині, обґрунтований відбір дітей для інтегрованого навчання. У рамках концепції пропонуються варіативні моделі освітньої інтеграції для дітей з різними відхиленнями в розвитку, що враховують інтереси дитини та сім'ї, наявну в країні інфраструктуру спеціальної освіти.

Інтеграція дітей з особливостями психофізичного розвитку до загальноосвітніх установ має відбуватися з урахуванням рівня розвитку кожної дитини, відповідного або близького до вікової норми:

– комбінована інтеграція, за якої діти з певним рівнем психофізичного мовленнєвого розвитку виховуються в масових групах або класах загальноосвітніх навчальних закладів (по 1 – 2 дитини в групі), з отриманням постійної корекційної допомоги вчителя-дефектолога;

– часткова інтеграція, за якої діти, що не здатні на рівних умовах із здоровими однолітками оволодівати освітнім стандартом, впливаються в загальні групи або класи лише на частину дня (наприклад, у другу половину) по 1 – 2 дитини;

– тимчасова інтеграція, за якої всі вихованці спеціального класу, незалежно від рівня психофізичного й мовленнєвого розвитку, об'єднуються із здоровими дітьми не рідше ніж двічі на місяць для проведення спільних різних заходів виховного характеру;

– повна інтеграція, що може бути ефективною для дітей, які за станом мовлення й пізнавальної діяльності відповідають віковій нормі й психологічно підготовлені до спільного із здоровими однолітками навчання. Такі діти по 1 – 2 дитини включаються в звичайні класи школи, при цьому їм надається корекційна допомога за місцем навчання або в реабілітаційному центрі [123].

Раціональне запровадження запропонованих моделей дасть можливість забезпечити кожній дитині з порушеннями психофізичного розвитку ту форму інтеграції, яка є найбільш ефективною й доступною для її розвитку в здобутті якісної освіти й навичок соціальної адаптації. Перевагами інтегрованої освіти є відсутність дискримінації дітей з порушеннями психофізичного розвитку, створення сприятливих умов для їх соціалізації, сприяння розвитку громадянського суспільства, формування толерантних стосунків між учнями з різними пізнавальними можливостями.

На зміну терміна «повна інтеграція» в англійськомовних країнах (Канада, Великобританія, США, Австралія та інших країнах світу) запроваджується термін «інклюзія». Цьому сприяло поширення Декларації ЮНЕСКО, головна ідея якої полягає в тому, що особи з обмеженнями життєдіяльності не

приспосовуються до умов суспільства, а включаються в його життя на своїх власних умовах, які суспільство приймає. Така модель освіти передбачає створення в рамках звичайного класу навчального місця для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, ключовою фігурою в якому є не тільки педагог, а й асистент вчителя, який надає підтримку й допомогу тим учням, які цього потребують. При цьому освітній процес здійснюється за спеціально скорегованою для кожної дитини програмою, що розробляється на основі загальноосвітніх програм, рекомендованих психолого-медико-педагогічною консультацією. Індивідуальна освітня програма максимально враховує типологічні (пов'язані з типом порушення) й вікові особливості, а й індивідуальні потреби й можливості дитини [38].

Корекційний педагог (асистент) інклюзивної освіти як друга ключова особа навчально-виховного процесу повинен обов'язково мати спеціальну вищу освіту. Він здійснює комплексне обстеження школярів з особливостями психофізичного розвитку та дітей групи ризику, допомагає вчителю інтегрованого та (або) інклюзивного класу в організації навчально-виховного процесу дітей цієї категорії на рівні їхніх пізнавальних можливостей і потреб, створює умови для якісного опанування учнями знань відповідно до державного спеціального стандарту, розробляє та впроваджує індивідуальні програми для окремих учнів за згодою батьків, здійснює особистісно-орієнтований підхід до визначення обсягу, характеру навчального матеріалу на кожний урок, форм, методів і темпу навчальної роботи, що максимально відповідають пізнавальним можливостям школярів. Корекційний педагог реалізує на практиці комплекс заходів психолого-педагогічної, корекційної допомоги, спрямовує її на абілітацію, реабілітацію, соціальну адаптацію, розвиток психічних функцій, виправлення порушень мовлення, інтелекту, зору, слуху, опорно-рухового апарату в навчанні, спілкування, поведінки, дає рекомендації педагогам і батькам цих дітей із зазначених питань («Дефектологічний словник» за редакцією В. Бондаря, В. Синьова) [58].

Інклюзивне навчання може бути організовано в загальноосвітній установі за

наявності ліцензії, що дає право навчати дітей за програмами спеціальної освіти, а також право на створення матеріальних і кадрових ресурсів. Успішне включення неможливе без спеціального корекційного супроводу, спрямованого на розробку індивідуальних програм розвитку дитини. Тривале перебування дітей з особливостями психофізичного розвитку в масовій школі без створення відповідних спеціальних умов, здійснення особистісно-орієнтованого підходу до її навчання й виховання може призвести до вторинних порушень у розвитку, педагогічної занедбаності, формування в учнів стійкого негативного ставлення до навчання [38, 40, 41].

Таким чином, інклюзивна освіта позитивно впливає на дітей з порушеннями психофізичного розвитку, допомагає їм набути необхідного досвіду колективної роботи, спілкування, соціальної взаємодії, соціальної індефікації, навчає спілкуватися, дружити, а при відповідному педагогічному супроводі є чинником виховання здорових дітей, сприяючи гуманізації всієї шкільної освіти.

Для практичного здійснення інтегрованого та (або) інклюзивного навчання необхідно розв'язати низку проблем, пов'язаних не тільки з матеріальною базою, й різними позиціями членів суспільства, і, насамперед неготовністю вчителя до здійснення своєї професійної діяльності в нових умовах. Для того, щоб ідея інтеграції запрацювала, на думку С. Джафарова, необхідно, щоб вона була усвідомлена вчителем, стала складовою їх професійного мислення, що, у свою чергу, потребує оволодіння професійністю, необхідною для здійснення інтегрованого та (або) інклюзивного навчання [59].

Отже, поняття «компетентність» передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем. У цьому ракурсі важливою умовою досягнення професіоналізму є формування корекційно-педагогічної компетентності, що дає змогу вчителю ефективно здійснювати свою професійну діяльність в умовах спільного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку та їхніх здорових однолітків. Перш ніж говорити про суть корекційно–педагогічної компетентності, необхідно з'ясувати й зміст поняття «професійна компетентність»

вчителя, що розглядатиметься в наступному параграфі дисертаційного дослідження.

1.2. Професійно-педагогічна компетентність вчителя початкових класів як психолого- педагогічний феномен

Система професійної підготовки вчителя початкових класів загальноосвітнього навчального закладу є одним із пріоритетних напрямів діяльності вищих педагогічних закладів. В умовах, коли змінюється освітня парадигма, запроваджуються різні моделі інтегрованого та (або) інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку, робляться перші кроки реального зближення загальної педагогіки з корекційною педагогікою, формування професійної готовності вчителя початкової школи набуває особливої актуальності. Це має бути вчитель, який організовує, наповнює конкретним змістом і здійснює корекційно-педагогічний процес з учнями, які потребують особливої педагогічної уваги. Такий учитель організовує діяльність учнів на уроці, підтримує зв'язки з батьками дітей, які потребують корекції фізичного або інтелектуального розвитку, визначає обсяг навчального матеріалу на конкретному уроці, способи опанування ним, здійснює спеціальну педагогічну роботу, спрямовану на запобігання недолікам розвитку й поведінки дітей та їх подолання. Від професійних якостей учителя та рівня його професійної підготовки до роботи з такою категорією учнів залежить не лише якість шкільної освіти, а й майбутня доля осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

У нашому дослідженні, присвяченому формуванню корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки, визначено, що компетентність є складовою ширшого поняття – «професійна компетентність вчителя».

У психолого-педагогічній літературі поняття «компетентність» з'явилося порівняно недавно. Компетентнісний підхід до освіти сформувався в західній науковій літературі в 60-х рр., а у вітчизняній – у 80-х рр. ХХ ст. у зв'язку з більш

високими вимогами ринку праці до особистості фахівця. Серед них: готовність до неперервної самоосвіти, ділових комунікацій, співпраці, дії в нестандартних ситуаціях, здатність до прийняття відповідальних рішень, уміння критично мислити, виявляти ініціативу в діяльності, усвідомлювати особисту відповідальність за результати праці, активно працювати й дотримуватись норм поведінки в конкурентному середовищі. Ці вимоги обумовлені такими характеристиками сучасного ринку праці, як гнучкість, мінливість, лабільність, висока інноваційна динамічність. За цих умов одиницею виміру професійності фахівця стають незвичні знання, уміння й навички, що дають змогу оцінити рівень підготовки фахівця. Важливим критерієм професійної компетентності є значення результату праці особистості, її авторитет у конкретній галузі знань.

Термін «компетентність» прийшов в освіту з досліджень, присвячених психології праці, де компетентність трактувалася як успішна поведінка в нестандартних ситуаціях, що передбачають неформальну взаємодію з партнерами, розв'язання невизначених завдань [207, 220].

У зарубіжній літературі термін «компетентність» у навчанні визначають як «поглиблені знання», «професійне виконання завдання», «уміння організувати спільну діяльність». «Компетентний працівник» визначається через індивідуально-психологічні якості фахівця (дисциплінованість, самостійність, комунікативність, прагнення до саморозвитку). Основний акцент робиться на здатності швидко й безконфліктно пристосовуватися до конкретних умов праці (Д. Мерілл, І. Стевік, Д. Юл).

У концепції «інтегрованого розвитку компетентності» (Ст. Чінапах, Я. Лефстедт і Г. Вайлер) переосмислюється поняття «людський чинник», його розвиток. Автори концепції розширюють розуміння компетентності людини, не обмежуючи її тільки знаннями, здобутими в системі формальної освіти. Для досягнення ефективності освіти особистості знання мають бути пов'язані з більш широкою сукупністю знань, умінь і навичок, що набуваються й поза системою формальної освіти. У новій моделі освіти, на думку науковців, повинні інтегруватися інтелектуальні, фізичні, політичні, соціальні й естетичні аспекти знань, тому що

компетентність людини виступає в її найрізноманітніших проявах. Інструментами формування такої компетентності є загальна освіта, професійна підготовка, навчання без відриву від виробництва, виховання в сім'ї, соціальний розвиток, засоби масової інформації, культурно-освітні установи та всі види діяльності людини, які сприяють виконанню індивідом його активної ролі в суспільстві [236, 127].

У психолого-педагогічній літературі 90-х рр. великого поширення набули поняття «професійна компетентність», «професійна компетентність педагога». Погляди дослідників на суть і структуру професійної компетентності були досить суперечливими. Існують різні тлумачення цього поняття, зокрема компетентність розглядають як:

– психічний стан, що дає можливість діяти самостійно й відповідально, здатність людини володіти вмінням виконувати конкретні професійні функції (А. Маркова) [125, 126];

– рівень професійної освіти, досвід та індивідуальні здібності людини, її мотивоване прагнення до самоосвіти й самовдосконалення, творче й відповідальне ставлення до справи (Б. Гершу) [48, 49];

– базовий компонент педагогічної культури й умова її підвищення (Є. Бондаревська) [25, 26, 27, 28];

– складна освіта, що включає комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, які забезпечують варіативність, оптимальність і ефективність побудови навчально-виховного процесу (В. Сітаров) [195];

– складна духовно-практична, соціально - обумовлена професійна підготовка, кінцевим результатом якої є ефективна практична діяльність людини, здатність до реалізації в практичній діяльності спеціальних, професійних знань, обумовлених особистісними якостями і компетенцією (Л. Пономарьов) [15, 10].

У дослідженнях, присвячених проблемі професійної компетентності педагога, виділено кілька напрямів і підходів до визначення її змісту й структури. Так, у роботі О. Ломакіної представлено шість напрямів, які пов'язують досліджувану категорію з поняттям культури, педагогічною діяльністю, психологічною характеристикою

особистості вчителя, особистісними якостями, рівнем освіченості фахівця, системними характеристиками [120].

Розглянемо трактування основних підходів до визначення поняття «професійна компетентність педагога» в рамках традиційних методологічних підходів.

Системний підхід передбачає розгляд будь-якого об'єкта як системи, що має певну структуру дає можливість виявити інтеграційні системні властивості та якісні характеристики, відсутні в окремих компонентах системи. На основі системного підходу Т. Браже і Н. Запрудський визначають компетентність як систему, що включає знання, уміння й навички, професійно-значущі якості особистості, які забезпечують виконання професійних обов'язків. Тобто під професійною компетентністю вони розуміють не тільки знання й вміння, а й ціннісні орієнтації фахівця, мотиви його діяльності, стиль взаємин з людьми, його загальну культуру, здатність до розвитку свого творчого потенціалу, а також професійно-значущі якості (Т. Браже, Н. Запрудський) [32, 69].

Т. Браже вважає, що професійна компетентність особистості, яка працює в системі «людина – людина» (педагог, лікар, юрист, робітник), визначається як базовими (науковими) знаннями й уміннями, так і ціннісними орієнтаціями, мотивами її діяльності, стилем взаємин з людьми, з якими вона працює, загальнокультурною здатністю до розвитку свого творчого потенціалу. У професії педагога до цих складових додається й така якість професійної майстерності, як володіння методикою викладання предмета, здатність розуміти й взаємодіяти з духовним світом своїх вихованців, повага до них, а також професійно-значущі особистісні якості. Відсутність хоча б одного з компонентів руйнує всю систему й зменшує ефективність діяльності педагога [32, 93].

Н. Запрудський під професійною компетентністю розуміє «систему знань, умінь і навичок, професійно-значущих якостей особистості, що забезпечують можливість виконання професійних обов'язків певного рівня». На думку автора, модель професійної компетентності передбачає пізнавальні мотиви, раніше засвоєні, професійно-значущі знання, аспекти підготовки, що підлягають засвоєнню та ін. [69, 12].

За результатами структурно-функціонального аналізу О. Сімен-Сіверська виділила такі функції професійної компетентності:

- прикладна – полягає в застосуванні професійних знань і вмінь у практичній діяльності фахівця;

- адаптивна – виявляється в здатності фахівця пристосуватися до вимог професії в умовах певної соціально-економічної ситуації;

- інтеграційна – дає можливість компетентному спеціалісту бути прийнятим у професійне співтовариство;

- орієнтаційна – дає змогу фахівцеві вибрати той чи інший напрям у професійній діяльності;

- оціночна (експертна) – полягає в здатності фахівця на основі своїх знань, умінь, навичок оцінити якість роботи своїх колег і дати оцінку власної діяльності;

- функція професійного розвитку характеризується тим, що компетентність фахівця є підставою для зростання його кваліфікації;

- статусна – передбачає отримання фахівцем професійного статусу, адекватного його знанням й умінням, що дає можливість особистості посісти достойне місце в соціально-професійній ієрархії [191, 22].

Н. Кузьміна розуміє компетентність як структурний компонент системи суб'єктивних чинників:

- тип спрямованості – особистісний компонент;
- рівень здібностей – індивідуальний компонент;
- професійні знання й уміння – компетентність.

При цьому автор розглядає компетентність з позиції тих наук, внесок яких в її формування є виключно важливим (педагогіка, методика, соціальна й диференціальна психологія) [111].

Професійно - компетентною, за висловлюванням А. Маркової, є «діяльність вчителя, в якій на досить високому рівні втілюються педагогічна діяльність і педагогічне спілкування, реалізуються особистість учителя та досягнення результатів у навчанні й вихованні школярів» [125,126].

У трактуванні А. Маркової професійна компетентність являє собою сукупність п'яти блоків професійної діяльності вчителя: педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість педагога (процесуальні показники), навчання-научуваність, виховання-вихованість (результативні показники). У кожному з цих блоків виділяють:

- педагогічні знання – відомості з психології, педагогіки про сутність професії вчителя, особливості педагогічної діяльності та психічного розвитку учнів, їхні вікові особливості;

- уміння – дії, виконані на досить високому рівні;

- професійні психологічні позиції – стійкі системи взаємовідносин вчителя з учнем, ставлення до колег, до себе, що визначають його поведінку, самооцінку, рівень професійних стремлень тісно пов'язаний з мотивацією вчителя, усвідомлення ним сенсу своєї праці;

- психологічні особливості (якості, що стосуються пізнавальної сфери вчителя, педагогічне мислення, рефлексія, самооцінка, спостережливість).

Серед необхідних педагогічних компетентностей педагог А. Маркова виділяє такі, як:

- спеціальна – підготовленість до самостійного здійснення професійної діяльності, уміння оцінювати результати своєї праці, здатність здобувати нові знання й вміння;

- соціальна – здатність жити в соціумі, готовність до групової діяльності й співпраці з іншими фахівцями, брати на себе відповідальність за результати своєї праці, дотримуватись соціальних норм і правил;

- індивідуальна – готовність до постійного підвищення кваліфікації, здатність до самоосвіти, рефлексії особистості в професійній роботі [126, 10].

У рамках діяльнісного підходу до педагогічної праці вчителя як до багатовимірного простору, що складається з взаємопов'язаних якостей учителя, педагогічної діяльності й педагогічного спілкування, Л. Мітіна розробила концепцію професійного розвитку вчителя. У працях цього дослідника в моделі

особистості вчителя виділяються три інтегральні характеристики педагогічної праці – спрямованість, компетентність і емоційна гнучкість, які є інтегральними характеристиками особистості вчителя, обумовленими ефективною педагогічною працею в цілому [130, 13].

За визначенням Л. Мітіної, поняття – «педагогічна компетентність» включає знання, уміння, навички, способи й прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості. Отже, педагогічна компетентність – це гармонійне співставлення знань предмета, методики й дидактики викладання, умінь і навичок культури спілкування. Автор виділяє в структурі педагогічної компетентності дві підструктури: діяльнісну (знання, уміння, навички і способи здійснення педагогічної діяльності) та комунікативну (знання, уміння, навички і способи здійснення педагогічного спілкування) [129].

Незважаючи на певну відмінність в наведених вище дефініціях, основоположною складовою компетентності в трактуванні зазначених авторів є операційно-діяльнісний компонент, що виявляється в уміннях і здібностях особистості ефективно здійснювати педагогічну діяльність. На нашу думку професійна компетентність педагога є умовою ефективного здійснення ним професійної діяльності й детермінована такою діяльністю.

Останім часом дедалі частіше при оцінці ділових якостей замість поняття «професіоналізм» використовується поняття «компетентність». А. Новикова вважає, що перше поняття належить до технологічної підготовки, друге – входить до змісту надпрофесійного характеру, складовими якого є «базисні кваліфікації», тобто такі якості особистості, як самостійність дій, творчий підхід до будь-якої справи, готовність постійно оновлювати знання, гнучкість розуму, готовність до системного й економічного мислення, уміння вести діалог, співпраця в колективі, спілкування з колегами [145].

На думку Л. Фішмана, «компетентність» – це термін, здебільшого пов'язаний з поняттям «культура професійної діяльності» [223, 27]. Чимало дослідників (Е. Бондаревська, А. Піскунов) пов'язує професійну компетентність

педагога з поняттям «педагогічна культура». Педагогічна культура - це «динамічна система педагогічних цінностей, способів діяльності й професійної діяльності вчителя» [38], «системоутворювальний аспект і мета всієї вузівської професійної підготовки вчителя, а професійна компетентність є її базовим компонентом, що сприяє формуванню фахівця високої культури» [26].

А. Піскунов включає в зміст професійної культури компетентність, культуру педагогічного мислення, педагогічної праці, спілкування й культуру мовлення [62].

О. Ломакіна вважає професійну компетентність педагога компонентом її педагогічної культури й виділяє в її складі мотиваційно-оціночні, когнітивні, операційно-діяльнісні й рефлексивні сфери [120].

Н. Таїрова, спираючись на концепцію педагогічної культури Е. Бондаревської, виділяє основні блоки педагогічної культури викладачів педагогічного університету: гуманістична педагогічна позиція, психолого-педагогічна компетентність і розвинене педагогічне мислення, володіння педагогічними технологіями, культура професійної поведінки, способи розвитку та саморегуляція професійної діяльності, інформаційна культура, самоменеджмент в умовах ринку, досвід дослідницької діяльності, розвиток академічних творчо-пошукових здібностей [211, 27].

На думку Ю. Койнової остання дефініція психолого-педагогічної компетентності являє собою максимальну пропорційну сукупність професійних, комунікативних, особистісних властивостей учителя, що дають можливість досягати якісних результатів у процесі навчання й виховання [95].

Досліджуючи цінності гуманітарної освіти, Н. Гурбов вважає професійну компетентність похідним компонентом загальнокультурної компетентності будь-якої людини. Він розглядає загальнокультурну компетентність як сукупність аспектів адекватності:

- змістового (адекватність осмислення ситуації в загальнокультурному й професійному контексті);
- проблемно-практичного (адекватність розпізнавання й розуміння ситуації,

адекватна постановка та ефективне виконання цілей, завдань, норм у контексті ситуації, готовність до неперервної освіти з метою досягнення професійної мобільності);

– комунікативного (адекватність спілкування в професійній діяльності з урахуванням відповідних культурних зразків спілкування та взаємин) [56].

На наш погляд, професійна компетентність є похідним компонентом загальнокультурної компетентності. У професійній компетентності основна роль відводиться проблемно-практичному аспекту, а в загальнокультурному – змістовому та комунікативному.

Б. Гершунський, аналізуючи поняття «професійна компетентність» з позицій філософії освіти, зазначає, що в своїй якісній характеристиці освіта - це не тільки цінність, система або процес, це ще й результат, що фіксує факт привласнення державою, суспільством, і особистістю всіх тих цінностей, які виявлялися в процесі освітньої діяльності, і є важливими для економічного, етичного, інтелектуального розвитку освітньої сфери – держави, суспільства, кожної людини, всієї цивілізації.

Результат освіти, її якість слід оцінювати як на індивідуально-особистісному рівні з урахуванням реальних освітніх потреб особистості, так і на суспільно-державному і навіть загальноцивілізаційному рівні, коли фіксується той факт, що всебічний прогрес кожної країни немислимий без відповідної освіти й тієї уваги, яку приділяють держава й суспільство освітній сфері [51].

Б. Гершунський розглядає професійну компетентність як один із ступенів розвитку особистості і стверджує, що кожна людина проходить особистісне становлення в процесі свого становлення та послідовного досягнення нових освітніх рівнів:

I - елементарна й функціональна писемність;

II - загальна освіта;

III - професійна компетентність;

IV - оволодіння широкою культурою;

V - формування індивідуального менталітету.

Компоненти цієї структури взаємопов'язані і взаємодоповнювані [49].

Професійна компетентність – це категорія, визначена рівнем власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до неперервної освіти й самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи. У розумінні Б. Гершунського, професійна компетентність пов'язана з формуванням на базі загальної професійно-значущої освіти якостей, що дають можливість людині реалізуватися в конкретних видах трудової діяльності відповідно до вимог праці й ринкових механізмів [48, 49].

Рівневий розвиток особистості в освіті розглядається в наукових працях (А. Тряпціної, Т. Алексєєвої, Л. Бережної, І. Гутняк, Т. Данілової та ін). Вони запровадили поняття «рівень освіченості», що розглядається як ціннісно-орієнтована здатність особистості розв'язувати різні завдання, спираючись на засвоєний соціальний досвід і враховуючи типи завдань, які здатна виконувати конкретна людина. Виділяють чотири рівні освіченості: писемність, функціональна писемність, інформованість, компетентність.

У трактуванні деяких авторів поняття «професійна компетентність педагога» корелює з поняттям «готовність до професійної діяльності» (Н. Лобанова, А. Панарін, В. Сластьонін та ін.) [119, 197, 198, 201].

В. Сластьонін визначає поняття професійної компетентності педагога як єдність теоретичної й практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, що характеризує його професіоналізм. А. Міщенко розуміє професійну компетентність педагога як єдність теоретичної готовності педагогічно мислити й практичної готовності педагогічно діяти [199].

Ми поділяємо точку зору Ю. Койнової, яка трактує готовність до педагогічної діяльності як компонент професійної компетентності. При цьому ми виходимо із визначення В. Сластьоніна, який вважає, що «готовність до діяльності – це наявність у суб'єкта певної дії та постійної спрямованості на її виконання. Вона включає установку на усвідомлення педагогічного завдання, модель ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей

в їх співвідношенні з майбутніми труднощами й необхідністю досягнення певного результату» [198, 95].

Отже, готовність до діяльності є механізмом орієнтації на виконання професійних функцій, спрямованість педагога на педагогічні дії.

Система професійної готовності педагога передбачає:

– психологічну готовність, що характеризує різний ступінь спрямованості на педагогічну професію, наявність інтересу до роботи й потреби в саморозвитку, самоосвіті, розвитку професійного мислення;

– науково-теоретичну готовність, що визначає необхідний обсяг психолого-педагогічних і спеціальних знань;

– практичну готовність, що виявляє наявність сформованих на необхідному рівні професійних умінь і навичок;

– психофізіологічну й фізичну готовність, тобто наявність відповідних передумов для оволодіння педагогічною діяльністю, сформованість професійно-значущих якостей, відповідність стану здоров'я й фізичного розвитку вимогам педагогічної діяльності.

На наш погляд категорії «професійна готовність» і «професійна компетентність» є близькими, але не тотожними. Готовність – це характеристика потенційного стану, що дає можливість педагогові розвиватися в професійному відношенні, а компетентність може виявлятися тільки в реальній діяльності, переходячи з внутрішнього плану на зовнішній. Компетентність є категорією, яка оцінює й характеризує фахівця як суб'єкта певної діяльності. Здібність розглядається як індивідуально-психологічні особливості особистості, що є умовою успішного виконання певної діяльності. Професійну компетентність слід визначати як здатність ефективно розв'язувати практичні завдання в реальній професійній діяльності.

Термін «професійна компетентність» у науково-педагогічній літературі часто ототожнюють з поняттями, «професіоналізм», «професійна майстерність», «кваліфікація». При цьому дослідники не виділяють між ними істотних

відмінностей, що ускладнює аналіз такого багатовимірного поняття, як «професійна компетентність».

Н. Нацаренус вважає, що «професійна компетентність» є якісною характеристика суб'єкта, що набувається в процесі професійного навчання. У результаті самостійної роботи вона згодом трансформується в професійність, що є свідченням оволодіння професією, виявляються в умінні творчо користуватися засвоєною в процесі навчання інформацією» [141].

З огляду на викладене можна зробити висновок, що в ієрархічній структурі зазначених термінів професійно-педагогічна компетентність посідає проміжне місце між професійністю вчителя, яка є «високим рівнем майстерності в певному виді занять», і готовністю його до педагогічної діяльності [14]. Ми вважаємо перспективними ті позиції авторів, які розглядають професійну компетентність як систему й під цим терміном розуміють складну інтеграційну якість особистості, що обумовлює здатність успішно здійснювати професійну діяльність. Тут доцільно уточнити, що професійна компетентність розглядається як індивідуально-інтегральна характеристика суб'єкта діяльності, така, що формується в два етапи в процесі розвитку: на етапі навчання – це теоретична готовність до професійної діяльності, а безпосередньо в процесі діяльності – практична готовність і здатність до практичної діяльності.

На думку М. Чошанова, професійна компетентність – це динамічне явище, що є результатом неперервного процесу професійного розвитку, самовдосконалення. Знання й уміння, навіть певні творчі здібності застарівають з часом і потребують удосконалення в сучасному суспільстві. Змінюється суспільство, люди, проблеми, а отже, повинні змінюватися підходи й методи розв'язання цих проблем. При цьому необхідним залишається вимога компетентності, для якої в ідеалі є властивим володіння фахівцем всією сукупністю культурних знань, у тому числі й професійних, у певній сфері людської діяльності [241].

Компетентність передбачає постійне оновлення знань, володіння сучасною інформацією, актуальною сьогодні, удосконалювати накопичені знання й застосовувати їх у своїй практичній діяльності. Компетентний фахівець повинен

уміти користуватися методами розв'язання проблем, залежно від конкретних умов застосовувати метод, найбільш ефективний у певній ситуації, а також володіти вміннями серед безліч рішень вибрати оптимальне, аргументовано спростувавши помилкові, тобто володіти критичністю мислення. Таким чином, зміст поняття «компетентність» включає такі основні ознаки, як мобільність знань, гнучкість методу й критичність мислення [241, 26].

На думку І. Гришиної, професійна компетентність визначається як якісна характеристика ступеня опанування особистістю своєю професійною діяльністю й передбачає:

- усвідомлення необхідності удосконаленні своєї діяльності – потреб і інтересів; прагнень і ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності, уявлень про свої соціальні ролі;
- оцінку своїх особистісних властивостей як фахівця – професійних знань, умінь і навичок, професійно-значущих якостей;
- регулювання на цій основі свого професійного становлення й розвитку [54].

Проведений нами аналіз різних визначень професійної компетентності педагога в психолого-педагогічних дослідженнях свідчить про те, що науковці розглядають це поняття з різних точок зору й включають в його зміст різні компоненти. На наш погляд, неоднозначність трактувань суті й структури професійної компетентності пояснюється застосуванням у розв'язанні дослідницьких завдань різних наукових підходів – системного, діяльнісного, особистісного, культурологічного. За кожним з цих трактувань стоїть власна позиція автора, по своєму виправдана й ефективна в тій або іншій дослідницькій ситуації. Проте однобічний підхід до інтеграційного поняття, нехай навіть з найбільш істотної вираженої ознаки, не завжди дає можливість відтворити цілісність багатовимірного об'єкта. Зважаючи на це, на наш погляд, необхідна не конкуренція дефініцій, а розуміння єдиної суті цього поняття на основі компетентнісного підходу. Компетентнісний підхід є інтеграційним за своєю суттю й поєднує основні академічні підходи – системний, культурологічний, діяльнісний, особистісний.

У сучасній світовій освітній практиці компетентнісний підхід набув поширення:

компетентність (компетенції) є основним поняттям, оскільки в його сутність закладено ідею формування змісту освіти, націленого на конкретний результат – ключові компетентності, які мають інтеграційну природу, передбачаючи досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань, що належать до широких сфер культури й діяльності.

На думку А. Сманцера, компетентнісний підхід виявляється в оновленні змісту освіти у відповідь на соціально-економічну реальність. У ньому відтворено такий вид змісту освіти, який не зводиться тільки до знаннево-орієнтовного компонента, а містить цілісний досвід розв'язання життєвих проблем та виконання ключових, які належать до більшості соціальних сфер. Компетентність у цьому випадку розглядається як складний синтез когнітивного, наочно-практичного й особистісного досвіду [198].

Компетентнісний підхід передбачає визначення при складанні державного освітнього стандарту не тільки основних дидактичних одиниць, й системи ключових компетенцій – загальних компетенцій, які необхідні для соціально-продуктивної діяльності будь-якої сучасної особистості [21].

У структурі ключових компетенцій, на думку розробників проекту модернізації загальної освіти, мають бути представлені:

- компетенції у сфері самостійної пізнавальної діяльності;
- компетенції у сфері цивільно-суспільної діяльності;
- компетенції у сфері соціально-трудової діяльності;
- компетенції в побутовій сфері;
- компетенції у сфері культурно-дозвільної діяльності.

Поняття «компетентність», «компетенція» мають різні тлумачення: вони або отожднюють, або диференціюють. Перший підхід характерний для більшості зарубіжних дослідників, які трактують терміни як здатність ефективно здійснювати професійну діяльність відповідно до кваліфікаційних вимог. Як правило, ці поняття ототожднюють й в рамках компетентнісного підходу, що

передбачає запровадження в державний освітній стандарт компетенцій для посилення практичної спрямованості освіти.

Категорії «компетентність» і «компетенція» розмежовуються практично всіма укладачами тлумачних словників. Поняття «компетентність» визначається як володіння знаннями, що дають можливість судити про щось [202], обізнаність, авторитетність [203]. Слово «компетентний» (*competent* – з лат. відповідний, здатний) означає: а) той, хто володіє компетенцією; б) той, хто досвідчений у певній галузі [207].

Поняття «компетенція» (*competentia* – приналежність по праву) має два загальні тлумачення: а) «коло повноважень якого-небудь органу або посадової особи; а) коло питань, з яких дана особистість володіє пізнанням, досвідом» [196].

На думку О. Ломакіної, «компетенція» є похідним поняттям від «компетентність» і визначає сферу знань, умінь й навичок людини, тоді як «компетентність» представляє їх інтеріоризовану сукупність систем, якийсь «багаж» знань людини [120].

З погляду А. Хуторського, компетенція охоплює сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), необхідних для якісної продуктивної діяльності стосовно них, а компетентність передбачає володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до предмета діяльності [236].

Б. Хасан вважає, що компетенції – це цілі, компетентності – результати (поставлені перед людиною), а міра їх досягнення – це і є показники компетентності.

Категорія «компетенція» у розумінні І. Колесникової – це простір соціально-професійного впливу, визначений посадою, соціальним статусом, службовими функціями фахівця [97].

Порівняльний аналіз категорій «компетентність» і «компетенція», представлених в табл. 1.2.1.

Табл. 1.2.1

Порівняльний аналіз категорій «компетентність» і «компетенція»

Компетентність	Компетенція
<p>Особистість, яка володіє компетенцією</p> <p>Особистість, досвідчена в певній галузі (Словник слів іншомовного походження)</p> <p>Володіння знаннями, що дають можливість судити про що-небудь (Великий економічний словник)</p> <p>Усвідомленість, авторитетність (Тлумачний словник російської мови)</p>	<p>Коло повноважень якого-небудь органу або посадової особи</p> <p>Коло питань, з яких дана особистість володіє знаннями, досвідом (Словник слів іншомовного походження)</p>
<p>Сукупність знань, умінь і навичок, система знань ("багаж") людини (О. Ломакіна)</p>	<p>Сфера знань, умінь і навичок людини (О. Ломакіна)</p>
<p>Володіння людиною відповідною компетенцією, що включає особистісне ставлення до предмета діяльності (А. Хуторський)</p>	<p>Охоплює сукупність взаємозв'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що необхідні для якісної продуктивної діяльності стосовно них (А. Хуторський)</p>
<p>Цілі, результати, а міра їх досягнення – показники компетентності (Б. Хасан)</p>	<p>Завдання, поставлені перед людиною (Б. Хасан)</p>
<p>Сукупність ключових, базових і спеціальних компетенцій (або компетентностей) (А. Тряпціна, О. Акулова, А. Мосіна, С. Писарева)</p>	<p>Простір соціально-професійного впливу, визначений посадою, соціальним статусом, службовими функціями фахівця (І. Колесникова)</p>

Визначаючи істотні ознаки трактувань, наведених в табл. 1.2.1, ми вважаємо доцільним визначати компетенцію як соціально-обумовлені вимоги до рівня підготовки фахівця, які необхідно засвоїти, щоб бути компетентним, а компетентність – як інтеграційну якість особистості, обумовлену рівнем відповідності цим вимогам.

Паралельно з термінами «компетенція» і «компетентність» у рамках компетентнісного підходу широко використовується термін «ключові компетенції». Ключові компетенції визначаються як:

– певний рівень функціональної освіченості, під якою розуміють здатність застосовувати універсальні методи діяльності, що ґрунтуються на певних правилах і нормах для використання знань (відомостей, понять, інструкцій), здобутих з різних джерел інформації, у завданнях з розв’язання проблем соціальної адаптації на основі використання правил і норм до конкретної ситуації (В. Болотов, О. Лебедев, В. Серіков) [23, 188, 189];

– міжкультурні й міжгалузеві знання, уміння, здібності, необхідні для адаптації й продуктивної діяльності в різних професійних співтовариствах (Є. Зеєр) [72];

– тип освітніх результатів, який не зводиться до простої суми відомостей і навичок, орієнтованих на розв’язання реальних завдань, а розглядається як здатність (можливість) вирішувати складні реальні завдання (І. Фрумін).

Нині напрацьовано великий дослідницький матеріал з проблем визначення змісту понять «компетентність» і «компетенція», які входять до складу ключових компетенцій або компетентностей, їх формування й розвитку в різних сферах діяльності, що зумовило проблему класифікації. Г. Нікітіна [144] виокремлює такі підстави для класифікації компетентностей:

– загальна компетентність людини (математична, комунікативна, інформаційна, соціальна, етична тощо);

– за видами діяльності (трудова, навчальна, ігрова, професійна тощо);

– за об’єктом, на який спрямована діяльність (людина-людина, людина-техніка, людина-природа, людина-художній образ тощо);

- за сферами суспільного життя (побутова, цивільна, дозвільно-культурна тощо);
- за галузями суспільного життя (природнича, гуманітар на тощо);
- за галузями виробництва (транспорт, зв'язок, оборона тощо);
- за здібностями (педагогічна, психологічна, соціальна, творча, технічна тощо) [144].

Оскільки предметом нашого дослідження є формування корекційно-педагогічної компетентності вчителів у процесі професійної підготовки, ми не ставимо завдання класифікації всіх видів компетентностей людини.

Розглянемо поняття «професійна компетентність педагога». Вважаємо, що дана компетентність є складовим компонентом загальнокультурної компетентності особистості. Виявлено такі підстави для класифікації професійної компетентності (компетенції) педагога:

- за місцем роботи педагога (дитячий садок, загальноосвітня школа, спеціальна школа);
- за кваліфікацією (учитель, вихователь, психолог, соціальний педагог, дефектолог);
- за об'єктом, на який спрямована діяльність педагога (різні категорії дітей, батьки, класний колектив, соціум);
- за видами діяльності педагога (мотиваційна, гностика, методологічна, методична, інформаційна, комунікативна, рефлексивна, діагностична, прогностична, конструктивна, дослідницька, технологічна, корекційна).

Для розуміння суті професійно-педагогічної компетентності вчителя необхідно виявити її структуру. Проведений нами аналіз свідчить про відмінність у підходах до структуризації професійної компетентності, що розглядається як система. Науковцями виділяються різні компоненти.

Більшість учених вирізняють у структурі компетентності сукупність знань і вмінь педагога, його професійно значущі якості, що виявляються в цілеспрямованій діяльності.

Т. Браже і Н. Запрудський виділяють у структурі професійної компетентності знання, вміння, ціннісні орієнтації фахівця, мотиви його діяльності, стиль взаємовідносин з людьми, загальну культуру, здатність до розвитку творчого потенціалу, а також професійно-значущі якості [32, 69].

В. Сластьонін вважає, що структуру професійної компетентності педагога можна розкрити через педагогічні вміння, об'єднані в чотири групи [198]:

– уміння перетворювати зміст процесу виховання в конкретні педагогічні завдання, вивчення особистості й колективу для виявлення рівня їх підготовленості до активного оволодіння новими знаннями, виділення комплексу освітніх, виховних і розвивальних завдань, їх конкретизація та визначення домінуючого завдання;

– уміння побудувати й привести в рух логічно завершену педагогічну систему (комплексне планування освітньо-виховних завдань, обґрунтований добір змісту освітнього процесу, оптимальний вибір форм, методів і засобів його організації);

– уміння виділяти й встановлювати взаємозв'язки між компонентами й чинниками виховання, приводити їх в дію: створення необхідних умов (морально-психологічних, організаційних, гігієнічних тощо), активізація особистості вихованця, розвиток його діяльності, перетворення його з об'єкта виховання в суб'єкт виховання, організація й розвиток спільної діяльності, забезпечення зв'язку навчальної установи з середовищем;

– уміння аналізувати й оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз освітнього процесу та результатів діяльності педагога, визначення нового комплексу домінуючих і другорядних педагогічних завдань [197, 69].

Ми не зовсім погоджуємося з позицією Н. Лобанової, яка визначає як компоненти професійної компетентності педагога цілісне сприймання світу, загальну культуру та особистісно-гуманну орієнтацію, виділяючи на їх основі професійні знання, уміння й особистісні якості. Безумовно, загальна культура і професійна компетентність є основними критеріями освіченості та професіоналізму, втім культура особистості – поняття ширше, ніж її професійна

компетентність, оскільки включає «ступінь розвитку особистості та її досконалість, зокрема якості розуму, характеру, пам'яті, уяви, набутті людиною в процесі виховання й освіти» [119]. Вважаємо, що професійна компетентність є складовою загальної культурної компетентності людини.

Н. Лобанова, В. Косарев, А. Крючатов услід за Н. Моревою в структурі компетентності виділяють професійно-змістові, професійно-дієві та професійно-особистісні компоненти.

Професійно-змістовий (базовий) компонент – це наявність у педагога теоретичних знань з основ наук, які вивчають особистість людини, що забезпечує усвідомленість при визначенні педагогом змісту його професійної діяльності з виховання, навчання, розвитку дітей.

Професійно-дієвий (практичний) компонент включає професійні знання й вміння, апробовані в дії, засвоєні особистістю як найбільш ефективні.

Професійно-особистісний компонент містить професійно-особистісні якості, передбачає визначальну позицію й спрямованість педагога як особистості, індивіда й суб'єкта діяльності [119].

На наш погляд, викладена вище точка зору на структуру професійної компетентності не є повною. Вважаємо, що однією із складових компетентності педагога має бути компонент, що охоплює комплекс знань, умінь і якостей особистості, забезпечуючи потребу й можливість постійного саморозвитку, самоосвіти особистості, тобто компонент рефлексії.

О. Ломакіна виділяє в структурі професійної компетентності мотиваційно-ціннісну, когнітивну, операційно-дієву складові й сфери рефлексії [101, 16].

Г. Нікітіна з позицій компетентнісного підходу в складі професійної компетентності виділяє три основні групи ключових професійних компетенцій вчителя, які в подальшому виявлятимуться як компетентності [144]:

– компетенції в галузі бачення й розв'язання проблем: бачення проблеми, виконання завдань, планування, проектування, прогнозування, досягнення результату, рефлексія;

– соціально-комунікативні компетенції: дотримання правил продуктивної комунікації (усної, письмової, діалогічної, монологічної, вирішення конфліктів), повага й прийняття іншої думки, вміння знаходити, систематизувати, інтерпретувати, критично оцінювати й аналізувати інформацію, зокрема здобуту за допомогою нових інформаційних технологій, вміння працювати в команді;

– компетенції готовності до сприяння в розвитку учня й саморозвиткові: знання особливостей своєї особистості, вміння використовувати зовнішні й внутрішні ресурси для власного розвитку й розв'язання різних проблем, готовність до особистісного й професійного самовдосконалення, самореалізації [144, 22].

Проаналізувавши різні підходи до визначення структури професійної компетентності педагога, ми дійшли висновку, що більшість учених, розглядаючи професійну компетентність як структурно-функціональну освіту, включають до її структури сукупність знань і вмінь педагога та його професійно-значущі якості, що виявляються в цілеспрямованій діяльності. Проте знання й вміння, які є складовими професійної компетентності, на відміну від традиційних знань і вмінь, характеризуються більшою гнучкістю, є основою для подальшого оновлення, здобуття нової актуальної інформації, її обробки й застосування в практичній діяльності. Проте стрижнем компетентності є якості особистості педагога, її спрямованість, мотиви, цінності, здатність до рефлексії.

Окремими дослідниками в структурі професійної компетентності педагога загальноосвітньої школи виділяються приватні види компетентностей. З процесуальної точки зору, підвищення рівня професійної компетентності як умову формування педагога розглядає В. Сітаров. «Професійна компетентність», на його думку – це «складна освіта, що включає комплекс знань, вмінь, властивостей і якостей особистості, які забезпечують варіативність, оптимальність і ефективність планування навчально-виховного процесу». Вона включає систему органічно пов'язаних один з одним приватних видів компетентностей: методологічної, спеціальної, педагогічної, психологічної й методичної [158, 80]. З точки зору компетентнісного підходу (Є. Коган, А. Пінський, В. Серіков, І. Фрумін, Б. Ельконін та ін.), як мета й результат навчання

передбачається формування ключових компетенцій різного рівня, що визначаються в професійній діяльності як компетентність. Тобто фахівець, який володіє визначеним набором компетенцій (професійних, особистісних тощо), є компетентним у певній галузі професійної діяльності [188, 189, 258, 259].

На думку О. Бобієнка, на сьогодні ще не існує загальноприйнятого визначення компетенції, проте вироблено єдине змістове поле, загальне розуміння, що дає підстави стверджувати, що компетенція належить до особистості учня або фахівця, не зводиться до знань, умінь і навичок, може бути сформована і діагностично спрямована на організацію навчально-професійної діяльності вчителя (у реальній квазіпрофесійній діяльності) [22, 13].

Більшість досліджень з проблеми застосування компетентнісного підходу містять те чи інше трактування структури або складу ключових компетенцій, необхідних сучасній людині (учневі, студентові, фахівцеві). Внаслідок цього спостерігаємо перевантаженість поняття «компетентність» надмірною кількістю компетенцій, що відповідають за підготовку спеціаліста. Для впорядкування співвідношення різних видів компетенцій і компетентностей, на наш погляд, необхідно розмежувати їх змістові й функціональні типи, тобто, відокремити уявлення про зміст діяльності та способи її здійснення.

Розуміючи компетенцію як соціально-обумовлені вимоги до рівня підготовки фахівця, а компетентність як рівень відповідності цим вимогам, у нашому дослідженні ми переважно будемо користуватися терміном «компетентність».

На думку Г. Нікітіної для опису цілісної структури компетентності педагога (рис.1.2.1.) як сукупності загальних, базових, спеціальних і приватних компетентностей ми виділяємо окремі рівні професійної компетентності педагога.

Загальна компетентність людини, що передбачає загальні ключові змістові й ключові функціональні компетентності.

Професійна компетентність педагога, що включає базові професійні компетентності фахівця в певній професійній галузі, наприклад професійна компетентність педагога (вчителя, вихователя, педагога-психолога, соціального педагога, педагога-дефектолога та ін.).

Спеціальні професійні компетентності педагога, обумовлені специфікою установи, в якій здійснюється педагогічна діяльність, і об'єкта, на який спрямована діяльність. Наприклад, професійна компетентність учителя (загальноосвітньої, спеціальної (корекційної), сільської шкіл тощо) або професійна компетентність педагога в роботі з різними категоріями дітей, з батьками.

Приватні професійні компетентності педагога, що забезпечують виконання конкретної педагогічної дії, конкретного педагогічного завдання.

Розглянемо докладніше кожний ієрархічний рівень професійної компетентності педагога (див. рис. 1.2.1.). На рівні загальної компетентності педагога формуються ключові змістові компетентності (ціннісно-змістові, загальнокультурні, інтелектуальні, інформаційні, особистісного саморозвитку) й ключові функціональні компетентності (навчальна, комунікативна, соціально-професійна й соціально-рольова).

На рівні професійної компетентності педагога формуються базові професійні компетентності.



Рис 1.2.1. Структура професійної компетентності педагога

При цьому в змістовій сфері ключові компетентності загального рівня конкретизуються в професійній діяльності – ціннісно-мотиваційній,

культурологічній, інтелектуально-педагогічній, інформаційній, професійно-особистісному самовдосконаленні.

Функціональна сфера представлена системою ключових компетентностей – діагностичною, прогностичною, конструктивною, організаційною, комунікативною, технологічною, корекційною, дослідницькою. Ці компетентності можна назвати операційними. Перелік зазначених компетентностей визначається з урахуванням видів діяльності педагога.

Для наступного рівня (спеціальні професійні компетентності) характерною є подальша конкретизація ключових змістових компетентностей – мотиваційної, когнітивної, рефлексивної.

Рівень ключових функціональних компетентностей виражається тими самими компонентами, що й на попередньому рівні, але також конкретизується залежно від специфіки діяльності педагога.

Приватні професійні компетенції включають ті самі ключові змістові компетентності, що й на попередньому рівні, але склад системи операційних компетентностей визначається залежно від поставлених завдань [144].

У нашому дослідженні корекційно-педагогічну компетентність учителя відносимо до рівня спеціальних професійних компетентностей, які виявляють здатність вчителя до ефективного здійснення професійної діяльності в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання, в результаті чого відбувається зміна об'єкта, на який спрямована педагогічна діяльність.

У даному параграфі ми проаналізували різні підходи до визначення змісту й структури професійної компетентності педагога та визначили місце корекційно-педагогічної компетентності вчителя в цілісній структурі професійної компетентності педагога. Розгляду сутності структури корекційно-педагогічної компетентності вчителя буде присвячений наступний параграф дисертації.

1.3. Зміст і структура корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього навчального закладу

Розглянувши в попередньому параграфі цілісну структуру професійної компетентності педагога, ми дійшли висновку, що корекційно-педагогічна компетентність учителя відповідає рівню спеціальних професійних компетентностей.

Корекційно-педагогічна компетентність учителя визначається нами як інтегрована особистісна освіта, обумовлена здатністю педагога здійснювати професійні функції в процесі спільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями, враховувати різні освітні потреби дітей, забезпечувати їх включення в середовище загальноосвітньої установи й створювати умови для їх розвитку й саморозвитку.

Зважаючи на відмінності в змісті діяльності й способів її виконання, у структурі корекційно-педагогічної компетентності ми виділяємо ключові змістові й ключові операційні компетентності. Під ключовими компетентностями вчителя в рамках нашого дослідження ми розуміємо особистісно усвідомлювані, корекційно-педагогічні дії, що увійшли до суб'єктивного досвіду, мають особливу систему знань, умінь, навичок і використовуються в різних видах педагогічної діяльності під час розв'язання різних професійних завдань, які можна трактувати як здатність до ефективного виконання певних професійних дій. Особистісні якості можна вважати за системоутворювальний компонент, що інтегрує всі інші складові компетентності (знання, уміння, досвід).

Проведене дослідження показало, що в структуру корекційно-педагогічної компетентності входять ключові змістові компетентності (мотиваційна, когнітивна, рефлексивна) та ключові операційні компетентності, які ми розглядатимемо як компоненти корекційно-педагогічної компетентності.

Ключові змістові компоненти, що входять до складу корекційно-педагогічної компетентності, можна трактувати як здатність до усвідомлення змісту професійної діяльності в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання. До змістових компонентів входять мотиваційна, когнітивна й рефлексивна компетентності.

Ключові операційні компетентності, що характеризують функціональну сферу корекційно-педагогічної компетентності, визначають як здатність до виконання певних професійних завдань у навчально-виховному процесі. Серед них виділяють діагностичну, прогностичну, конструктивну, організаційну, комунікативну, технологічну, корекційну, дослідницьку компетентності.

Структурно-функціональний аналіз дає можливість цілеспрямовано розкрити специфіку конкретних професійних компетентностей. Розглянемо докладніше кожну ключову компетентність, що входить до структури корекційно-педагогічної компетентності (табл. 1.3.1).

Табл 1.3.1

Структура корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього навчального закладу

Структура корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього навчального закладу	
Ключові змістові компетентності — здатність до усвідомлення змісту професійної діяльності, основа будь-якого виду діяльності	Ключові операційні компетентності — здатність до виконання конкретних професійних завдань (навчання, виховання і розвитку дітей) в процесі інклюзивного навчання
Мотиваційна - здатність на основі сукупності цінностей, потреб, мотивів, адекватних цілям і завданням інтегрованого та (або) інклюзивного навчання, мотивування себе на виконання дійсних	Діагностична — правильне володіння діагностичними інноваційними методиками, виявлення попередніх даних про індивідуально-типологічні особливості дітей, стан корекційно-педагогічного процесу в цілому і на окремих його етапах в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання
Когнітивна – усвідомленість системи знань і досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для впровадження інтегрованого та (або) інклюзивного навчання	Прогностична — здатність передбачати результати тих або інших корекційно-педагогічних дій
Рефлексивна — здатність до рефлексії в навчальній, квазіпрофесійній і професійній діяльності в умовах підготовки і здійснення інтегрованого та (або) інклюзивного навчання	Конструктивна — керування корекційно-педагогічною діяльністю в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання відповідно до поставленої мети

Продовж. табл. 1.3.1

Організаційна — здатність до організації корекційно-педагогічної діяльності в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання, творчого застосування індивідуального підходу в професійній діяльності
Комунікативна — здатність до встановлення конструктивних стосунків з суб'єктами педагогічного процесу, сприяння ефективному впровадженню інтегрованого та (або) інклюзивного навчання
Технологічна — здатність до створення нових методик і технологій інтегрованого та (або) інклюзивного навчання для дітей з різними пізнавальними особливостями
Корекційна — здатність до корегування перебігу педагогічного процесу на будь-якому його етапі з урахуванням результатів проміжної і підсумкової діагностики
Дослідницька — здатність до вивчення та аналізу педагогічних явищ, формування висновків та узагальнень результатів дослідження

Мотиваційний компонент корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів включає мотиваційну ключову компетентність, передбачає спрямованість особистості педагога, систему мотивів, потреб, цінностей, є детермінантою професійної компетентності й чинником її успішного формування. Рівень сформованості мотиваційної компетентності впливає на розвиток інших компонентів професійної компетентності.

Мотиваційний компонент, що входить до складу корекційно-педагогічної компетентності – це здатність на основі сукупних цінностей, потреб, мотивів, адекватних цілям і завданням інтегрованого та (або) інклюзивного навчання, мотивувати себе на виконання певних професійних дій, у тому числі гуманні ціннісні орієнтації, позитивну спрямованість на здійснення педагогічної

діяльності в умовах включення дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітнє середовище, сукупність мотивів (соціальних, пізнавальних, професійних, особистого розвитку й самоствердження, власного благополуччя тощо).

Найбільш важливою для мотиваційної компетентності є загальна гуманістична спрямованість особистості, позитивна спрямованість на виконання професійної діяльності в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями, розуміння їх для забезпечення успішної соціалізації дітей, глибоке усвідомлення гуманістичного потенціалу.

Для ефективного здійснення педагогічної діяльності в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання в її основу мають входити мотиви різних груп. Переважна концентрація на одному з видів мотивації (тільки на соціальній значущості цієї діяльності або на самовпевненості) є неприпустимим, оскільки в цьому разі не буде повної віддачі з боку вчителя й довіри дітей.

До групи *соціальних* мотивів відносимо: причетність до найважливіших напрямів демократизації й гуманізації освітньої системи, сприяння успішній соціалізації дітей, здійснення впливу на зміну громадської думки щодо ставлення до спільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями, реальний внесок у підвищення якості корекційно-педагогічного процесу.

До групи *пізнавальних* мотивів належать: можливість професійного, інтелектуального, культурного зростання у зв'язку з здобутими новими знаннями, уміннями, навичками, що стосуються особливостей розвитку різних категорій дітей та методик й інноваційних технологій корекційно-педагогічного процесу.

Підгрупу *педагогічних* мотивів формують: сприяння гуманізації навчання й виховання дітей, задоволення потреби в спілкуванні з дітьми і їхніми батьками; створення умов для забезпечення поваги до особистості кожної дитини та її ефективного розвитку.

Мотиви *особистісного розвитку й самоствердження* стосуються особистості й діяльності самого вчителя: володіти собою в будь-якій ситуації, виявляти творчий підхід до своєї діяльності, долати труднощі, що виникають у процесі педагогічного

процесу й особистісного самовдосконалення. Мотиви цієї групи можуть набувати й негативного забарвлення в разі самоствердження за рахунок особистості вихованця.

Мотиви *особистісного благополуччя* є актуальними, оскільки ще не удосконалено нормативно-правові та організаційно-процесуальні питання цього виду навчання, але до цієї групи мотивів можна віднести, наприклад, встановлення широких соціальних контактів.

Когнітивний компонент корекційно-педагогічної компетентності вчителя включає когнітивну ключову компетентність. Когнітивний компонент забезпечує цілісність уявлень про педагогічну діяльність, активізує пізнавальну діяльність особистості, сприяє розвитку й збагаченню компонентів когнітивного досвіду, визначається як здатність сприймати, переробляти, зберігати в пам'яті і відтворювати потрібну інформацію з метою виконання тих або інших теоретичних і практичних завдань.

Когнітивна компетентність, що входить до складу корекційно-педагогічної компетентності, передбачає здатність до педагогічного мислення на основі системи знань і досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для здійснення інтегрованого та (або) інклюзивного навчання.

Основою ключової компетентності є наукові професійно-педагогічні знання:

- інноваційні технології у сфері діяльності спеціальної освіти;
- особливості розвитку особистості;
- педагогічні та психологічні основи навчання й виховання;
- анатомо-фізіологічні, вікові, психологічні, індивідуальні особливості учнів з нормальним психофізичним розвитком;
- анатомо-фізіологічні, вікові, психологічні, індивідуальні особливості учнів з різними порушеннями психофізичного розвитку;
- основи педагогічного управління саморозвитком дітей, стимулювання позитивної самореалізації у всіх можливих сферах діяльності.

Знання в контексті компетентнісного підходу визначаються не тільки як інформація, але як уявлення про світ, визначене особистісним досвідом людини

представлене у вигляді розуміння. На відміну від традиційних, вони характеризуються більшою гнучкістю, є основою для подальшого оновлення, набуття нової актуальної інформації, її обробки й застосування в практичній діяльності. На думку розробників компетентнісного підходу, потрібно володіти не стільки знаннями, скільки певними особистісними характеристиками й уміти у будь-який момент знайти й дібрати потрібні знання в створених людством величезних сховищах інформації [23].

Рефлексивний компонент корекційно-педагогічної компетентності вчителя включає рефлексивну ключову компетентність.

Компетентність рефлексії виявляється в здатності до усвідомлення вчителем основ своєї діяльності, у процесі якої здійснюються оцінка й переоцінка своїх здібностей, особистісних досягнень, здійснення контролю результатів своїх професійних дій та аналізу реальних педагогічних ситуацій. Компетентність рефлексії дає можливість учителеві здійснювати самопізнання, самоконтроль, саморегуляцію й саморозвиток у корекційно-педагогічній діяльності.

Компетентність рефлексії, що є складовою системи корекційно-педагогічної компетентності, є здатністю до рефлексії в навчальній і квазіпрофесійній діяльності в умовах запровадження інтегрованого та (або) інклюзивного навчання та професійній діяльності вчителя, яка передбачає:

- аналіз досвіду, реалізацію ідей і положень інтегрованого та (або) інклюзивного навчання, актуалізацію власного досвіду навчальної, квазіпрофесійної, професійної діяльності та досвіду своїх колег;
- вибір оптимального рішення в конкретних педагогічних ситуаціях спільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями;
- оцінку результатів навчальної, квазіпрофесійної, професійної діяльності, уміння бачити свої помилки й уміти їх виправляти;
- потребу в професійному й особистісному зростанні та підвищенні рівня своєї корекційно-педагогічної компетентності.

Операційний компонент корекційно-педагогічної компетентності включає операційні ключові компетенції, тобто здатність до виконання конкретних професійних завдань у навчально-виховному процесі та конкретних педагогічних ситуаціях, прийняття самостійного й мобільного рішення щодо виконання педагогічних завдань, здійснення пошуково-дослідницької діяльності.

Функціональну сферу корекційно-педагогічної компетентності представлено системою операційних ключових компетенцій:

– діагностична – правильне володіння діагностичними інноваційними методиками, виявлення попередніх даних про індивідуально-типологічні особливості дітей та перебіг педагогічного процесу в цілому й на окремих його етапах в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання;

– прогностична – здатність передбачати результати тих або інших педагогічних дій;

– конструктивна – керування педагогічною діяльністю шляхом постановки адекватних даним діагностики завдань (як загальних, так й індивідуальних), поетапне планування педагогічної діяльності з урахуванням різних навчальних потреб учнів, варіювання формами, методами й засобами навчання;

– організаційна – організація корекційно-педагогічної діяльності, творче застосування індивідуального підходу (наприклад, навчання за індивідуальним освітнім планом);

– комунікативна – встановлення конструктивних взаємовідносин з суб'єктами педагогічного процесу;

– технологічна – використання методик та інноваційних технологій інтегрованого та (або) інклюзивного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями та різними видами порушень;

– корекційна – корекційно-розвивальна спрямованість навчально-виховного процесу з урахуванням результатів проміжної та кінцевої діагностики;

– дослідницька – здатність до вивчення та аналізу педагогічних явищ, формування висновків та узагальнень результатів дослідження.

Отже, кожна операційна компетентність містить повний цикл ключових змістових компетентностей. Аналіз змісту та структури ключових змістових і операційних компетенцій, що є складовими корекційно-педагогічної компетентності, дає можливість більш детально описати результати освітнього процесу, спрямувати його на формування особистості дитини.

Перевірка теоретичних висновків, представлених у першому розділі розробка й апробація моделі формування корекційно-педагогічної компетентності в процесі професійної підготовки вчителя стала основним змістом дослідження.

Висновки до першого розділу

У сучасній міжнародній практиці функціонує три моделі освіти для дітей з особливостями психофізичного розвитку: медична (диференційована), інтегрована (особистісно-орієнтована) та інклюзивна (включення в загальний потік).

Медична модель освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку здійснюється на базі диференційованих спеціальних шкіл (шкіл інтернатів). Навчання, виховання й розвиток таких дітей забезпечується за спеціальними навчальними планами, програмами, підручниками з використанням спеціальних принципів, методів і прийомів їх навчання. Крім розв'язання загальних із масовою школою завдань, у спеціальних закладах здійснюються корекція й компенсація недоліків розвитку дітей різної нозології.

Модель освітньої інтеграції побудовано на принципах рівності прав усіх дітей на освіту, розвитку й реалізації потенційних можливостей. Основою цієї моделі є спеціальний клас, інтегрований у масову загальноосвітню школу за умови, якщо вона має відповідну матеріально-технічну базу для організації корекційно-педагогічного процесу, необхідне навчально-методичне його запровадження та відповідний кадровий потенціал. Навчання, виховання й розвиток дітей здійснюються корекційним педагогом за програмами масової школи, застосування методів і прийомів, адаптованих до пізнавальних

можливостей дітей кожної нозології. Традиційне шкільне середовище також коригується з урахуванням потреб і можливостей учнів класу. Характерною особливістю цієї освітньої моделі є те, що за умов позитивної динаміки розвитку, продуктивного опанування навчальної програми в кінці навчального року дитина може бути переведена у відповідний інклюзивний клас, який працює за загальними програмами.

Інклюзивна модель функціонує відповідно до принципів і цілей, проголошених Уставом ООН і Всезагальною декларацією прав людини, згідно з якими особам з порушеннями психофізичного розвитку гарантується не тільки комплекс загальнолюдських прав (громадянських, політичних, економічних, соціальних, культурних), закріплених зазначеними документами, а й можливості користуватися визнаним за ними правом здійснювати їх на рівних умовах з іншими людьми. Стосовно інклюзивної моделі це означає, що дітям цієї категорії рекомендується така форма навчання, за якої вони «відвідують ті самі школи, що і їх брати, сестри й сусіди, перебувають у звичайних класах разом з дітьми одного з ними віку, мають індивідуальні, відповідно до своїх потреб і можливостей цілі, забезпечуються необхідною підтримкою і допомогою спеціально підготовлених фахівців (Н. Назарова) [138].

Сьогодні в наукових публікаціях та на різного рівня наукових конференціях і семінарах ведеться гостра полеміка щодо того, яка із названих освітніх моделей є корисною, доцільною й найбільше відповідає потребам дітей з особливостями психофізичного розвитку та їхнім батькам. Прибічники медичної моделі доводять необхідність виділення таких дітей в окрему соціально-демографічну групу і доцільність проведення з ними цілеспрямованої корекційної роботи, що гарантує учням спеціальних шкіл здобуття доступної їм освіти й відповідний рівень професійно-трудової підготовки. Прибічники інтегрованої та інклюзивної моделей розглядають спеціальні школи як сегрегаційні заклади, а ізольовану від масової систему спеціальної освіти – дискримінацією. На їх думку, направлення дитини в спеціальну школу порушує її право на рівний доступ до освіти, а

боротьбу з дискримінацією розглядають як шлях до поваги відмінностей між людьми.

Вибір будь-якої з діючих моделей потребує розв'язання низки проблем, пов'язаних не тільки з організаційними, процесуальними, а й функціональними аспектами навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах сучасної парадигми освіти. Враховуючи те, що дітям зазначеної категорії гарантується право вибору форми їх навчання, кожний учитель має володіти корекційно-педагогічною компетентністю як складовою професійної компетентності.

На основі аналізу різних підходів учених до визначення структури професійної компетентності педагога, зроблено висновок, що більшість дослідників, розглядаючи професійну компетентність як структурно-функціональне утворення, включають в неї сукупність знань і вмінь педагога та його професійно-значущі якості, що виявляються в цілеспрямованій діяльності. Стрижнем компетентності є якості особистості педагога, її спрямованість, мотиви, цінності, здатність до рефлексії.

З точки зору компетентнісного підходу, як мета і результат навчання передбачається формування ключових компетентностей (компетенцій) різного рівня, що виявляються в подальшому в професійній діяльності як компетентність. Отже, фахівець, який володіє набором ключових компетентностей (професійних, особистісних тощо), є компетентним у певній галузі професійної діяльності.

Цілісна структура компетентності педагога як сукупності загальних, базових, спеціальних і приватних компетентностей передбачає такі рівні:

- загальна компетентність людини – ключові змістові й функціональні компетентності;
- професійна компетентність педагога – базові професійні компетентності фахівця в певній професійній галузі;
- спеціальні професійні компетентності педагога, яких потребує установа, в якій здійснюється педагогічна діяльність, і об'єкта, на який спрямована діяльність

або професійна компетентність педагога в роботі з різними категоріями дітей, батьками;

– приватні професійні компетентності педагога, що забезпечують виконання конкретної педагогічної дії, розв'язання конкретного педагогічного завдання.

Корекційно-педагогічна компетентність вчителя належить до рівня спеціальних професійних компетентностей. Корекційно-педагогічна компетентність учителя – це інтегративне особистісне утворення, обумовлене здатністю вчителя здійснювати професійні функції, зокрема такі: проводити педагогічну діагностику порушень у розвитку та прогнозувати подальший розвиток дитини, планувати окремі види корекційної роботи, критично оцінювати й ефективно використовувати в цілях корекції наукову та науково-педагогічну інформацію, добирати й застосовувати необхідну для виконання корекційних завдань методи, прийоми й засоби навчання, виховання, діагностики, створювати в школі (класі) розвивальне середовище, формувати позитивну мотивацію участі в корекційній роботі у дітей з порушеннями психофізичного розвитку, виховувати в учнів оптимізм і віру в свої можливості, визначати результати корекційної роботи на всіх етапах педагогічної діяльності.

У структурі корекційно-педагогічної компетентності виділяємо ключові змістові та операційні компетентності. Під ключовими компетентностями розуміємо особистісно усвідомлювані, що увійшли в суб'єктивний досвід, системи знань, умінь і навичок, що використовуються в різних видах педагогічної діяльності під час розв'язання різноманітних професійних завдань, що трактуються як здатність до ефективного виконання певних професійних дій. Особистісні мотиви є системоутворюючим компонентом, що інтегрує всі інші складові компетенції (знання, вміння, досвід).

Ключові змістові компетентності, що входять до складу корекційно-педагогічної компетентності, можна трактувати як здатність осмислення змісту професійної діяльності в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання. До їх складу входять мотиваційна, когнітивна, рефлексивна компетентності.

Ключові операційні компетентності характеризують функціональну сферу корекційно-педагогічної компетентності та визначаються як здатність виконання певних професійних завдань у навчально-виховному процесі. Серед них вирізняємо діагностичну, прогностичну, конструктивну, організаційну, комунікативну, технологічну, корекційну, дослідницьку компетентності.

Теоретичні положення даного розділу висвітлені у таких публікаціях:

1. Гноєвська О. Ю. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема / О. Ю. Гноєвська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – № 18. – С. 40-47.

2. Гноєвська О. Ю. Інклюзивна школа: реалії та перспективи. / О. Ю. Гноєвська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – № 19. – С. 41-44.

3. Гноєвська О. Ю. Професійна компетентність вчителя інклюзивного навчання як соціально-педагогічна проблема / О. Ю. Гноєвська // зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. XXI . – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. – С. 77-85.

РОЗДІЛ 2

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ЧИННИКИ КОРЕКЦІЙНО - ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

2.1. Методика дослідження рівня сформованості компонентів корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів в умовах традиційного інклюзивного навчання

Метою констатувального етапу дослідження стало визначення та вивчення компонентів, критеріїв і рівнів сформованості корекційно-педагогічної компетентності.

Основними завданнями констатувального етапу визначено:

– вивчення навчально-методичних матеріалів і нормативно-правових документів стосовно корекційно-педагогічної компетентності вчителів початкових класів у системі неперервної педагогічної освіти, спостереження за процесом розвитку корекційно-педагогічної компетентності;

– розробка структури й змісту основних компонентів корекційно-педагогічної компетентності;

– визначення та вивчення критеріїв і рівнів сформованості корекційно-педагогічної компетентності.

– пошук і перевірка методик визначення рівня розвитку корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів у системі неперервної педагогічної освіти;

– аналіз результатів констатувального етапу дослідження з метою теоретичного обґрунтування рівня сформованості корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових.

Для діагностики вихідного стану корекційно-педагогічної діяльності вчителів використовувалися такі методи: тестування, анкетування, співбесіда, аналіз уроків, авторських педагогічних розробок, розв'язання педагогічних задач і ситуацій, тестові й творчі завдання, що дало можливість визначити основні

пріоритети у навчальній діяльності вчителя початкових класів з інклюзивною формою навчання, установку та корекційну спрямованість навчального процесу. Особливу увагу направлено на виявлення активності, самостійності, творчості та цілеспрямованості у діяльності вчителя.

В основі результатів анкетування, тестування, співбесіди, психолого-педагогічного спостереження, аналізу уроків, самооцінки, вивчення педагогічного досвіду та аналізу авторських педагогічних розробок були виявлені проблеми, запити, потреби, типові труднощі вчителів початкових класів на різних етапах їх професійного становлення.

У процесі дослідження проведено анкетування вчителів початкових класів з метою виявлення найбільш значущих професійних умінь і компетенцій. Серед обраних виявилися показники розвитку ключових компетенцій: постійне підвищення свого професійного рівня, володіння новими освітніми технологіями, уміння працювати з різноманітною інформацією, вивчати й узагальнювати свій досвід і досвід колег, уміти працювати в команді, не вступати в конфлікти, спілкуватися з різними людьми.

У процесі експерименту проводилося масове анкетування рівня розвитку ключових компетенцій учителів початкових класів, у якому взяли участь 311 педагогів, з яких 184 – вчителі початкових класів зі стажем роботи до 5 років і 127 – учителі початкових класів зі стажем роботи понад 5 років з різних регіонів України, що підтвердило актуальність досліджуваної проблеми і визначило шляхи її розв'язання. Розглянемо рівень розвитку ключових компетенцій учителів початкових класів в залежності від стажу та місця їх проживання (табл. 2.1.1).

Таблиця 2.1.1

Показники розвитку складових компетенцій загальнопедагогічної компетентності у вчителів початкових класів (у%)

Показники розвитку ключових компетенцій	Стаж до 5 років	Стаж понад 5 років
Самостійне визначення	72,5	76,2

Продовж. табл. 2.1.1

траєкторії удосконалення освіти, програми навчання	69,3	73,2
Вибір, вивчення, адаптація позитивного досвіду в освітньому середовищі	63,3	72,3
Вибір і вивчення різноманітної інформації, інформаційних технологій	61,4	68,1
Застосування різних методів педагогічного дослідження	64,2	63,2
Володіння технологією узагальнення педагогічного досвіду творчо працюючих педагогів	62,1	75,1
Володіння іноземними мовами	69,4	70,5
Самоорганізація	81,7	87,5
Уміння спілкуватися з різними людьми, залагоджувати розбіжності, конфлікти	82,8	84,6
Уміння працювати в команді	68,9	69,7
Уміння мобільно реагувати на зміни, виявляти креативність	68,3	72,5
Уміння моделювати очікуваний результат	59,7	63,9
Володіння здоров'язберігаючими технологіями	59,8	69,5
Прагнення до самовдосконалення	66,7	74,8

Порівняльний аналіз результатів констатувального етапу показав, що учителі початкових класів відчують труднощі при узагальненні педагогічного досвіду, умінні моделювати очікуваний результат, виявляють недостатній обсяг знань і вмінь із здоров'язбережених технологій. Разом з тим процентні показники

більшості ключових компетенцій у вчителів початкових класів зі стажем понад п'яти років є вищими, ніж у молодих фахівців.

На етапі констатувального обстеження за допомогою авторських діагностичних методик і методик В. Андрєєва, адаптованих до розробленої нами методики, проведено моніторинг за використанням критеріїв і показників, що характеризують рівень сформованості окремих компонентів корекційно-педагогічної компетентності вчителів початкових класів у системі неперервної професійної освіти [10,11].

Аналіз змісту компонентів корекційно-педагогічної компетентності вчителів дає можливість обґрунтувати критерії оцінки та рівні її сформованості. Критерій – це ознака, яка є підставою для оцінки, визначення або класифікації чого-небудь, мірило оцінки. У філософському словнику за редакцією М. Розенталя критерій визначається як мірило для оцінки чого-небудь, засіб перевірки істинності чи хибності того чи іншого твердження [220].

Критерії зазвичай виражаються через показники, що забезпечують фіксування результатів. Визначаючи критерії, ми беремо до уваги загальновідомі в педагогіці ознаки або вимоги до їх обґрунтування.

Як критерії оцінювання нами виділено такі характеристики:

когнітивний – обсяг і повнота основ теоретико-методичних знань педагогіки інклюзивного навчання їх у процесі виконання навчальних і практичних завдань;

мотиваційний – виявлення цілеспрямованості, наполегливості, активності у засвоєнні корекційно-педагогічних знань, рівня оволодіння методичним матеріалом, мотивацією себе на самореалізацію, самопізнання та самоорганізацію;

рефлексивний – оцінка власних дій, здійснення контролю над своїм професійним розвитком, адекватна оцінка суджень слухачів, здатність самореалізуватися, саморозвиватися в корекційно-педагогічній діяльності;

операційний – володіння основними навичками організації навчального процесу на засадах диференціально-діагностичних, прогностичних і навчально-

корекційних завдань у процесі спільного навчання учнів з різними пізнавальними можливостями та прагнення здобути нові знання й уміння з метою вдосконалення корекційно-педагогічної діяльності.

Корекційно-педагогічна компетентність вчителя початкових класів є поняттям новим, тому необхідно застосовувати спеціальні індикатори – критерії, компоненти, показники та рівні її сформованості.

На основі анкетного опитування, тестування, співбесіди, самооцінки та за результатами вивчення досвіду роботи вчителя початкових класів визначено три рівні сформованості корекційно-педагогічної компетентності – високий, середній та низький, а також показники, що характеризують кожний рівень (табл. 2.1.2). Рівень сформованості корекційно-педагогічної компетентності розглянуто як ступінь оволодіння педагогом ключовими компонентами корекційно-педагогічної компетентності.

Таблиця 2.1.2

Рівні та показники корекційно-педагогічної компетентності у вчителів початкових класів загальноосвітнього закладу

Рівень	Знання	Уміння	Компетентності
Низький	Учитель: байдужий до проблем інтеграції дітей у навчальні загальноосвітні заклади; негативно ставиться до навчання дітей з різними освітніми потребами в загальноосвітньому навчальному закладі; недостатньо активно і самостійно поповнює знання та здобуває вміння й навички реалізації інтегрованого та (або) інклюзивного навчання; на низькому рівні засвоює способи виконня професійних	Загальні вміння: використовує елементарні знання щодо корекційної роботи для розв'язання простих життєвих ситуацій, здійснює професійну діяльність; активізує пізнавальну діяльність учнів; організовує розвивальне навчальне середовище; активізує пізнавальну діяльність учнів; не залучає всіх учасників навчального процесу до задоволення своїх потреб у вдосконаленні умінь з корекційної роботи	Демонструє періодично розуміння та значення корекційної компетентності для здійснення педагогічної діяльності; підтримує, але не сприяє інноваційному розвитку школи щодо впровадження інтегрованого та (або) інклюзивного навчального процесу; у процесі навчання в умовах інновацій рідко залучає дітей до навчального процесу та

Продовж. табл. 2.1.2

	завдань (навчання, виховання та розвиток учнів) в навчальному процесі		розв'язання реальних проблем і завдань
Середній	<p>Учитель: виявляє інтерес до проблеми якісного та доступного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку; визнає за ними право вибору освітнього навчального закладу; визнає інтегроване та (або) інклюзивне навчання як найбільш доцільний і корисний для соціалізації дітей з порушеннями психофізичного розвитку; у цілому використовує правильні, але недостатньо систематизовані знання в роботі з різними категоріями дітей в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання; усвідомлює недостатність знань, умінь і навичок, бачить свої недоліки в роботі але не завжди спроможний самостійно знайти спосіб виконання конкретних корекційно-педагогічних завдань, що моделюють професійну діяльність в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання</p>	<p>Розробляє чіткий підхід до опанування бази знань з корекційної роботи без урахування особливостей психофізичного розвитку; недостатньо критично розглядає, узагальнює і розширює, здобуває обсяг знань та не систематизує його</p>	<p>Не забезпечує систематичне та педагогічно доцільне створення умов для розвитку здібностей учнів, індивідуалізації їх навчальної діяльності учнів; узагальнює передовий педагогічний досвід, але не використовує його в цілях корекції порушень розвитку; пасивно співпрацює із громадськістю, демонструє вільне володіння технологічними системами передачі інформації; завищує оцінку власної діяльності</p>

Високий	<p>Учитель: чітко розуміє значення інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітня навчальні заклади; визнає право вибору навчального закладу і форми здобуття освіти; визначає інтегроване та (або) інклюзивне навчання як найбільш ефективний спосіб соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку; має повні, глибокі та систематизовані знання, необхідні для роботи в умовах інклюзивного навчання; володіє достатньою інформацією щодо особливостей розвитку і поведінки дітей та враховує їх у практичній діяльності; критично оцінює та ефективно використовує в цілях корекції науково-педагогічну літературу; контролює свої помилки і своєчасно їх виправляє; добирає і використовує необхідні для виконання корекційних завдань методи, прийоми і засоби навчання, виховання й розвитку дітей</p>	<p>Використовує корекційну компетентність у професійній діяльності; у своїй роботі підтримує тісні зв'язки з колегами, конструктивно взаємодіє з батьками і дітьми, спирається на нормативно-правову базу корекційно-педагогічного процесу творчо підходить до розв'язання будь-якої педагогічної проблеми; бачить відхилення у розвитку дитини і вміє поставити попередній педагогічний діагноз; вміє вести спостереження за дитиною, використовує ці результати для прогнозування подальшого розвитку дитини з урахуванням порушення та його наслідків; планує і реалізовує окремі види корекційної роботи; володіє специфічними засобами навчання та адекватно ними користується; використовує інтернеттехнології для вдосконалення педагогічної майстерності; демонструє методологію й вміння вдосконалювати навчально-виховний процес</p>	<p>Демонструє інноваційний професіоналізм, необхідний для сучасного інформаційного світу; виконує нестандартні, інноваційно-професійні завдання теоретичного та практичного характеру; демонструє рівень знань і власний стиль оцінювання, аналізу й узагальнення навчальних досягнень учнів, запроваджує різні навчальні й тестові програми; систематично підвищує власний рівень корекційної компетентності та надає допомогу колегам; забезпечує педагогічну діяльність інноваційними методами дослідження та обґрунтовує його результати; сприяє ефективності, життєздатності й оновленню професії вчителя; дотримується принципу «освіта впродовж життя»</p>
---------	---	--	---

2.2. Діагностика сформованості компонентів корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів

Моніторингове дослідження проводилось у двох областях України (Київська, Кіровоградська) та місті Києві.

Перший етап – констатувальний експеримент, у ході якого реалізовувалися такі завдання: діагностика вихідного рівня сформованості корекційно-педагогічної компетентності вчителів початкових класів загальноосвітніх шкіл. Розроблено анкети моніторингового дослідження та проведено опитування фахівців.

Розглянемо професійні знання, уміння й навички вчителів початкових класів в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання.

Система знань інтегрованого та (або) інклюзивного навчання передбачає знання особливостей психофізичного розвитку дітей з порушеннями, знання методик, викладання предметів, визначення й урахування рівня психофізичного розвитку, орієнтування в нормативно-правових документах.

Учитель також повинен знати програму й зміст предметів, що викладаються в початковій школі, методи й прийоми навчання, володіти технічними та дидактичними засобами навчання.

Важливою складовою когнітивного компонента корекційно-педагогічної компетентності є професійні вміння:

- виконувати освітні, розвивальні, корекційні, виховні завдання;
- планувати навчально-корекційний процес;
- створювати оптимальний клімат для реалізації методичних і психологічних завдань;
- працювати в команді разом з іншими фахівцями навчального та корекційного процесу;
- створювати особистісно-розвивальне середовище;
- співпрацювати з сім'ями дітей з особливостями психофізичного розвитку та сім'ями їх здорових ровесників.

Діагностику рівня сформованості корекційно-педагогічної компетентності вчителів ми почали з діагностики когнітивної компетентності, зокрема виявлення знань вчителя про інклюзивне навчання, специфіку його організації та умови реалізації яких забезпечує розвиток учнів. Для з'ясування рівня сформованості *когнітивної компетентності* використано моніторингову методику В. Андреева та адаптовано її до проблеми дослідження.

1. *«Яким формам роботи Ви надаєте перевагу?»*

Серед запропонованих форм організації занять учителі початкових класів переважно обирали традиційні та інноваційні. На традиційні уроки припадає 64% часу, на інноваційні – 36%. Більшість учителів висловлюють бажання проводити більше інноваційних уроків – 56%.

2. *«Які труднощі й проблеми виникають у Вас у процесі підготовки і проведення уроку?»*

Відповіді: відсутність дидактичних матеріалів (6,4), методичної літератури (6,3); індивідуальних карток-завдань (5,8), наочних посібників (5,5), невідповідність матеріальної бази школи потребам учнів (5,4).

3. *«Які чинники та умови сприяють підвищенню професійного рівня педагога?»*

Відповіді: робота з педагогічною й методичною літературою (7,4), навчання на курсах підвищення кваліфікації та самоосвіта (6,8), активна участь у роботі методичних об'єднань учителів (6,1).

4. *«Від чого залежить ефективність уроку?»*

Відповіді: від змісту навчального матеріалу, використанні комплексу методів його подання (9,2), професійної майстерності вчителя (9,1), культури педагогічного спілкування (8,7), індивідуального та диференційованого підходу до навчання (8,6).

5. *«Якій теорії навчання Ви надаєте перевагу?»*

Відповіді: теорії розвивального й проблемного навчання (8,9), особистісно-орієнтованого навчання (7,9), диференційованого навчання (7,5).

6. *«Яким формам навчання Ви відводите більше часу?»*

Відповіді: фронтальним - 44%, груповим - 24%, індивідуальним - 32%.

7. *«У яких останніх конкурсах і олімпіадах брали участь Ваші учні?»*

Відповіді: у шкільних – 40,2%, районних – 24,4%, міських – 17,3%, всеукраїнських – 11%, міжнародних – 7,1%.

8. *«Як Ви оцінюєте рівень Вашої професійної самоосвіти, саморозвитку?»*

Відповіді: самоосвітою, саморозвитком я займаюся:

активно і систематично – 34%, періодично – 53%, від випадку до випадку – 8%, не займаюся - 5%.

9. *«Чи задоволені Ви своєю професійною діяльністю?»*

Відповіді: так – 37% учителів початкових класів, більше так – відповідно 46,5%, коли як – 9,4%, більше ні - 7%.

10. *«Які категорії дітей позначаються терміном «діти з особливостями психофізичного розвитку?»»*

Відповіді: 13,3% опитуваних відповіли, що це діти з порушеннями психофізичного розвитку, відповідно 34% – діти-інваліди, 48% висловили думку, що це – діти із затримкою психічного розвитку, 4,7% зазначили, що це – обдаровані діти.

11. *«Яка форма навчання, на Вашу думку, найбільш сприяє розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку?»*

Відповіді: 34% учителів початкових класів віддали перевагу надали індивідуальному навчанню вдома, 44% віддали перевагу спеціальній школі-інтернату, 12,6% – диференційованому навчанню в складі спеціального класу при загальноосвітній школі.

До причин, що впливають на вибір диференційованого навчання найчастіше відносили: побоювання, що діти, які мають порушення в розвитку, незатишно себе почуватимуть серед «здорових» однолітків, відсутність спеціальних програм, підручників і недостатня готовність учителів загальноосвітніх шкіл до роботи з такими дітьми. Інтегроване та (або) інклюзивне навчання обрали 9,4% учителів початкових класів, обґрунтовуючи його більш ефективним процесом соціалізації та небажанням батьків віддавати своїх дітей у спеціальну школу-інтернат.

12. *«Яке Ваше ставлення до спільного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку з їхніми здоровими однолітками?»*

78% учителів початкових класів відповіли негативно, обґрунтовуючи це тим, що звичайні однолітки не готові сприймати таких дітей як рівних, що їм буде важко у звичайній школі, діти можуть комплексувати, відчувати дискомфорт. Позитивну оцінку щодо інтегрованого та (або) інклюзивного навчання висловили 5,5% учителів початкових, які вбачають у такій формі навчання перспективу для соціального розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку та ефективність соціалізації після закінчення навчання в школі. З деякими умовами позитивне ставлення до інтегрованого та (або) інклюзивного навчання висловили 16,5% учителів початкових класів.

13. *«За яких умов спільне навчання дітей буде найбільш ефективним?»*
Відповіді: за наявності індивідуалізованих програм розвитку дитини, індивідуального графіка роботи, спеціальних навчальних програм, спеціальних підручників і посібників для таких дітей, відповідності матеріально-технічного і кадрового потенціалу потребам дітей та нормативно-законодавчої бази, підвищення рівня професійної компетентності вчителів та стимулювання праці учителя.

У дослідженні виявлено найтипівіші труднощі й помилки в учителів молодших класів, що виникають у процесі спільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями. Причинами їх виникнення є різні фактори, зокрема, використання в процесі навчання принципів, методів і засобів, що є сприятливими для нормальних дітей і не враховують особливостей учнів з порушеннями психофізичного розвитку, стереотипність дій учителя в різних ситуаціях неуспіху таких учнів, завищення вимог до їхньої навчальної діяльності, невідповідність темпу роботи на уроці потенційним можливостям дітей. Іноді такі помилки пов'язані з низьким рівнем культури учителя, загальною неготовністю до спільного навчання. Аналіз помилкових дій учителя початкових класів загальноосвітньої школи свідчить, що нерідко такі дії виникають не як наслідок безвідповідального ставлення до виконання

покладених на учителя функцій, а як результат несформованості основних складових корекційно-педагогічної компетентності.

На основі аналізу анкетування в роботі вчителя молодших класів виявлено такі недоліки, як недостатня поінформованість учителів початкових класів, брак часу для підготовки дидактичних засобів для уроків, низький рівень навчально-матеріальної технічної бази, брак методичної літератури. Усе це ускладнює організацію й проведення інноваційних уроків, негативно впливає на якість навчання, створює проблеми в розвитку корекційно-педагогічної компетентності педагога. Разом з тим результати анкетування відіграли істотну роль у визначенні основних організаційно-педагогічних умов, що сприяють розвитку корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів з інтегрованою та (або) інклюзивною формою навчання, а порівняльний аналіз результатів констатувального експерименту підтвердив значимість моніторингу як одного з найважливіших методів розвитку корекційно-педагогічної компетентності в системі неперервної педагогічної освіти.

Таблиця 2.2.1

Результати сформованості когнітивного компонента корекційно-педагогічної компетентності у вчителів початкових класів на констатувальному етапі (у %)

Рівень	Учителі початкових класів (стаж до 5 років)	Учителі початкових класів (стаж понад 5 років)
високий	0	0
середній	58,1	52
низький	41,9	48

Результати сформованості когнітивного компонента корекційно-педагогічної компетентності (табл. 2.2.1) розподілилися за трьома рівнями сформованості когнітивного компонента – високого, середнього й низького. Для вчителів,

віднесених до низького рівня, властивим є індивідуальне ставлення до проблеми інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку в суспільство, відсутність уявлення про особливості впровадження інтегрованого та (або) інклюзивного навчання, досить пасивне поповнення знань, умінь і навичок реалізації інтегрованого та (або) інклюзивного навчання, відсутність активного залучення учасників до навчального процесу неякісне володіння способами розв'язання професійних проблем (навчання, виховання й розвиток учнів) в навчальному процесі, що стосується вчителів початкових класів (відповідно 41,9% фахівців зі стажем роботи до 5 років і 48% зі стажем роботи понад 5 років). Для вчителів віднесених до середнього рівня, характерним є амбівалентне ставлення до зазначеної проблеми, нечітке визначення уявлення про інтегроване та (або) інклюзивне навчання (58,1% респонденти зі стажем роботи до 5 років і 52% зі стажем роботи понад 5 років). Відсоток учителів, віднесених до середнього рівня, здебільшого є наслідком роботи засобів масової інформації, які останнім часом досить часто звертаються до цієї проблеми, обговорюючи необхідність зближення системи загальної та спеціальної освіти, вибору форми здобуття освіти дітьми з особливостями психофізичного розвитку. На цьому рівні вчитель виявляє інтерес до проблеми якісного й доступного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, визнає за ними право вибору освітнього навчального закладу, виявляє найбільш доцільний і корисний засіб для соціалізації дітей з порушеннями психофізичного розвитку, в цілому використовує правильні але недостатньо систематизовані знання в роботі з різними категоріями дітей в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання, усвідомлює недостатність знань, умінь і навичок, бачить свої недоліки в роботі, але не завжди спроможний самостійно знайти спосіб розв'язання проблемних ситуацій. Отже, можна говорити про невисокий рівень сформованості когнітивного компонента корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів, що не дає можливість учителеві чітко розуміти значимість інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку, визначати право вибору навчального закладу й форми здобуття освіти, оцінювати інтегроване та (або) інклюзивне навчання як найбільш

ефективний спосіб соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку, мати повні, глибокі та систематизовані знання для роботи в умовах інклюзивного навчання, володіти достатньою інформацією щодо особливостей розвитку й поведінки дітей, враховувати їх у практичній діяльності, критично оцінювати й ефективно використовувати в цілях корекції науково-педагогічну літературу, контролювати свої помилки, своєчасно виправляти, відбирати й використовувати необхідні для розв'язання корекційних завдань методи, прийоми й засоби навчання, виховання та розвитку дітей.

З метою виявлення рівня розвитку *мотиваційного компонента* вчителів початкових класів для визначення мотивів їх професійної діяльності застосовано методику К. Замфір у модифікації А. Реана [175].

Адаптовану методику використано для діагностики мотивації професійної діяльності, в основу якої покладено концепцію внутрішньої та зовнішньої мотивації. Внутрішній тип мотивації характеризується тим, чи є діяльність значущою для особистості сама по собі. Якщо в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення матеріальних потреб (мотиви соціального престижу, зарплати тощо), то в цьому випадку слід говорити про зовнішню мотивацію.

За результатами анкетування вчителів початкових класів досліджено мотиваційний компонент корекційно-педагогічної компетентності:

- прагнення до кар'єрного просування;
- прагнення уникнути критики з боку керівників або колег;
- прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей;
- потреба в досягненні соціального престижу й повазі з боку інших;
- задоволення від процесу й результату праці;
- можливість найбільш повної самореалізації в даній професійній діяльності;
- грошовий заробіток.

На етапі дослідження визначено особливості *мотиваційного компоненту* корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів як сукупності

мотивів, що спрямовують їх на усвідомлене активне планування свого внутрішнього світу й особливостей психологічних процесів і явищ, мають відношення до ефективного здійснення педагогічних функцій, впливають на професійний і особистісний розвиток. До таких мотивів можна віднести прагнення вчителя до саморегуляції, самоконтролю, самовдосконалення, пізнання власних особистісних якостей та їх вплив на педагогічну діяльність, прагнення здобути педагогічні й корекційні знання для забезпечення на їх основі реалізації свого потенціалу, самореалізації в професійній діяльності.

Для визначення розподілу мотивів удосконалення корекційно-педагогічної компетентності вчителя запропоновано проранжувати відповідні мотиви за ступенем особистої значущості.

За результатами аналізу виявлено значне переважання одних мотивів над іншими, зокрема, мотивів *особистісного й професійного, саморозвитку і самореалізації над соціальними*. До перших двох мотивів віднесено гуманне ставлення до дітей з порушеннями психофізичного розвитку, підвищення ефективності навчально-виховного процесу з урахуванням педагогічних і психологічних факторів, почуття відповідальності, прагнення до саморозвитку й самореалізації у професії. До *соціальних мотивів* – недосконалість системи стимулювання праці вчителя та пільг в освітній галузі, відсутність чіткої невизначеності робочого дня, непристизжність професії вчителя та ін.

Узагальнені дані про сформованість у вчителів початкових класів мотиваційного компонента корекційно-педагогічної компетентності розподілися за трьома рівнями.

До групи з низьким рівнем сформованості мотивації корекційно-педагогічної компетентності віднесено вчителів початкових класів з недостатнім усвідомленнями значущості особистісного та професійного розвитку (відповідно 58,1% зі стажем роботи до 5 років і 66,9% респондентів зі стажем роботи понад 5 років).

Таблиця 2.2.2

Результати сформованості мотиваційного компонента корекційно-педагогічної компетентності у вчителів початкових класів
на констатувальному етапі (у %)

Рівень	Учителі початкових класів (стаж до 5 років)	Учителі початкових класів (стаж понад 5 років)
високий	0	0
середній	41,9	33,1
низький	58,1	66,9

Наведені в таблиці 2.2.2 дані свідчать, що менша кількість досліджуваних (відповідно 41,9% зі стажем роботи до 5 років і 33,1% респондентів зі стажем роботи понад 5 років) віднесені до середнього рівня. Високого рівня мотиваційного компонента не зафіксовано. Цей факт з усією очевидністю підтверджує, що переважна більшість учителів початкових класів є недостатньо мотивованою до особистого професійного вдосконалення, саморозвитку й самореалізації основних функцій інклюзивного та (або) інтегрованого навчання, тому часто виявляють невдоволеність результатами навчально-виховної роботи з дітьми з порушення психофізичного розвитку.

Результати дослідження свідчать про необхідність проведення цілеспрямованої роботи з формування у вчителя позитивної фахової мотивації.

Отже, через недостатню сформованість в учителів початкових класів – *внутрішніх і зовнішніх мотивів* виявлено досить низькі результати констатувального експерименту.

Самоорганізація особистості – це вміння точно визначати мету й прагнути до її досягнення, не зволікати з виконанням будь-якої справи, вміти розподіляти свій час, планувати свою діяльність, долати перешкоди, бути рішучим, долати

боязкість і невпевненість у своїх силах, страх перед невідомим, мати навички повертатися до перерваної справи, використовувати раціональні способи організації своєї праці, уміти слухати більше, ніж говорити, уміти сказати «ні», щоб уникнути безпідставних звинувачень, мати звичку користуватися записником, мати звичку звертатися за консультацією до більш досвідчених фахівців, постійно займатися самоосвітою в професійній сфері, аналізувати кожний свій професійний результат).

Як *рефлексивний компонент* виділено здатність учителя до рефлексії у пізнавальній, квазіпрофесійній та професійній діяльності в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання. Основними показниками професійної діяльності є вміння аналізувати досвід реалізації ідей інклюзивного навчання, власної пізнавальної й квазіпрофесійної діяльності, бачити свої помилки й прагнути їх виправити, задовольняти потребу в професійному й особистісному зростанні та підвищенні рівня своєї корекційно-педагогічної компетентності [А. Вербицький].

На думку Л. Виготського, рефлексія дає змогу людині відтворювати власні почуття внутрішнього світу [44,45,46]. Самосвідомість – це усвідомлення професійної діяльності в процесі професійного становлення. Результати професійної діяльності набувають професійного визнання, а професійна самореалізація представлена професійним самовираженням, що ґрунтується на досягнутому професійному результаті та самоаналізі результатів корекційно-педагогічної діяльності.

У галузі вікової та педагогічної психології рефлексія є новоутворенням молодшого шкільного віку. Інтелектуальна рефлексія є основним компонентом особистісного розвитку особистості [45].

Дослідження рефлексивного компонента корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів передбачало визначення рефлексивності за методикою А. Карпова [90], адекватності його самооцінки за модифікованою методикою В. Янчука та одним із варіантів методики С. Будасі [264, 265].

Так, за методикою А. Карпова визначено особливості рефлексивності вчителя як здатності суб'єкта до свідомого й довільного процесу осмислення й переосмислення себе та своїх відносин у процесі діяльності й спілкування з іншими людьми. Встановлено, що низький і середній рівень рефлексивності властивий як молодим фахівцям, так і вчителям з великим досвідом роботи, а високого рівня рефлексивності не виявлено. Останнє є цілком позитивним фактом, оскільки за результатами дослідження саме середній рівень рефлексивності є оптимальним в контексті продуктивності життєдіяльності людини, проте низький або надмірно високий рівень негативно позначаються на ефективності її діяльності [90].

Досить значущими виявилися результати дослідження самооцінки вчителів початкових класів у контексті співвіднесення з суб'єктом своїх якостей або з образом Я-ідеальне, та з іншими людьми, тобто з якимось еталоном.

Зазвичай у структурі самооцінки виокремлюють:

- операційно-діяльнісний аспект (пов'язаний з оцінкою себе як суб'єкта діяльності, своєї професійної компетентності тощо);
- особистісний (оцінка своїх особистісних якостей).

У нашому дослідженні поєднано ці два аспекти, тому вчителям пропонувалося охарактеризувати свої особистісні якості (за модифікованою методикою В. Янчука [264,265]).

На основі попереднього аналізу результатів виявлено кілька груп особистісних характеристик, які виокремлювали вчителі:

- якості, що мають відношення до процесу та результату діяльності (ініціативність, відповідальність, рішучість, працьовитість);
- якості, що мають відношення до змісту діяльності (компетентність, творчість, прогностичність);
- якості, що виражають ставлення до людей (справедливість, чуйність, комунікабельність, демократичність);

– якості, що виражають ставлення до себе (самокритичність, самодисциплінованість, охайність).

Поділ цих рис на групи виявив значну узгодженість між Я – реальним і Я – ідеальним, при цьому позитивних рангових позицій здобули такі особистісні характеристики, як «справедливість» і «компетентність», а найнижчих – «оптимізм», «життєрадісність», «здатність до ризику», «охайність».

Таблиця 2.2.3

Результати сформованості рефлексивного компонента
корекційно-педагогічної компетентності у вчителів початкових класів
на констатувальному етапі (у %)

Рівень	Учителі початкових класів (стаж до 5 років)	Учителі початкових класів (стаж понад 5 років)
високий	0	0
середній	68,5	70
низький	31,5	30

З даних, представлених у таблиці, випливає, що для більшості вчителів початкових класів (відповідно 68,5% – зі стажем роботи до 5 років і 70% респондентів зі стажем роботи понад 5 років) властивий середній рівень сформованості самооцінки, що відображає реальне ставлення до себе, сприйняття себе таким, яким є, здатність побачити свої недоліки. Високий рівень незафіксовано, а низький рівень сформованості самооцінки вчителів початкових класів (відповідно 31,5% – зі стажем роботи до 5 років і 30% респондентів зі стажем роботи понад 5 років) виявлено в тих випадках, коли виявлялося досить значне розходження в бік негативності між Я-реальним і Я-ідеальним.

Для визначення рівня сформованості *операційного компонента* використано такі характеристики:

– освоєння способів виконання професійних завдань (навчання, виховання та розвитку учнів) в процесі корекційного навчання;

– освоєння способів виконання конкретних професійних дій і диференціально-діагностичних, прогностичних і навчально-корекційних завдань у процесі інтегрованого та (або) інклюзивного навчання;

– планувати педагогічну діяльність в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання, відповідно до поставленої мети та з урахуванням результатів діагностики (як загальних, так й індивідуальних);

– ефективно організовувати педагогічну діяльність в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання, творчо застосовувати індивідуальний і диференційований підходи на уроці;

– успішно використовувати в навчальному процесі інноваційні методики й технології інтегрованого та (або) інклюзивного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями;

– коригувати хід педагогічного процесу на будь-якому етапі, враховуючи результати проміжної й підсумкової діагностики;

– вивчати, аналізувати педагогічні явища, проводити дослідно-експериментальну роботу.

Проаналізуємо дані, що стосуються порівняльного аналізу сформованості операційного компонента. Відповідно в анкеті вміщені запитання для вчителів початкових класів, що стосувалися здатності розв'язувати на уроці різні за складністю пізнавальні, розвивальні та виховні завдання.

«Які підручники Ви використовуєте в процесі навчання учнів з особливостями психофізичного розвитку?»

Як правило, у процесі навчання всіх дітей інтегрованого та (або) інклюзивного класу використовуються одні й ті самі навчальні підручники й посібники. Утім специфіка навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку й полягає в тому, щоб матеріали підручників адаптувати до можливостей дітей різної нозології. Це потребує посиленої уваги до підготовки вчителя до кожного уроку, визначення оптимального навчального матеріалу, який учень має опанувати на тому чи іншому уроці.

Таблиця 2.2.4

Розподіл відповідей учителів початкових класів

Запропоновані варіанти відповідей	Відносний показник, %	
	Учителі початкових класів (стаж до 5 років)	Учителі початкових класів (стаж понад 5 років)
Підручники для загальноосвітніх навчальних закладів	47	80
Підручники для спеціальних навчальних закладів	40	9,4
Використовуються підручники в комплексі	11,5	6,3
Не використовуються жодні	1,5	4,3

«За якими підручниками навчаються учні з особливостями психофізичного розвитку у Вашому класі?»

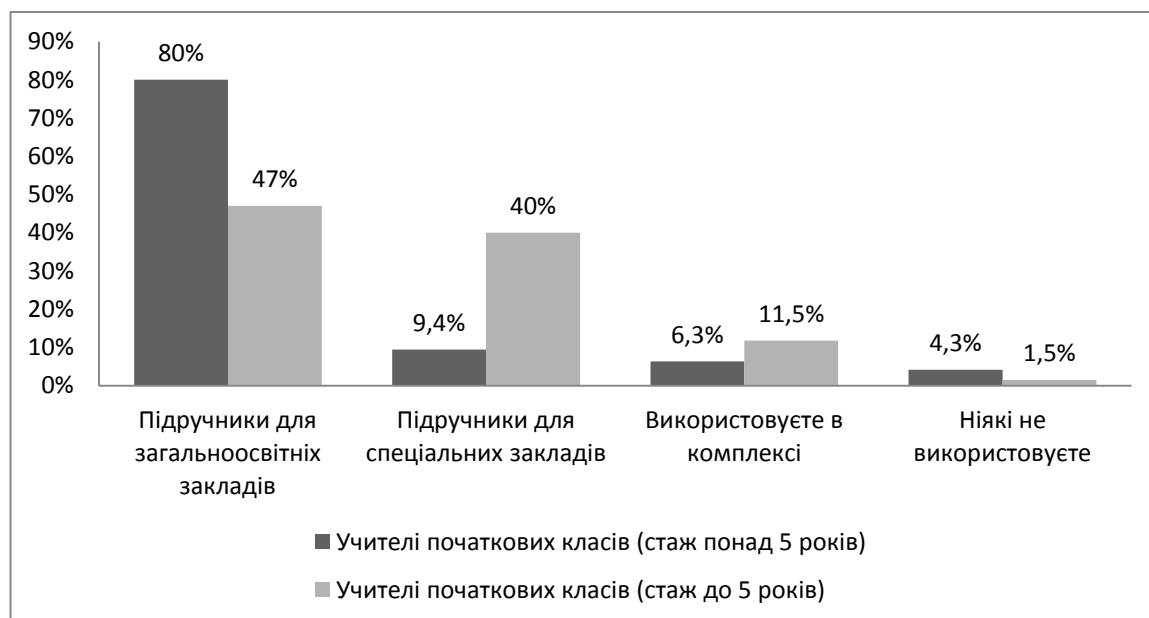


Рис. 2.2.1. Підручники, за якими навчаються учні з особливостями психофізичного розвитку

Більшість учителів початкових класів зі стажем роботи до 5 років (68,2%) і зі стажем роботи понад 5 років (56,4%) для навчання дітей з особливостями

психофізичного розвитку в інтегрованих та (або) інклюзивних класах використовують програми для загальноосвітніх навчальних закладів, і лише 26% учителів початкових класів зі стажем роботи до 5 років і 26,3% зі стажем роботи понад 5 років використовують програми для спеціальних закладів (відповідно до типу порушення). Комплексну індивідуальну корекційну програму у своїй роботі використовують лише 5,5% вчителів початкових зі стажем роботи до 5 років і 5,8% зі стажем роботи понад 5 років.



Рис. 2.2.2. Програми, за якими навчаються учні з особливостями психофізичного розвитку

«За якими програмами навчаються учні з особливостями психофізичного розвитку у Вашому класі?»

Науково-методична підтримка вчителів інтегрованих та (або) інклюзивних класів повинна одночасно надаватися з усіх питань, що стосуються організаційних, змістових і цікавих питань процесу інклюзивного навчання. Учитель має бути готовим відмовитися від одноманітності в організації процесів навчання, однакових для всіх дітей темпів засвоєння навчального матеріалу, єдиних вимог до успішності учнів. З огляду на це він має бути здатним до перегляду свого місця в навчальному процесі, перерозподілу своїх функцій на уроці.

«Як Ви оцінюєте рівень навчально-методичного забезпечення навчального процесу з інтегрованою та (або) інклюзивною формою навчання, зокрема,

наявність підручників і посібників, методичних розробок, наочних матеріалів тощо?»

Таблиця 2.2.5

Запропоновані варіанти відповідей	Відносний показник, %	
	Учителі початкових класів (стаж до 5 років)	Учителі початкових класів (стаж понад 5 років)
Забезпечення цілком достатнє, є практично все необхідне	29,5	12,1
Забезпечення недостатнє, багато чого не вистачає	49,3	18,7
Забезпечення практично відсутнє	21,2	69,2



Рис. 2.2.3. Рівень навчально-методичного забезпечення загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивною формою навчання

Забезпечення навчальними програмами, наочним навчальним матеріалом, методичною літературою, щодо вікових особливостей і рівня розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку є недостатніми. На поставлене запитання 29,5% учителів початкових класів (стаж до 5 років) і 12,1% (стаж понад 5 років) відповіли, що забезпечення цілком достатнє, є практично все необхідне.

Це свідчить про те, що освітні нововведення є досить поверховими і неусвідомленими – «забезпечення посереднє, багато чого не вистачає», – такий варіант відповіді вибрали 49,3% вчителів початкових класів (стаж до 5 років) і 18,7% учителів початкових класів (стаж понад 5 років). З цієї відповіді ми бачимо, що більш свідомо оцінюють важливість науково-методичного забезпечення. Забезпечення практично відсутнє вважають більшість опитаних респондентів, 21,2% учителів початкових класів (стаж до 5 років) і 69,2% учителів початкових класів (стаж понад 5 років).

Отже, ми бачимо нововведення досить важко впроваджуються у нашому суспільстві, усвідомлюючи важливість значущості процесу.

У будь-якій педагогічній системі учитель є «ключовою» фігурою. Тим більше, коли йдеться про організацію процесу спільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями. У системі інтегрованої (інклюзивної) освіти всі педагоги, повинні мати позитивне ставлення до різноманітності учнівського контингенту, вміти розрізняти особливості дитячого розвитку, в тому числі дефіцитарного, аналізувати, описувати, інтерпретувати ці особливості, щоб зрозуміти дитину та допомогти їй. Крім того, педагог має розуміти сутність або базової педагогічної системи (процес інтегрованого навчання передбачає її наявність), або єдиного курикулумного рівня інтеграції (інклюзії), який, у свою чергу, передбачає врахування особливих освітніх потреб дітей з порушеннями психофізичного розвитку на основі використання багаторівневих і доступних навчальних програм, що розробляються з урахуванням типів порушень та індивідуальних можливостей учнів.

Визначимо рівень розвитку операційного компонента корекційно-педагогічної компетентності в процесі формування професійних педагогічних умінь. Спочатку формуються загальні й часткові прийоми, потім організовується їх засвоєння. За результатами спостереження спостерігали за педагогічною діяльністю проаналізували професійні дії вчителів.

Критерії операційного компонента визначалися сформованістю системи загальнопрофесійних завдань, які характеризуються послідовністю виконання

операцій і кількістю засвоєних корекційних умінь, що входять до складу корекційно-педагогічної компетентності.

За твердженням Д. Ельконіна дія, яку виконують фахівці в процесі вдосконалення та автоматизації, перетворюються в операцію [259]. Фахова корекційно-педагогічна дія (вміння), якою володіє вчитель з часом в процесі багаторазової автоматизації перетворюється в навичку. У багатьох наукових дослідженнях стверджується, що багаторазове засвоєння корекційно-педагогічних знань формують фахові вміння з перетворенням їх у виконання практичних завдань.

Визначимо рівень сформованості професійних умінь і навичок.

Учитель початкових класів з інтегрованою та (або) інклюзивною формою навчання повинен уміти ефективно застосовувати корекційні методики навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку, що сприятиме засвоєнню навчального матеріалу, зокрема, йдеться про:

– виявлення рівня знань і умінь дитини, індивідуальний добір навчального матеріалу та складання навчального плану з урахуванням індивідуальних пізнавальних особливостей психофізичного розвитку дітей;

– використання методів, матеріалів і засобів з урахуванням сенсорних та інших потреб дитини;

– чітке усвідомлення мети і завдання застосування методик учасниками корекційно-навчального процесу, що є важливим чинником особистісно-орієнтованого навчання;

– співпраця учасників навчального процесу, зокрема вчителів, вихователів, асистента-вчителя, логопедів, психологів, реабілітологів, адміністрації школи та батьків.

Таким чином, системне використання вчителями початкових класів корекційно-педагогічних знань, умінь і навичок дасть можливість забезпечити ефективність навчального процесу в початкових класах з інтегрованою та (або) інклюзивною формою навчання.

За результатами проведеного моніторингу можна зробити висновок, що під час підготовки вчителя початкових класів з інтегрованим та (або) інклюзивним навчанням педагогічну діяльність треба організовувати, щоб засвоєння теоретичних знань здійснювалося паралельно з виконанням практичних дій, тобто із забезпеченням формування у взаємозв'язку корекційних знань, умінь і навичок.

Таблиця 2.2.6

Результати сформованості операційного компонента корекційно-педагогічної компетентності у вчителів початкових класів на констатувальному етапі (у %)

Рівень	Учителі початкових класів (стаж до 5 років)	Учителі початкових класів (стаж понад 5 років)
високий	0	0
середній	24,4	62,2
низький	75,6	37,8

На основі узагальнених результатів, щодо рівня сформованості операційного компонента на констатувальному етапі виявлено, середній рівень сформованості – відповідно 24,4% – зі стажем роботи до 5 років і 62,2% респондентів зі стажем роботи понад 5 років). Високий рівень незафіксовано, а низький рівень сформованості самооцінки вчителів початкових класів (відповідно 75,6% – зі стажем роботи до 5 років і 37,8% респондентів зі стажем роботи понад 5 років). Традиційна система підготовки вчителів початкових класів не забезпечує належний рівень формування операційного компонента в такому його прояві, як того потребують сучасні освітні вимоги.

Установлено, що більшість респондентів перебувають на середньому рівні сформованості корекційно-педагогічної компетентності. До цього рівня віднесено: за показником розвитку когнітивного компонента 58,1% учителів

початкових класів зі стажем роботи до 5 років та 52% учителів зі стажем понад 5 років; за показником мотиваційного компонента – відповідно 41,9% учителів початкових класів зі стажем роботи до 5 років та 33,1% учителів зі стажем роботи понад 5 років; за показником рефлексивного компонента – відповідно 68,5% учителів початкових класів зі стажем роботи до 5 років та 70% зі стажем роботи понад 5 років; за показником операційного компонента – 24,4% учителів початкових класів зі стажем роботи до 5 років та 62,2% учителів зі стажем роботи понад 5 років. Решту досліджуваних віднесено до низького рівня. Водночас встановлено, що жоден із вчителів початкових класів не був віднесений до високого рівня сформованості досліджуваних компонентів.

Таблиця 2.2.7

Загальна характеристика рівнів сформованості корекційно-педагогічної компетентності у вчителів початкових класів загальноосвітніх закладів на констатувальному етапі (у %)

Рівень	Когнітивний		Мотиваційний		Рефлексивний		Операційний	
	Учителі початкових класів (стаж до 5 років)	Учителі початкових класів (стаж понад 5 років)	Учителі початкових класів (стаж до 5 років)	Учителі початкових класів (стаж понад 5 років)	Учителі початкових класів (стаж до 5 років)	Учителі початкових класів (стаж понад 5 років)	Учителі початкових класів (стаж до 5 років)	Учителі початкових класів (стаж понад 5 років)
високий	0	0	0	0	0	0	0	0
середній	58,1	52	41,9	33,1	68,5	70	24,4	62,2
низький	41,9	48	58,1	66,9	31,5	30	75,6	37,8

Констатувальний експеримент показав, що формуванню корекційно-педагогічної компетентності в процесі професійної підготовки вчителів початкових класів не приділяється належної уваги. Учителі не мають певного уявлення про інтегроване та (або) інклюзивне навчання дітей з особливостями

психофізичного розвитку в загальноосвітній школі. З урахуванням потенційної затребуваності важливо визначити місце й роль формування корекційно-педагогічної компетентності в процесі професійної перепідготовки вчителів початкових класів. Виходячи з того, що інтегроване та (або) інклюзивне навчання ще не запроваджено в широку практику загальноосвітніх шкіл, учителі не мають відповідного рівня корекційно-педагогічної компетентності, не забезпечується належно формування практичних навичок фахівців у загальноосвітніх школах для відпрацювання операційних компетентностей в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання в реальній професійній діяльності.

Високий рівень сформованості корекційно-педагогічної компетентності у вчителів початкових класів дасть їм можливість ефективно здійснювати корекційно-педагогічну діяльність, забезпечуючи включення в середовище загальноосвітньої школи не тільки дітей з особливостями психофізичного розвитку, а й інші категорії дітей, які відчувають труднощі в навчанні.

Висновки до другого розділу

Експериментальна частина роботи пов'язана з вивченням рівня розвитку корекційно-педагогічної компетентності вчителів початкових класів у системі неперервної педагогічної освіти.

У ході констатувального етапу дослідження розроблено й адаптовано діагностичні методики, організовано планування діяльності з розвитку корекційно-педагогічної компетентності вчителів початкових класів здійснено апробацію діагностичних засобів, модифікованих і авторських методик. Діагностика рівня сформованості корекційно-педагогічної компетентності вчителів початкових класів здійснювалася відповідно до розроблених критеріїв і показників. Реалізовано поставлені завдання, на основі яких здійснювалося загальне й тематичне планування з розвитку корекційно-педагогічної компетентності вчителів початкових класів.

У другому розділі дослідження розроблені компоненти, критерії та рівні сформованості корекційно-педагогічної компетентності вчителів початкових

класів. Здобуті в процесі констатувального експерименту дані свідчать про те, що формуванню корекційно-педагогічної компетентності вчителів як елементу професійної компетентності в професійній підготовці фахівців не приділяється належної уваги. Учителі не мають певного уявлення про інтегроване та (або) інклюзивне навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній школі, уявлення про поняття «корекційно-педагогічна компетентність», не усвідомлюють важливості корекційної освіти та роботи над підвищенням рівня своєї корекційно-педагогічної компетентності.

Встановлено, що основну роль у процесі формування корекційно-педагогічної компетентності відіграє вміння використовувати за допомогою когнітивних, технологічних і діагностичних дій наукові знання з корекційної педагогіки, спеціальної психології, психофізіології, нейрофізіології тощо.

Визначено, що основними складовими особистості вчителя початкових класів є психофізіологічні здібності, професійно значущі якості, професійні знання і вміння.

Особистісні якості вчителя є основою реалізації педагогічної діяльності, а сукупність мотивів – стрижнем педагогічної спрямованості.

Аналіз труднощів, що виникають внаслідок несформованості на етапі корекційно-педагогічної підготовки компонентів корекційно-педагогічної компетентності, виявив найбільш ефективним методом дослідження самооцінку, самоаналіз та самодіагностику.

Під час анкетування виділено й досліджено основні компоненти корекційно-педагогічної компетентності – когнітивний, мотиваційний, рефлексивний, операційний. Так, виявилось, більшість респондентів перебувають на середньому рівні сформованості корекційно-педагогічної компетентності. До цього рівня віднесено: за показником розвитку когнітивного компонента 58,1% учителів початкових класів зі стажем роботи до 5 років та 52% учителів зі стажем понад 5 років; за показником мотиваційного компонента – відповідно 41,9% учителів початкових класів зі стажем роботи до 5 років та 33,1% учителів зі стажем роботи понад 5 років; за показником рефлексивного компонента –

відповідно 68,5% учителів початкових класів зі стажем роботи до 5 років та 70% зі стажем роботи понад 5 років; за показником операційного компонента – 24,4% учителів початкових класів зі стажем роботи до 5 років та 62,2% учителів зі стажем роботи понад 5 років. Решту досліджуваних віднесено до низького рівня. Водночас встановлено, що жоден із вчителів початкових класів не був віднесений до високого рівня сформованості досліджуваних компонентів.

Констатувальний експеримент показав, що формуванню корекційно-педагогічної компетентності в процесі професійної підготовки вчителів початкових класів не приділяється належної уваги. Учителі не мають певного уявлення про інтегроване та (або) інклюзивне навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній школі.

З урахуванням потенційної затребуваності важливо визначити місце й роль формування корекційно-педагогічної компетентності в процесі професійної підготовки вчителів початкових класів. Виходячи з того, що інтегроване та (або) інклюзивне навчання ще не запроваджено в широку практику загальноосвітніх шкіл, вчителі не володіють корекційно-педагогічною компетентністю, не забезпечується належний рівень формування практичних навичок фахівців у загальноосвітніх школах для відпрацювання операційних компетентностей в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання в реальній професійній діяльності.

Високий рівень сформованості корекційно-педагогічної компетентності у вчителів початкових класів дасть їм можливість ефективно здійснювати педагогічну діяльність, забезпечуючи включення в середовище загальноосвітньої школи не тільки дітей з особливостями психофізичного розвитку, а й дітей інших категорій, які відчувають труднощі у навчанні.

Теоретичні положення даного розділу висвітлені у таких публікаціях:

1. Гноєвська О. Ю. Творче впровадження педагогічних ідей Марії Монтесорі в сучасних умовах освітньої парадигми / О. Ю. Гноєвська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – № 24. – С. 61-66.

2. Гноєвська О. Ю. Інтеграція як професійний розвиток. / О. Ю. Гноєвська // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Вип. IV. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2014. – С. 48-56.

3. Гноевская О. Ю. Специфика работы педагога с родителями в условиях образовательной интеграции / О. Ю. Гноевская // «Академик Тулеген Тажибаев - основатель психологической и педагогической науки в Казахстане» : мат-лы междунауч.-практ. конф., посвященной 80-летию профессора Жолмухана Туркпенулы, 21 ноября 2014 г. / гл. ред. С. Ж. Пралиев – Алматы : Каз НПУ имени Абая : изд-во Улағат, 2014. – С. 28-33.

РОЗДІЛ 3
ФОРМУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З ІНТЕГРОВАНОЮ
ТА (АБО) ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ

3.1. Моделювання корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів у процесі професійної перепідготовки

Важливим засобом організації та вдосконалення процесу формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів є розробка її моделі. Підставою для її моделювання став теоретичний аналіз наукових джерел дослідження та досвіду реалізації компетентнісного підходу в педагогічній освіті.

У психолого-педагогічній літературі поняття «модель» розглядається як уява або матеріально-реалізована система, що відображає або відтворює об'єкт дослідження й здатна змінювати його так, що вивчення дає нову інформацію стосовно досліджуваного об'єкта. Модель формування корекційно-педагогічної діяльності вчителя відображає об'єктивні закономірності розвитку професійності вчителя, його місце та роль в цій діяльності, перелік функцій, до виконання яких він готується в процесі професійної перепідготовки, основні вимоги до змісту знань та умінь, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків, а також для подальшого розвитку професійно важливих і особистісних якостей. Загальні принципи моделювання розглядалися в працях Н. Аксьонова, Ю. Гастева, Б. Грязнова, Г. Клауса, А. Ракитова, В. Садівського, А. Уємова, В. Штофа та багатьох інших дослідників. Є. Юдін розглядає моделювання як метод наукового пізнання будь-якого дослідника за допомогою моделі [261].

У психолого-педагогічній літературі моделювання трактується як форма, метод наукового пізнання об'єкта, який спеціально створений для його вивчення і має назву моделі [262].

Модель (лат. модулус – схема, структура, зразок) – схема, зображення чи опис певного явища або процесу в природі й суспільстві. Традиційно під моделлю розуміється умовний образ, аналог будь-якого об'єкта, процесу або явища, що співвідноситься з оригіналом за властивостями, функціями й структурою. «Модель – це система, що відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний або соціальний) і здатна замінити його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт» [226, 105]. На думку Н. Яковлевої, під педагогічним моделюванням слід розуміти відображення характеристик існуючої педагогічної системи в спеціально створеному об'єкті, який називається педагогічною моделлю. При цьому, щоб певний об'єкт був моделлю іншого об'єкта (оригіналу), він повинен відповідати таким умовам [262]:

- бути системою;
- перебувати в певному відношенні подібності з оригіналом;
- відрізнятися певними параметрами від нього;
- заміщати його в певних відносинах в процесі дослідження;
- отримувати нові знання про оригінал.

Стисло охарактеризуємо зазначені умови.

У контексті системного підходу модельований педагогічний об'єкт розглядається як певна цілісність, що являє собою педагогічну систему. Ця система, як правило, є досить складною, багатоаспектною та не охоплюється безпосереднім дослідженням, тому виникає необхідність її вивчення через педагогічну модель. Отже, для того щоб модель відображала істотні риси об'єкта, вона сама повинна бути педагогічною системою.

Будь-яка педагогічна модель призначена для заміщення об'єкта в дослідницькій діяльності. Природно, що для цього необхідна певна схожість моделі й оригіналу. Це означає наявність певної відповідності між їх характеристиками, оскільки тільки вона здатна забезпечити можливість перенесення знань з об'єкта на модель і навпаки. Як правило, така відповідність виражається в схожості компонентного складу, послідовності етапів розвитку

педагогічної системи, збереженні ознак і тощо. Водночас її сутність залежить від галузі використання моделювання та конкретних педагогічних завдань.

Поряд зі схожістю моделі й оригіналу обов'язковим є їх відмінність. Сама суть моделювання полягає в розгляді об'єкта, що відрізняється від оригіналу в тих відносинах, які перешкоджають його безпосередньому пізнанню. Це сприяє подоланню низки перепон, робить об'єкт доступним для вивчення. Якщо модель являє собою звичайну копію, її вивчення нічим не відрізняється від вивчення оригіналу. У цьому випадку не йдеться про моделювання. Разом з тим повна розбіжність у властивостях позбавляє модель будь-якої пізнавальної цінності. Для педагогічних систем вважаються допустимими відмінності в галузі застосування педагогічних об'єктів, цільових орієнтацій, педагогічних умов реалізації тощо.

Метод моделювання використовується тоді, коли виникають об'єктивні труднощі в безпосередній роботі з оригіналом. Роль модельного дослідження саме в тому й полягає, що дає можливість здобути окремі характеристики оригіналу на простішому об'єкті. Отже, обов'язковою властивістю моделі є її здатність до заміщення оригіналу в деяких відношеннях, визначених метою педагогічного дослідження.

Здобуття нових педагогічних знань про об'єкт є головною метою педагогічного моделювання, яке і визначає весь набір вимог до кожної конкретної моделі. Без урахування пізнавального аспекту безглуздо говорити про моделювання.

Метою педагогічного моделювання є визначення можливостей вдосконалення педагогічного процесу, підвищення його якості та ефективності на основі аналізу пропонованої моделі. Педагогічне моделювання спирається на результати досягнень системного аналізу, загальної теорії управління, а також сучасних психолого-педагогічних досліджень [262].

Педагогічне моделювання ґрунтується на таких положеннях:

– неперервний процес навчання виявляється в дискретній або поетапній формі (семестри, курси тощо);

– кожний окремий етап включає послідовність вивчення дисциплін, що спрямовані на досягнення мети навчання;

– управління операціями здійснюється системами на основі програми впливів, на яку повинна орієнтуватися практична діяльність як викладачів, так і слухачів;

– як «системна одиниця (блок)» при створенні структури моделі може розглядатися навчальна дисципліна спеціальності, що найбільшою мірою відображає особливості процесу навчання і включає мету, зміст, методи і засоби розв'язання певного педагогічного завдання.

Характеристика зазначених положень є важливою для кожного етапу підготовки фахівців та добору максимально ефективних засобів для досягнення проміжної й загальної мети дослідження.

Отже, розглянувши теоретичні аспекти педагогічного моделювання, можна визначити таке завдання: на основі систематизації та інтерпретації досвіду реалізації положень особистісно-орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів до педагогічної освіти створити модель формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя в процесі його професійної підготовки [262,133,115].

Особистісно-орієнтований підхід (Є. Бондаревська, В. Данильчук, А. Доброянов В. Кан-Калик, В. Серіков та ін.) ґрунтується на спрямованості педагогічного процесу на потреби й можливості особистості. В основі концепції особистісно-орієнтованої освіти базується на принципі спільності двох планів впливу: зовнішнього (процесуального) і внутрішнього (психологічного). При цьому значущими характеристиками цього підходу можна назвати рефлексію, діалог і суб'єктність [26, 102].

Дослідники зазначають, що рух від зовнішніх практичних форм взаємодії до діалогу сприяє становленню мотиваційних, когнітивних і комунікативних складових професійно сформованої особистості. Іншими словами, змінюється рівень її самореалізації, розуміння ситуації і способів спілкування, зникає грань

між змістовими і процесуальними аспектами навчання: процес (діалог, пошук, гра) стає джерелом особистісного досвіду.

Теорія діяльнісного підходу спирається на ідеї Л. Виготського про те, що особистість в активній формі повинна привласнити історичний досвід людства. Значимими є основи концепції поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізін), що характеризують процес здобуття знань у процесі виконання особистістю певної системи дій [45, 46, 47, 213, 215].

В основу діяльнісного підходу покладено аналіз професійно-педагогічної діяльності, її структури (Ю. Васильєв, А. Вербицький, Н. Кузьміна, В. Сластьонін) [40, 41, 111, 112, 198]. Діяльнісний підхід передбачає організацію підготовки фахівця з опорою на модель майбутньої діяльності та активізує включення педагогів у різноманітні професійно-педагогічні відносини. Компетентнісний підхід (Б. Ельконін, Є. Коган, А. Пінський, В. Серіков, І. Фрумін та ін.) як мету і результат навчання передбачає формування ключових компетенцій різного рівня, що виявляється в подальшій професійній діяльності як компетентність. Найбільш ефективно професійну компетентність формує в процесі навчання технологія контекстного навчання А. Вербицького [40,41, 258, 259].

Одним з основних методологічних підходів нашого дослідження є загальнонауковий принцип системного підходу до вивчення особистості та діяльності (В. Адольф, Б. Гершунський, В. Загвязинський, В. Ільїн, Л. Леонтьєв, Б. Ломов, В. Сластьонін, П. Щедровицький та ін.). Системний підхід сприяє розробці структури моделі формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя у процесі професійної підготовки на основі структурно-функціонального аналізу [1, 48, 49, 64, 196, 198].

На основі здобутих даних про сутність і структуру корекційно-педагогічної компетентності вчителя, діагностики рівнів її сформованості в процесі констатувального експерименту, розроблено структуру корекційно-педагогічної компетентності вчителя як важливої умови його професійної діяльності.

Обґрунтовано та перевірено ефективність розробленої методики формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів.

Розроблена та обґрунтована теоретично структура корекційно-педагогічної компетентності вчителя в процесі професійної перепідготовки передбачає поетапне формування когнітивного, мотиваційного, рефлексивного та операційного компонентів.

Як мету ми визначаємо перевірку, згідно з якою сформованість корекційно-педагогічної компетентності вчителя в процесі професійної перепідготовки буде ефективною за умов:

– відповідального й творчого ставлення до корекційно-педагогічної діяльності в класах з інклюзивною формою навчання та набуття здатності педагогічно мислити на основі системи знань і досвіду пізнавальної діяльності, тобто за умови ефективного формування в педагогів когнітивного і мотиваційного компонентів як складових структури корекційно-педагогічної компетентності;

– набуття досвіду групової практичної діяльності та спілкування в умовах інклюзивного навчання шляхом оптимального об'єднання репродуктивних і активних методів навчання. Важливим також є формування операційного компонента, що передбачає оволодіння операціями, прийомами, діями і спрямування їх на виявлення рівня розвитку дитини (діагностика і подолання порушень у психічному розвитку дитини, формування у неї навчальних умінь, самостійності, навичок спілкування та поведінки);

– накопичення здатності аналізувати власну навчальну, квазіпрофесійну та професійну діяльність, формування потреби в професійному, особистісному зростанні та підвищенні рівня своєї корекційно-педагогічної компетентності, тобто формування рефлексивного компонента;

– активного застосування сформованих ключових компонентів у практичній діяльності.

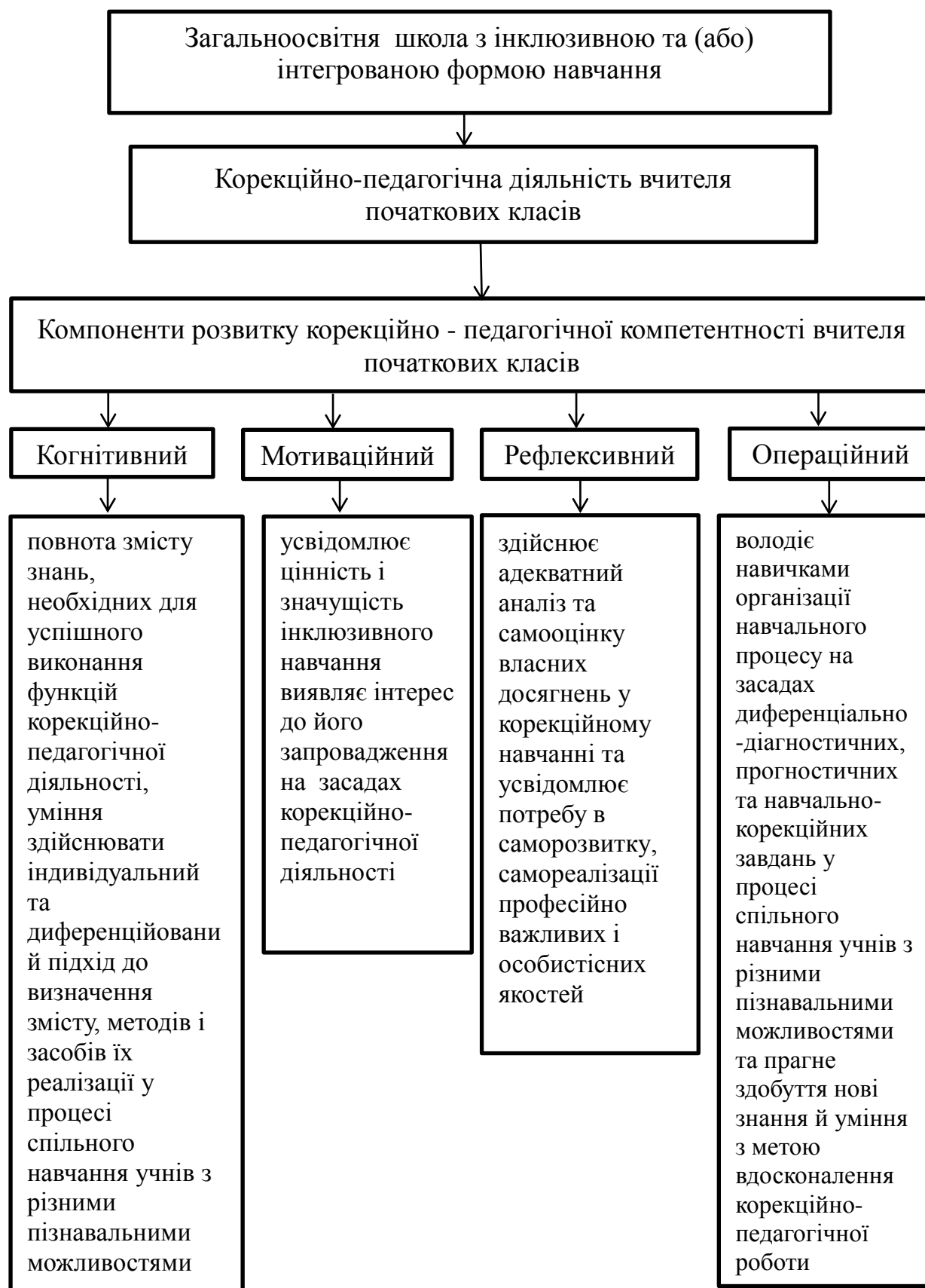


Рис.3.1.1. Складові компоненти корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів з інклюзивною формою навчання

Розроблена нами структура (рис. 3.1.1.) корекційно-педагогічної компетентності вчителя в процесі професійної підготовки містить такі ключові компоненти, як мотиваційний, когнітивний, операційний, рефлексивний та основні функції кожного з них (діагностичну, прогностичну, організаційну, операційно-технологічну, навчально-корекційну тощо).

Формування основних функцій ключових компонентів корекційно-педагогічної діяльності:

– діагностична функція – володіння спеціальними діагностичними методиками, формування здатності до діагностики рівня розвитку учнівського колективу та особистості в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання;

– прогностична функція – здатність передбачати результати тих чи інших педагогічних дій;

– конструктивна функція – здатність планувати педагогічну діяльність в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання шляхом встановлення цілей діагностики (як загальних, так і індивідуальних) та ефективного планування своєї педагогічної діяльності з урахуванням різних освітніх потреб учнів, варіювання формами, методами й засобами навчання;

– організаційна функція – здатність до організації педагогічної діяльності в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання, творче застосування у професійній діяльності індивідуального навчання за індивідуальним освітнім маршрутом та диференційованим підходом (диференціація змісту, методів і засобів навчання);

– комунікативна функція – здатність встановлювати конструктивні відносини з суб'єктами педагогічного процесу, що сприяють ефективному здійсненню інтегрованого та (або) інклюзивного навчання;

– організаційно-технологічна функція – поєднання методик і технологій, що відповідають цілям інтегрованого та (або) інклюзивного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями та різними типами порушень у розвитку;

– навчально-корекційна функція – здійснення корекційної роботи, здатність коригувати хід педагогічного процесу на будь-якому його етапі, з урахуванням результатів проміжної й підсумкової діагностики;

– дослідницька функція – здатність до розв’язання педагогічних проблем у процесі дослідно-експериментальної роботи.

Важливим елементом цієї структури є системоутворювальні зв'язки, що сприяють взаємодії її елементів та утворенню єдиного цілого. Важливим системоутворювальним зв'язком є когнітивний компонент, який включає мету як ідеальний прообраз результату функціонування моделі, приватні (проміжні) завдання, що передбачають дії (кроки) щодо досягнення проміжних результатів, формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя в процесі професійної перепідготовки, а також принципи, рекомендації, що спрямовують педагогічну діяльність і процес навчання, як спосіб досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей навчального процесу.

Як мету визначено сформованість корекційно-педагогічної компетентності вчителя, досягнення якої потребує реалізації низки завдань:

– сформувати позитивне ставлення до педагогічної діяльності в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання та стимулювати потребу в набутті здатності педагогічно мислити на основі системи знань і досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для її здійснення, формувати в педагогів мотиваційні та когнітивні компоненти, що є складовими системи корекційно-педагогічної компетентності;

– набувати досвіду практичної діяльності та спілкування в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання шляхом оптимального поєднання репродуктивних і активних методів навчання, формувати в учителя операційні компоненти, що входять до складу корекційно-педагогічної компетентності;

– аналізувати власну навчальну, квазіпрофесійну та професійну діяльність, потребу в професійному, особистісному зростанні та підвищенні рівня своєї корекційно-педагогічної компетентності, формувати рефлексивні компоненти;

– включати сформовані компоненти в практичну діяльність.

Розв'язанню цих завдань, сприятиме використання в системі підготовки вчителів до роботи в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання основних положень теорії контекстного навчання, автором якої є А. Вербицький. На думку вченого, однією з основних цілей професійної освіти є формування цілісної структури професійної діяльності майбутнього вчителя в період його навчання. Це означає, що для досягнення цілей формування особистості майбутнього фахівця необхідно організувати таким чином навчальний процес, щоб забезпечувати перехід, трансформацію одного типу діяльності (пізнавальної) в інший (професійний) з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій, засобів, предметів і результатів. Когнітивний компонент корекційно-педагогічної компетентності включає наступні принципи навчання [40,41]:

– *принцип гуманізації* освіти – передбачає реалізацію особистісно-орієнтованого підходу до організації процесу навчання, тобто орієнтованість вищої освіти на розвиток особистості спеціаліста та гуманізацію змісту освіти. Навчання, орієнтоване на особистість, сприяє духовно-моральному розвитку та саморозвитку фахівця, формує позитивну Я-концепцію вчителя;

– *принцип системності* – визначає педагогічну діяльність учителя як систему професійних функцій та покликаний створювати умови для формування здатності вчителя до впровадження необхідних професійних знань, умінь, навичок і розвитку професійно важливих якостей особистості;

– *принцип контекстності* – полягає в організації всього навчального процесу в контексті професійної діяльності вчителя, що наповнює фахівця особистісним сенсом, розвиває професійну мотивацію, обумовлює активну життєву позицію, формує його професійну педагогічну спрямованість;

– *принцип проблемності* – сприяє розвитку мислення вчителя й дає можливість у процесі підготовки педагогів моделювати систему їх діяльності;

– *принцип активності* – передбачає активізацію пізнавальної діяльності фахівця за допомогою форм і методів активного навчання, відтворення в навчальному процесі не тільки предметного, й соціального змісту діяльності, що підвищує ефективність оволодіння педагогом професійною компетентністю;

– *принцип послідовності* – забезпечує послідовний перехід від навчальної діяльності академічного типу, через квазіпрофесійну діяльність, до навчально-професійної діяльності [40, 208].

Загальні принципи контекстного навчання з урахуванням специфіки діяльності вчителя інтегрованого та (або) інклюзивного навчання у вигляді певних груп ключових компонентів доповнюються принципами контекстної підготовки вчителя:

– *принцип динамізму* – полягає в набутті педагогом особистісних і соціально-професійних компетентностей протягом усього терміну навчання;

– *принцип прагматизму* – передбачає створення фахівцем у процесі контекстного навчання власних дидактичних матеріалів, програм, проектів, розробок для педагогічної діяльності [41, 4].

Когнітивний компонент розробленої структури містить характеристику форм і методів спеціально організованого навчання, що найбільш ефективно відображають мету та етапи формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя.

Для реалізації мети дослідження передбачається застосування таких *форм навчання, як:*

лекції (традиційні, проблемні, лекції-дискусії), семінарські заняття (робота в малих групах), практичні заняття (тренінги з розв'язання педагогічних завдань), поза аудиторна робота вчителя (дослідні роботи, конференції тощо), педагогічна практика.

У дослідженні найбільш дієвими формами підвищення професійної майстерності є курси підвищення кваліфікації, різні форми роботи методичних об'єднань учителів, самоосвіта, різні конкурси, семінари, круглі столи, майстер-

класи, педагогічні читання тощо. Постійно здійснювався пошук навчального процесу, технологій навчання педагогів, методичне відпрацювання змісту їх освіти, що сприяє оптимізації освітнього процесу, але не завжди дає очікуваний результат. Найкращий результат досягався, коли організація навчальної роботи спрямовувалася на формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя. Концентрувати зусилля потрібно не тільки на організацію процесу навчання й включення в цей процес педагога, а на формуванні особистості вчителя, його професійних якостей і професійного досвіду. При цьому важливо організувати процес навчання в умовах самонавчання, колективного осмислення теорії, досвіду або експериментальної роботи так, щоб навчання на курсах, семінарах, виступ на педагогічних читаннях стали лише окремим випадком загальної неперервної освіти. Навчання має розглядатися як етап, що дає можливість діагностувати успішність самореалізації педагога, якому властиве особистісне «Я» [180].

Важливу роль у розвитку корекційно-педагогічної компетентності вчителя інтегрованої та (або) інклюзивної освіти відіграв сам вчитель. Перш ніж розпочати роботу з формування корекційно-педагогічної компетентності, за допомогою бесіди з учителем з'ясовувалося рівень сформованості його професійних знань, умінь і навичок. На основі сформованих характеристик з урахуванням проблем і труднощів професійного характеру розроблялася програма навчання, визначалася мета й завдання професійної взаємодії, етапи роботи, основні напрями, форми, методи й засоби фахової підтримки, проміжний і кінцевий результати роботи.

Найбільш оптимальними засобами взаємодії між учителем є такі види роботи, як спілкування, спілкування-підтримка, спілкування-зняття психологічних бар'єрів [73].

Освітня навчальна діяльність педагога передбачала також «коригування світорозуміння особистості, вироблення власної досить певної несуперечливої й цілісної концепції сучасного життя, свого місця в ньому». Фактором творчого розвитку були «самоорієнтація, здатність самостійно розв'язувати професійні завдання різного рівня складності, бути поінформованим, освіченим» [74].

Сьогодні можна говорити, що творча активність, моральність, професійний досвід, ерудиція – це не атрибути вчителя-майстра, а обов'язкові умови успішності будь-якої педагогічної діяльності. Діяти самостійно не за застарілими трафаретами й схемами, розв'язувати проблеми, працювати в умовах, що постійно змінюються, мобільно реагувати на зміни, проявляти креативність, уміння моделювати очікуваний результат може тільки педагог високої професійної компетентності. Тому у роботі з підвищення кваліфікації використовувалися комплекси методів, що поєднують теоретичні й практичні моменти та стимулюють особисту активність, сприяли створенню у педагога емоційно-ціннісного ставлення до навчання. Творчість учителя завжди пов'язана з внесенням у діяльність елементів нового, креативного. Проте творчість навряд чи зможе існувати без зразків, без наслідування, без орієнтирів, без нормативних знань. Творчим повинен бути й процес підвищення корекційно-педагогічної компетентності та засвоєння стандартів діяльності в умовах спільного навчання учнів з різними пізнавальними можливостями. Важливо донести до педагогів сутність пошуку та сутність стандартних прийомів. Для цього використовувалися всі можливі засоби, але перевага віддавалася тим методам, що спираються не на пасивне сприймання й засвоєння інформації, а на активний самостійний пошук. Не можна вважати лекцію як метод навчання такою, що дають змогу швидко відновити, активізувати потрібні в даний момент знання, здобути нову інформацію.

Важливою умовою розвитку особистості учасників професійної перепідготовки було включення в лекцію самостійних виступів. До цього виступу їх готували. З цією метою розробляються індивідуальні завдання, що передбачали оригінальне розв'язання проблеми або оцінку новаторського досвіду окремих її аспектів. Однією з активних форм підвищення кваліфікації були семінари. На семінарських заняттях учасники критично оцінювали внесені на обговорення проблеми, аргументовано захищати свою позицію, вчилися вести дискусію на достатньому професійному рівні, обговорювали ефективні варіанти методичних підходів до конкретних тем програми. Семінарські заняття сприяли

удосконаленню комплексу педагогічних умінь, розвитку таких компетенцій, як уміння працювати в команді, виступати перед публікою, працювати системно, аналізувати й проектувати свою діяльність.

У системі підвищення кваліфікації використовувалися практичні заняття, спрямовані на вдосконалення, а іноді й формування вмінь, пов'язаних з теорією й практикою викладання навчального предмета або виховання. Практичні заняття, що мають переважно тренувальний характер, збагачувалися елементами проблемності й дослідження, поступово підводили педагогів до знань творчого характеру. Система завдань завершувалася самостійною підготовкою авторських педагогічних розробок.

Самостійна робота вчителів початкових класів у процесі виконання практичних завдань проблемного й дослідницького характеру не тільки сприяла поглибленню знань і вдосконаленню умінь, а й стимулювала подальшу пошукову спрямованість педагогічної діяльності, спонукала до самоаналізу вже досягнутого та самоосвіти, саморозвитку в міжкурсний період. Підвищення кваліфікації передбачає широке використання проблемних семінарів, програми яких поєднували лекції, семінарські й практичні заняття з найактуальніших проблем освіти. Тематика таких семінарів дає можливість глибоко проникати в сутність поставленої проблеми, залучати слухачів до активного обговорення конкретних питань з певної теми, аналізувати власний досвід. Ефективним є застосування педагогічних ситуацій, їх аналіз, розв'язання педагогічних завдань. До важливих компетенцій учителя початкових класів належать педагогічна діагностика, уміння моделювати професійну діяльність.

Ділові ігри широко використовувалися в процесі підвищення кваліфікації педагогів, вони сприяють ефективності навчального процесу між різними формами навчальних занять і безпосередньо педагогічною діяльністю. Самоосвіта як індивідуальна форма підвищення кваліфікації педагогів за своєю організацією була маловаріативною. На першому місці ставилися особисті й професійні інтереси, що спонукали потребу в поповненні знань за обраним напрямом педагогічної діяльності, вивченні публікацій, з проблем досягнення психологічної

й педагогічної науки та шкільної практики. Така професійна потреба передбачала раціональне планування часу для самостійних занять, пошук і вивчення необхідної літератури, ознайомлення з досвідом творчо працюючих учителів початкових класів за обраною проблемою [91]. Педагогічний досвід, узагальнений, систематизований і теоретично осмислений, має стати складовою в структурі підвищення кваліфікації педагога.

Вирізняємо такі методи навчання:

репродуктивні; активні - неімітаційні (дискусія, круглий стіл) та імітаційні (аналіз конкретних ситуацій і розв'язання педагогічних завдань, ділові ігри, що передбачають створення ситуацій варіативно-професійної поведінки), дослідницькі й практичні завдання.

У процесі експериментального дослідження були сформульовані педагогічні умови, за яких процес формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя здійснюватиметься найбільш ефективно.

Перш за все визначимося з поняттям «педагогічні умови». Під умовою традиційно розуміють філософську категорію, що виражає відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких він не зможе існувати, більш того, умови формують те середовище, обставини, в яких явище виникає, існує й розвивається [221].

С. Ожогов у своєму словнику дає таке визначення умовам: «Це обставина, від якої щось залежить, обставина в якій відбувається щось, дані з яких слід робити висновки» [141].

А. Наїн розуміє педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на розв'язання поставлених у дослідженні завдань [139].

Оперуючи визначенням А. Наїна, ми вважаємо за необхідне в процесі реалізації моделі формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя враховувати комплекс таких педагогічних умов [139, 140]:

– застосування технології контекстного навчання, що дає можливість сформувати цілісну структуру професійної діяльності вчителів в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання за допомогою оптимального поєднання репродуктивних і активних методів навчання й відтворення соціального контексту діяльності;

– використання змісту педагогічних дисциплін для формування позитивної мотивації до здійснення інтегрованого та (або) інклюзивного навчання, здобуття знань про особливості розвитку, навчання й виховання різних нозологій дітей з особливостями психофізичного розвитку та специфіку професійної діяльності вчителя загальноосвітньої школи в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання;

– забезпечення наступності етапів формування корекційно-педагогічної компетентності вчителів, розвиток і застосування сформованих ключових компонентів у практичній діяльності [139];

– розробка та впровадження індивідуалізованих програм відповідно до вимог Державного стандарту та вікових особливостей дітей;

– визначення змісту, форм, методів психолого-педагогічного супроводу.

Виділені нами педагогічні умови формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя повинні реалізовуватися в процесі корекційно-педагогічної діяльності.

Відповідно до педагогічних умов для ефективного формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя в процесі професійної підготовки передбачається застосування технології контекстного навчання, що дає можливість сформувати цілісну структуру професійної діяльності вчителя шляхом оптимального поєднання репродуктивних і активних методів та відтворення соціального контексту педагогічної діяльності.

Теорії контекстного навчання ґрунтується на таких теоретичних джерелах поняття контексту як умови усвідомлення змістоутворюючого впливу професійної діяльності вчителя на процес і результати його навчальної діяльності,

діяльнісна теорія навчання, розроблена у вітчизняній психології, теоретичне узагальнення різноманітного досвіду використання форм і методів активного навчання.

Найважливішими характеристиками навчання цього типу є: суб'єкт навчання в позиції активної діяльності, предмет якої поступово перетворюється із суто навчальної в практично професійну та вимоги з боку професійної діяльності, які є системоутворюючими й визначають контекстний принцип побудови та вивчення не лише окремих навчальних дисциплін, а й змісту всієї перепідготовки у вузі. При цьому необхідно проектувати не тільки предметний зміст професійної діяльності, що забезпечує професійну компетентність фахівця, а й соціальний зміст, що забезпечує здатність соціальної взаємодії й спілкування в колективі [187].

У процесі навчання вчителів їхні знання, вміння й навички, здобуті в умовах особистої активності, перетворюються з предмета, на засвоєння якого спрямована діяльність фахівця, у засоби розв'язання професійних завдань. Спочатку вчителів пропонують зразок його професійної діяльності, здійснюється поступовий перехід від найбільш абстрактних моделей, реалізованих головним чином у рамках однієї навчальної дисципліни, до конкретних, міжнаочних моделей, що відтворюють реальні професійні ситуації [40, 41].

У контекстному навчанні застосовуються три навчальні моделі, в яких реалізуються три базові форми діяльності слухачів.

Семіотична навчальна модель передбачає роботу з теоретичною інформацією й навчальну діяльність академічного типу, в якій провідна роль належить академічній лекції, а характер навчальної діяльності фахівця переважно репродуктивний. Результатами діяльності вчителя в рамках цієї моделі є відтворення отриманої інформації та демонстрація засвоєних навичок розв'язання стандартних завдань (алгоритмів).

Імітаційна навчальна модель – це спеціально змодельована ситуація професійної діяльності, що вимагає аналізу та прийняття рішень на основі теоретичної інформації, припускає квазіпрофесійну діяльність (ділові ігри та

інші ігрові форми), характер діяльності – частково-пошуковий, репродуктивно-творчий. Результатами діяльності є предметні дії, основна мета яких – практичне перетворення імітованих професійних ситуацій.

Соціальна навчальна модель – це проблемна ситуація або фрагмент професійної діяльності, аналізований та утворений в формах спільної діяльності вчителів – що носить переважно творчий характер (виробнича практика, дипломний проект).

Крім базових форм діяльності передбачається й деяка кількість перехідних, від однієї базової форми до іншої. Як перехідні виступають такі форми: лабораторні та практичні заняття, імітаційне моделювання, аналіз конкретних ситуацій, розігрування ролей, спецкурси, спецсемінари.

Особливо підкреслюємо значення колективної форми навчання, вважаючи, що вона відображає особливості професійного спілкування, в якому фахівці входять в контакт один з одним в ході аналізу професійних ситуацій, підготовки та прийняття рішень, узгодження інтересів «робочих» груп і своїх власних інтересів. Виходячи з цього, автор пропонує семінарські заняття вибудовувати у формі колективної теоретичної роботи, що дає можливість кожному слухачу бути рівноправним і активним учасником обговорення теоретичних ситуацій, пропонування рішень, в оцінці їх правильності та обґрунтованості. Це розкріпачує інтелектуальні можливості вчителя, різко знижує бар'єри спілкування, підвищує його продуктивність [40, 41].

На наш погляд, досить ефективним є застосування на семінарських заняттях такої форми як навчання в малих групах. При цьому вчителі діляться на групи по 5-7 осіб. При такій формі проведення заняття кожний член мікрогрупи отримує певну роль: доповідача, співдоповідача, опонента, логіка, експерта тощо, залежно від змісту обговорюваного матеріалу або проблеми, на заняттях обмінюються ролями. Кожна підгрупа вибирає зі списку проблемних питань тему заняття й готує самостійний виступ [222, 223].

Доповідач представляє основну доповідь, обґрунтовує свою позицію.

Співдоповідач відповідає на запитання представників інших груп з теми доповіді, відстоює позицію своєї групи.

Опонент стисло переказує позицію доповідача з іншої групи, знаходить її вразливі, спірні місця або помилки, ставить запитання представникам інших груп.

Логік виявляє суперечності і логічні помилки в міркуваннях, уточнює поняття, аналізує виступи.

Експерт оцінює роботу кожного учасника.

При такій формі навчання кожен вчитель знаходиться в активній позиції – вчиться працювати з інформацією, чітко висловлювати свої думки в доповіді, активно відстоювати свою точку зору, відповідати на запитання, аргументовано заперечувати, спростовувати хибну позицію, об'єктивно оцінювати роботу учасників. Таким чином, при організації роботи в малих групах на семінарських заняттях відбувається формування когнітивного та мотиваційного компонентів.

Важливими компонентами системи формування корекційно-педагогічної компетентності вчителів є методи навчання. Класифікацій методів навчання досить велика кількість. Одна з класифікацій І. Лернера і М. Скаткіна виконана за характером (ступінь самостійності і творчості) діяльності вчителя, що включає пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, евристичний (частково-пошуковий), дослідницький методи та метод проблемної теми [118,196].

Для технології контекстного навчання характерне теоретичне узагальнення різноманітного досвіду, використання методів навчання та оптимальне співвідношення репродуктивних і активних методів з переважним використанням останніх.

Репродуктивні методи спрямовані на сприймання, запам'ятовування і відтворення інформації, вони дають можливість вчителю засвоювати значний обсяг знань і відпрацьовувати вміння та навички вирішення стандартних завдань за мінімально короткий час. Дані методи застосовуються в рамках семіотичної моделі на початкових етапах навчання.

Активними методами навчання можна вважати ті, які максимально підвищують рівень пізнавальної активності. Їх суть полягає у створенні дидактичних і психологічних умов, що сприяють прояву інтелектуальної, особистісної та соціальної активності фахівців. Серед активних методів навчання розрізняють неімітаційні (проблемні лекції, семінари, дискусії, круглі столи) та імітаційні (тренінг, аналіз педагогічних ситуацій, ділові та рольові ігри). Дані методи переважно застосовуються в рамках імітаційної й соціальної моделей контекстного навчання.

Основною одиницею змісту в контекстному навчанні є «проблемна ситуація», а звичні задачі та завдання виступають її елементами. За допомогою системи проблемних ситуацій, навчальних проблем і завдань вибудовується сюжетна лінія засвоєння провідних аспектів професійної діяльності.

Розглянемо особливості даного методу.

Аналіз конкретних ситуацій – ефективний метод активізації навчально-виховної діяльності вчителя. Даний метод характеризується такими ознаками:

- наявність конкретної ситуації;
- розроблення групою (підгрупами або індивідуально) варіантів вирішення ситуацій);
- публічний захист розроблених варіантів розв’язання;
- підведення підсумків і оцінка результатів заняття.

Розрізняють декілька видів ситуацій:

1. Проблемна ситуація являє собою опис реальної події чи вчинку.

Мета: знайти вирішення ситуації або прийти до висновку про її неможливість.

2. Ситуація-оцінка описує становище, вихід з якого вже знайдений.

Мета: провести критичний аналіз прийнятих рішень, дати мотивований висновок представленої ситуації та її вирішення.

3. Ситуація-ілюстрація пояснює причини виникнення, описує процедуру її вирішення.

Мета: оцінити ситуацію в цілому, провести аналіз її вирішення, сформулювати запитання, висловити згоду або незгоду.

4. Ситуація-випередження попереджує можливість прийняття неправильного рішення, запобігає допущення помилкових, або поспішних рішень і носить тренувальний характер, служить ілюстрацією до тієї чи іншої теми. *Мета: проаналізувати дані ситуації, знайдені вирішення проблеми, використавши при цьому набуті теоретичні знання [223].*

Відповідно до другої педагогічної умови для ефективного здійснення процесу формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя необхідне використання змісту педагогічних дисциплін для формування позитивної мотивації до впровадження інтегрованого та (або) інклюзивного навчання, набуття знань про особливості розвитку, навчання й виховання різних категорій дітей з особливостями розвитку та про специфіку професійної діяльності вчителя загальноосвітньої школи в цих умовах.

Однією з основних форм вдосконалення корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів в умовах професійної перепідготовки стала низка спецкурсів-тренінгів. Кожний спецкурс спрямований на розвиток мотиваційного компонента корекційно-педагогічної компетентності.

У спецкурсі включено тематичну дискусію з метою актуалізації установки вчителя початкових класів на формування відповідного компонента корекційно-педагогічної компетентності. Основне місце в спецкурсі займають навчальні заняття тренінгової форми, що забезпечують формування корекційно-педагогічної компетентності в умовах професійної перепідготовки.

Зміст і структура спецкурсу *«Мотивація вдосконалення корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів»*.

Мета спецкурсу полягає в висвітленні особливостей мотивації вдосконалення корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього навчального закладу.

У результаті опанування змісту даного спецкурсу вчителі початкових класів отримують *знання* щодо змісту, особливостей, методів психодіагностики мотивації вдосконалення корекційно-педагогічної компетентності у системі освіти, умов сприяння розвитку мотивації фахівців; розвивати *уміння* аналізувати особливості мотивації вдосконалення корекційно-педагогічної компетентності у їх взаємозв'язку зі специфікою власної професійної діяльності, сприяти її розвитку.

Зміст спецкурсу

Тема. Особливості мотивації вдосконалення корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього закладу в умовах інклюзивного навчання.

Мета: актуалізація установки на розвиток мотивації вдосконалення корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього закладу в умовах інклюзивного навчання як важливого чинника професійного вдосконалення.

Питання для обговорення

1. Роль мотивації у вдосконаленні корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього закладу в умовах інклюзивного навчання.

2. Зміст і прояви вдосконалення корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього закладу в умовах інклюзивного навчання.

3. Основні тенденції та проблеми розвитку мотивації вдосконалення корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього закладу в умовах інклюзивного навчання.

Тема. Шляхи розвитку мотивації вдосконалення корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього закладу в умовах інклюзивного навчання.

Мета тренінгу: сприяти розвитку вдосконалення корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього закладу в умовах інклюзивного навчання.

Завдання тренінгу:

1. Оволодіння слухачами знаннями про зміст і прояви мотивації вдосконалення корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього закладу в умовах інклюзивного навчання.

2. Оволодіння методами діагностики мотивації вдосконалення корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього закладу в умовах інклюзивного навчання.

3. Оволодіння слухачами вміннями й навичками, застосування набутих психологічних знань в практичній професійній діяльності.

Показано, що однією з ефективних форм розвитку складових корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього закладу в умовах інклюзивного навчання є спецкурси.

Аналіз психолого-педагогічних джерел та результатів констатувального етапу дослідження дозволив виділити найважливіші уміння корекційно-педагогічної діяльності вчителя.

До їх числа слід віднести наступні вміння:

– виділення порушень у розвитку дитини на основі спостережень та попередньої педагогічної діагностики їх стану;

– прогнозування подальшого розвитку дитини з урахуванням властивих їй порушень та їх наслідків;

– підбір і використання важливих для розв'язання корекційних задач, методів, прийомів і засобів навчання, діагностики, корекції й компенсації;

– визначення зазначених конкретних завдань корекційної роботи;

– оперування специфічними способами індивідуального та диференційованого підходу до навчання дітей з порушеннями в розвитку та поведінки, адекватне їх застосування;

- формування позитивної мотивації, участі дітей в корекційній роботі, виховування оптимізму та відчуття впевненості;
- аргументоване оцінювання результативності корекційної роботи, внесення відповідних коректив на всіх етапах педагогічної діяльності.

Утім, якісна професійна підготовка учителя до спільного навчання учнів з різними пізнавальними можливостями ще не гарантує успішне вирішення багатьох педагогічних проблем і труднощів, що виникають при такій формі навчання. Учителю необхідний тісний контакт з іншими спеціалістами (психологом, логопедом, корекційним педагогом), конструктивна взаємодія з батьками та дітьми, йому потрібні міцна опора на нормативно-правову базу корекційно-педагогічної діяльності та належний навчально-методичний супровід.

3.2. Аналіз результатів формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів з інтегрованою та (або) інклюзивною формою навчання

Аналізу результатів формувального етапу дослідження передували впровадження спеціально розроблених програм, метою яких було сприяння формуванню в учителя початкових класів загальноосвітньої школи корекційно-педагогічної компетентності, а також нових освітніх технологій в систему підготовки та перепідготовки відповідних фахівців та їх апробація. Відпрацьовувалась також процедура атестації педагогічних працівників, що впливало на підвищення рівня їх професійної компетентності.

У процесі формувального етапу дослідження виявлено й теоретично обґрунтовано корекційно-педагогічні умови, що сприяють підвищенню рівня розвитку корекційно-педагогічної компетентності учителя початкових класів у системі неперервної педагогічної освіти:

- розроблено програми курсів підвищення кваліфікації для розвитку корекційно-педагогічної компетентності вчителя;
- розроблено та апробовано методику формування розвитку корекційно-педагогічної компетентності вчителя.

Формувальний експеримент проводився на базі Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова в Навчально-методичному центрі освітньої інтеграції Інституту корекційної педагогіки та психології, Київському обласному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів та Кіровоградській міській психолого-медико-педагогічній консультації. У дослідженні брали участь 142 респонденти – вчителі початкових класів загальноосвітніх шкіл.

Формувальний експеримент за участі слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителя початкових класів з інтегрованою та (або) інклюзивною формою навчання проводився з урахуванням навчальних планів і програм, розроблених відповідними кафедрами Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, з урахуванням вимог Державних освітніх стандартів вищої освіти та здійснювався в процесі вивчення педагогічних дисциплін, педагогічної практики та підготовки курсових і дипломних проектів.

Перша група педагогічних завдань спрямовувалася на формування корекційно-педагогічних знань. Всі знання в слухачів формувалися шляхом проведення проблемних лекцій, семінарів, дискусій, круглих столів, тренінгів, ділових та рольових ігор, аналізу педагогічних ситуацій тощо.

Друга група педагогічних завдань спрямовувались на діагностику позитивної мотивації до здійснення інтегрованого та (або) інклюзивного навчання, засвоєння знань про особливості розвитку, навчання, виховання різних категорій дітей з труднощами в навчанні та про специфіку професійної діяльності вчителя загальноосвітньої школи в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання. На цьому етапі ми використали анкетування слухачів.

Третя група педагогічних завдань спрямовувалася на формування умінь аналізувати власну пізнавальну та квазіпрофесійну діяльність, здійснювати самооцінку рівня сформованості корекційно-педагогічної компетентності та потреб саморозвитку й самореалізації умінь і навичок корекційно-педагогічної діяльності.

Четверта група педагогічних завдань спрямовувалася на закріплення операційних компонентів на практичних заняттях (моделювання педагогічних ситуацій і розв'язання педагогічних завдань).

Для виявлення вихідного рівня сформованості корекційно-педагогічної компетентності вчителів до початку формувального експерименту ми застосовували методики, використані при проведенні констатувального експерименту, які описанні в параграфі 2.1.

Таблиця 3.2.1

Стан сформованості компонентів корекційно-педагогічної компетентності у вчителя початкових класів на початку експерименту (у %)

Рівень	Когнітивний	Мотиваційний	Рефлексивний	Операційний
Високий	0	0	0	0
Середній	55,3	52,3	46,3	44,7
Низький	44,7	47,7	53,7	55,3

Як видно з таблиці, на початку експерименту за всіма видами компонентів – когнітивним, мотиваційним, рефлексивним та операційним, дані розподілилися переважно в межах низького та середнього рівнів. Зокрема у більшості досліджуваних учителів на початку експерименту когнітивний (55,3%) мотиваційний (52,3%), рефлексивний (46,3%), операційний (44,7%) компоненти були діагностовані на середньому рівні. Приблизно така ж кількість досліджуваних була віднесена до низького рівня сформованості когнітивного

компонента корекційно-педагогічної компетентності – відповідно когнітивного (44,7%), мотиваційного (47,7%), рефлексивного (53,7%), операційного (55,3%).

Спираючись на рівневу характеристику корекційно-педагогічної компетентності, констатовано, що ні в жодного з учасників формувального експерименту високого рівня корекційно-педагогічної компетентності не зафіксовано (табл. 3.2.1).

Результати експериментальної роботи показали, що формування корекційно-педагогічної компетентності учителів є тривалим, складним і цілісним процесом. Оскільки розроблені нами складові корекційно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів у процесі професійної перепідготовки реалізуються в три етапи, по завершенню кожного з них проводилися зрізи сформованості ключових компонентів, що входять до складу корекційно-педагогічної компетентності, використовувалися методики діагностики, описані в параграфі 2.1.

У якості завдань першого інформаційно-орієнтовного етапу формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів передбачався розвиток і поглиблення інтересу, ціннісного ставлення до інтегрованого та (або) інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку, які навчаються в загальноосвітній школі, посилювалась увага до засвоєння знаннями про способи організації спільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями за кордоном та Україні. Навчання на даному етапі спрямовувалось на оволодіння вчителем початкових класів мотиваційного, когнітивного, операційного компонентів корекційно-педагогічної компетентності, а також рефлексивного компонента в навчально-пізнавальній діяльності.

Рівень сформованості когнітивного компонента оцінювався за такими критеріями – наявність основ теоретико-методичних знань про особливості психічного розвитку дітей різної нозології та їх повнота, про специфіку організації навчального процесу з такими дітьми (принципи, зміст, методи, засоби), про сутність корекційної роботи, індивідуальний і диференційований підхід до учнів на різних етапах уроку. Враховувалась також наявність у педагогів умінь користуватися набутими знаннями у практичній діяльності. Оскільки

наукові знання та педагогічна творчість є основою формування когнітивного компонента корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів, у процесі експериментального дослідження здійснювався пошук методів та прийомів, які сприяли б реалізації ціннісно-орієнтованого підходу до особистості слухача, мотивації його навчально-пізнавальної діяльності.

Усвідомлювалася цінність та значущість такої форми навчання та інтересу до її запровадження (мотиваційний), здійснювався адекватний аналіз результатів корекційного навчання та усвідомлювалися потреби саморозвитку й самореалізації професійно-важливих та особистісних якостей (рефлексивний). Усвідомлюючи мету та завдання корекційно-педагогічної діяльності, слухачі демонстрували самостійність у засвоєнні та виконанні практичних завдань, опановували методи та прийоми корекційного навчання, здійснювали рефлексивну оцінку своєї діяльності в навчальному процесі. Якість виконання корекційно-педагогічних умінь стала запорукою сформованості операційного компоненту корекційно-педагогічної компетентності.

Основними засобами досягнення поставленої мети на першому етапі стали лекційні та семінарські заняття, які проводилися в рамках курсу «Вступ до інклюзивної педагогіки».

Зміст даної дисципліни включав інформацію про основні категорії інклюзивної педагогіки, її структуру, понятійний апарат, види порушень у розвитку дітей, її зміст, принципи, форми й методи, навчання дітей різної нозології, психолого-педагогічні й соціальні передумови впровадження моделі освітньої інтеграції тощо.

У зміст дисципліни в обов'язковому порядку вводилася інформація про альтернативні способи здобування освіти дітьми з особливостями психофізичного розвитку в Україні та за кордоном, про особливості організації інтегрованого та (або) інклюзивного навчання. У табл. 3.2.2 наводимо зміст модулів навчального предмету «Вступ до інклюзивної педагогіки».

Розроблена нами навчальна програма «Вступ до інклюзивної педагогіки», представлена в додатку Е. Курс охоплює три модулі (108 аудиторних годин, з них 50 – лекційних, 14 – семінарських, 14 – практичних, 30 – індивідуальна робота).

В якості мети курсу передбачено формування в слухачів системи теоретико-методичних знань і практичних умінь, передбачених навчальною програмою й спрямованих на інформаційну, теоретичну та методичну підготовку до роботи в навчальних закладах з інтегрованою та (або) інклюзивною формою навчання, усвідомлення необхідності надання дітям з порушеннями в розвитку якісної освіти, забезпечуючи цілеспрямований вплив педагогічного процесу на виправлення недоліків у різних сферах розвитку дітей. Створювалися спеціальні умови для розвитку пізнавальної діяльності учнів, корекції порушених функцій.

Таблиця 3.2.2

№ п/п	Змістовні Модулі	усього годин	Аудиторні години				Індивідуальна робота
			Усього аудиторних занять	Лекції	Семінарські заняття	Практичні заняття	
	Модуль І. Вступ до інклюзивної педагогіки	36	26	16	6	4	10
1.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1.1.</i> Основні поняття, терміни інклюзивної педагогіки			2			2
2.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1.2.</i> Історія становлення і розвитку національної та зарубіжної систем освіти дітей з ПФР			4	2		2
3.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1.3.</i> Діти з психофізичними порушеннями як об'єкт і суб'єкт інклюзивної педагогіки			4	2		2
4.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1.4.</i> Вікові та індивідуальні особливості розвитку дітей з психофізичними порушеннями			2	2		2

5.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1.5.</i> Види порушень психічного і соціального розвитку дітей, їх причини			4		4	2
Модуль II. Психолого-педагогічні та соціальні передумови впровадження моделі інклюзивного навчання		36	26	16	6	4	10
6.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2.1.</i> Нові пріоритети у навчанні дітей з порушеннями у розвитку, їх причини			2	2		2
7.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2.2.</i> Організаційно-педагогічні основи створення класів (груп) з інклюзивною формою навчання			2	2		2
8.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2.3.</i> Вивчення рівня готовності до навчання в інклюзивному класі (групі)			4	2		2
9.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2.4.</i> Засоби забезпечення розвитково-освітнього процесу			4		4	2
10.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2.5.</i> Перспективи розвитку інклюзивного навчання в Україні			4			2
Модуль III. Навчання і розвиток дітей з психофізичними порушеннями у загальноосвітньому закладі		36	26	18	2	6	10
11.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.1.</i> Загальні і специфічні закономірності психічного розвитку дітей			2	2		
12.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.2.</i> Особливості навчання дітей з порушеннями інтелекту			2			2
13.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.3.</i> Особливості навчання дітей з порушеннями слуху			2			2
14.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.4.</i> Особливості навчання дітей з порушеннями зору			2		2	
15.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.5.</i> Особливості навчання дітей з порушеннями мовлення			2			2
16.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.6.</i> Особливості навчання дітей із затримкою психічного розвитку			2		2	
17.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.7.</i> Особливості навчання дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери і соціальної поведінки			2			2
18.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.8.</i> Особливості реабілітації дітей із складними та важкими порушеннями розвитку			2		2	

19.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.9. Особливості навчання і розвитку з аутичним синдромом</i>			2			2
Всього годин:		108	78	50	14	14	30

У зміст навчального предмета включено й такі змістові модулі як організаційно-педагогічні основи створення класів з інклюзивною формою навчання, вивчення готовності учнів до навчання в таких умовах, дидактичні та психологічні засоби корекційно-розвивального навчання. У процесі проведення лекційних занять забезпечувався взаємозв'язок між традиційно-диференційованою та інноваційно-інклюзивною системами навчання. Проблема рівного доступу до якісної освіти розглядалася в контексті розвитку відкритого громадянського суспільства, ліберально-демократичних реформ, громадського протистояння ідеям дискримінації осіб за певними ознаками.

Формування корекційно-педагогічної компетентності здійснювалося не тільки в процесі лекційних, практичних, семінарських занять, а й шляхом самоосвіти. Так, наприклад, для семінарського заняття пропонувалася тема: *«Психолого-педагогічні та соціальні передумови впровадження моделі інтегрованого та (або) інклюзивного навчання»*. Мета даного семінару ознайомити слухачів з пріоритетами, перспективами та моделями розвитку інтегрованого та (або) інклюзивного навчання в Україні. Обговорення теми проходилося у вигляді дискусії, кожен мав можливість висловитися про найбільш ефективну на його погляд концепцію чи модель сучасної освіти дітей з вадами розвитку. У наступній темі *«Навчання й розвиток дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітньому закладі»* розглядалися особливості та умови організації навчання дітей з порушеннями розвитку. Увага слухачів курсів спрямовувалася на усвідомлення необхідності проведення діагностики педагогічних здібностей дітей, прогнозування динаміки їхнього психічного розвитку, здійснення корекційної роботи з урахуванням діагнозу та причин порушень пізнавальних процесів.

Зміст тем навчальної програми мав чітку професійну спрямованість і містив теоретичні, практичні розділи та завдання для самостійної роботи. Після проходження кожного тематичного блоку передбачалось виконання самостійних робіт, визначався рівень знань щодо психолого-педагогічних аспектів інтегрованого та (або) інклюзивного навчання.

Курс оснащений основним інструментарієм, необхідним для оволодіння сучасними методиками корекційно-педагогічної роботи, що застосовуються на практиці. Теоретичні відомості й практичні уміння, одержані у процесі викладання курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, мають закласти основу для самостійного поповнення їхніх знань.

Специфіка структури та змісту навчального матеріалу сприяли якісній організації навчального процесу дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу, врахуванню особливостей розвитку учнів та здійсненню індивідуального та диференційованого підходів до навчання.

В рамках семінарського заняття проводився круглий стіл на тему *«Інтеграція та диференціація спеціальної освіти як психолого-педагогічний феномен»*, *«Особливості інтегрованого та інклюзивного навчання дітей з порушеннями розвитку»*. Метою таких занять було сприяння формуванню мотиваційного, когнітивного та рефлексивного компонентів, що входять до складу корекційно-педагогічної компетентності учителя початкових класів. Так, наприклад, у цих блоках знань подається важлива інформація про закономірності анатомо-фізіологічного розвитку дітей, індивідуально-психологічні особливості учнів на різних вікових етапах. Слухачі курсів отримують важливу інформацію про умови й механізми розвитку організму дитини, про закономірності й організації навчально-виховного процесу та особливості його реалізації в умовах спільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями, про сутність і особливості проведення індивідуальної роботи з різними категоріями дітей.

У процесі підготовки й проведення круглого столу в слухачів розширювалося уявлення про поняття індивідуалізації та диференціації в спеціальній освіті, інтегроване та (або) інклюзивне навчання в Україні та за її

межами, поширювався досвід практичної діяльності, пов'язаний із самостійним пошуком необхідної інформації в різних джерелах (підручники, науково-популярна література, публіцистика, електронні засоби масової інформації тощо). У процесі проведення дискусії створювалися умови для усвідомлення слухачами значущості включення дітей з особливостями психофізичного розвитку в соціум, формування у них мотиваційно-ціннісного ставлення до проблеми якісного та доступного навчання, визнання за ними права вибору форми здобування майбутньої освіти.

Заняття проводилося у вигляді рольової гри. Були розподілені ролі: ведучих, незалежних дослідників (доповідачів), опонентів (прихильників і противників інтегрованого та (або) інклюзивного навчання), експертів, представників шкіл, батьків та учнів. Завершувалися заняття рефлексивним аналізом. Слухачам пропонувалося здійснити самооцінку проведення круглого столу й написати твір-роздум, який розкриває власну думку щодо ефективності диференційованого (інтернатного) чи інноваційного (інклюзивного) навчання дітей з особливостями розвитку. Підсумки заняття підбивалися після аналізу твору-роздуму.

Таким чином, на першому етапі дослідження в учителів початкової школи переважно формувалися мотиваційний та когнітивний ключові компоненти, що входять до складу корекційно-педагогічної компетентності, а також рефлексивний компонент в частині, що стосується навчально-пізнавальної діяльності. Особлива увага зосереджувалася на формуванні умінь учителя виявляти рівень наочності та вихованості дитини, визначенні причини й умови відхилень у розвитку, поведінці, умінь визначати за зовнішніми проявами й вчинками зміну психічного стану дитини, розуміти, пояснювати особливості поведінки в конкретних ситуаціях, передбачати можливі труднощі, помилки дітей та вчасно їх попереджувати.

Упродовж всього часу професійно-педагогічного процесу слухачів залучали до науково-дослідницької діяльності. Процес засвоєння наукових знань із фахових дисциплін удосконалювався в процесі корекційно-педагогічної підготовки. Процес

оволодіння корекційно-педагогічними знаннями та вміннями продовжується на основі самостійної дослідницької діяльності.

Кожен слухач повинен володіти елементами дослідницької роботи – це є складовою професійної перепідготовки вчителя початкових класів. Розширення корекційно-педагогічної компетентності передбачає обов'язкове написання науково-практичної роботи – залікової (курсової) роботи.

Залікова (курслова) робота – це самостійна робота слухача, наукове дослідження з корекційних та педагогічних дисциплін, відповідно до мети поставленої керівником.

Залікова (курслова) робота повинна відповідати визначеному об'єкту, предмету, меті, завданням та методам дослідження. *Метою наукової роботи є: закріплення, узагальнення та поглиблення знань у процесі вивчення фахових дисциплін, вміння опрацьовувати наукові джерела й впроваджувати результати дослідження в практику, підготовка методичних розробок.*

Залікові роботи впроваджувалися після вивчення спецкурсу «*Основи інклюзивної педагогіки*», а їх тематика включала такі проблеми:

- Основні поняття, терміни, предмет і завдання інклюзивної педагогіки, зв'язок з іншими науками.
- Сучасна філософія освіти дітей з психофізичними порушеннями (вітчизняний та зарубіжний досвід). Співвідношення диференційованого і інклюзивного навчання.
- Основні тенденції розвитку освіти дітей з психофізичними порушеннями: від агресії і нетерпимості до рівних прав і рівних можливостей.
- Нормативно-правове забезпечення навчання, виховання й захисту дітей з психофізичними порушеннями.
- Поняття «норма» і «порушення», критерії цього явища.
- Кризи розвитку дитини переддошкільного і молодшого шкільного віку.
- Психічне здоров'я і чинники його розвитку в дитячому віці.
- Загальні та специфічні закономірності психічного розвитку дитини.

- Об'єктивні та суб'єктивні чинники деформації особистісного розвитку, дитяча агресивність.
- Види порушень психофізичного і соціального розвитку дітей та їх причини
 - Класифікація дітей з психофізичними вадами.
 - Загальна психолого-педагогічна характеристика дітей з психофізичними порушеннями.
 - Диференційований та індивідуальний підходи у процесі адаптації навчальних програм, методів і принципів навчання.
 - Особливості освітнього середовища, його адаптація до потреб і можливостей дитини.
 - Психологічний клімат і взаємодія в системі «учень-учень», «учень-вчитель», «учитель-родина» як чинник розвитку особистості.
 - Комплексний підхід до вивчення учнів класу, педагогічне, психологічне й соціальне вивчення.
 - Профілактика, раннє виявлення та комплексна допомога дітям у ранньому віці.
 - Формування способів співпраці дорослого та дитини, способів оволодіння суспільного досвіду.
 - Індивідуальні особливості, мотиви, інтереси, потреби учнів різної нозології.
 - Причини порушень у розвитку й поведінці, засоби їх подолання.
 - Вибір стратегій педагогічної діяльності, спрямованої на подолання труднощів у навчанні й поведінці.
 - Адаптація учнів молодшого шкільного віку до взаємодії з різними вчителями основної школи.
 - Законодавчі основи соціально-правового захисту та соціально-педагогічної допомоги дітям з психофізичними порушенням.
 - Стратегії підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів інклюзивного навчання.

- Діяльність вітчизняних і зарубіжних неурядових громадських організацій та їх вплив на організацію соціально-педагогічної підтримки дітей різних нозологій.

- Структура, функції та джерела системи соціально-педагогічної допомоги дітям в Україні (державний, муніципальний, неурядовий сектор).

- Відбір змісту та засобів педагогічної роботи з дітьми дошкільного віку: розвиток предметної, ігрової, трудової, образотворчої та конструктивної видів діяльності.

- Загальнодидактичні й специфічні принципи навчання, їх сутність.

- Зміст, технології й методи корекційної роботи з учнями.

- Форми організації навчальної діяльності учнів.

- Превентивна стратегія як складова вчителя інклюзивного класу.

- Співпраця школи, сім'ї й недержавних громадських організацій: зміст, методи, форми.

- Контроль, оцінювання навчальних досягнень, моделі класного керівництва.

- Особливості навчання дітей із затримкою психічного розвитку.

- Особливості навчання дітей з порушеннями інтелекту (розумова відсталість).

- Особливості навчання дітей з помірною розумовою відсталістю.

- Особливості навчання дітей з порушеннями слуху (глухі, слабочуючі, пізнооглухлі).

- Особливості навчання дітей з порушеннями зору (сліпі, слабозорі).

- Особливості навчання дітей з порушеннями мовлення.

- Особливості навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату.

- Особливості навчання дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери й соціальної поведінки.

- Особливості навчання дітей зі складними порушеннями розвитку та аутичним синдромом.

Якість написання залікової (курсової) роботи є важливим чинником, який засвідчує готовність вчителя до роботи в нових умовах.

Після закінчення першого етапу в експериментальній групі ми здійснили діагностику рівня сформованості ключових компонентів, що входять до складу корекційно-педагогічної компетентності. Діагностика окремих видів компетентностей проводилася відповідно до методик, описаних в параграфі 2.1. Проміжна діагностика когнітивного компоненту проводилася в вигляді зрізів знань, одержаних у процесі лекційних занять, оцінки викладачем та експертами виступів на семінарських заняттях, самооцінки отриманих знань і досвіду пізнавальної діяльності, підсумкова – у вигляді науково-дослідної роботи. Діагностика мотиваційного та рефлексивного компонентів здійснювалася засобами спостереження, дискусій і бесід з слухачами в процесі навчальної діяльності, аналізу творів і результатів самооцінки рівня сформованості окремих ключових компонентів.

Таблиця 3.2.3

Порівняльна динаміка сформованості компонентів корекційно-педагогічної компетентності в учителів початкової школи до і після першого етапу дослідження (у %)

Рівень	Когнітивний		Мотиваційний		Рефлексивний		Операційний	
	На початку	Після 1 етапу	На початку	Після 1 етапу	На початку	Після 1 етапу	На початку	Після 1 етапу
Високий	0	0	0	0	0	0	0	0
Середній	55,3	55,7	52,3	42	46,3	47,7	44,7	48,7
Низький	44,7	44,3	47,7	52	53,7	52,3	55,3	51,3

Аналіз даних, наведених у таблиці 3.2.3 в цілому показав, що після закінчення першого етапу формування корекційно-педагогічної компетентності в кількісних показниках помітних змін не відбулося. Як видно з таблиці, після першого етапу

дослідження більшість учителів (55,7%) досягла середнього рівня сформованості когнітивного компоненту, а 44,3% – низького рівня. На початок експерименту ці показники становили відповідно 55,3% та 44,7%.

Якісний аналіз одержаних даних засвідчив, що більшість досліджуваних оперували загальними, переважно інформативними знаннями стосовно необхідності внесення певних змін в систему спеціальної освіти дітей з психофізичними порушеннями, що вона застаріла й не відповідає вимогам часу, але не визначали те, якою вона повинна стати, які нові цілі та завдання модернізованої системи мають бути пріоритетними. Стратегію вони бачили в тому, що включення таких учнів в умови спільного зі «здоровими» дітьми навчання за місцем проживання долатиме ізоляцію дітей від родини та їхніх ровесників, сприятиме вихованню соціалізаційних навичок ще в період їх навчання в масовій школі. Але не могли пояснити ні умови, ні механізми реалізації принципу рівних прав на освіту, розкрити особливості навчально-виховного процесу в класах з інклюзивною формою навчання та специфіку освітніх інноваційних технологій. Тобто, в учасників експерименту були виявлені певні протиріччя між загальними знаннями з предмету дослідження та конкретними умовами й механізмами їх реалізації у процесі спільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями. Отримані дані в цілому свідчать про необхідність посилення уваги спеціальної теоретичної та методичної підготовки вчителів початкової школи до корекційно-педагогічної діяльності в умовах навчання дітей з відхиленнями у розвитку й поведінки разом з дітьми зі «збереженим» інтелектом.

Приблизно така ж тенденція є характерною для формування мотиваційного компонента, що включає дві основні групи: організаційні мотиви, які стосуються корекційно-педагогічної діяльності учителя та особистісні мотиви, які стосуються в задоволенні потреби розвиватися в професійному та особистісному плані, самоудосконалюватися.

Як видно із наведених у табл. 3.2.3 даних на цьому етапі дослідження 52,3% на початок експерименту, а після першого етапу дослідження 42% досягло середнього рівня, 47,7% і 52% досягли низького рівня розвитку мотиваційного компонента. Знову ж таки жодний із досліджуваних учителів не досягли високого рівня сформованості досліджуваного компонента. Характерними для більшості досліджуваних було те, що мотиви представників обох груп були мало вираженими. Вони, нібито мотивують діяльність учителя на набуття необхідних знань, умінь і навичок, але обмежують цю діяльність недостатніми уявленнями, недооцінкою значущості особистісних мотивів, не спрямованістю їх на самоствердження, самореалізацію в нових умовах педагогічної діяльності та на отримання, перетворення й збереження нового досвіду. Наведені у таблиці дані також засвідчують необхідність цілеспрямованого формування вчителя початкової школи вміння гармонійно співвідносити мотиви, зорієнтованих на загальнопедагогічну й корекційно-педагогічну діяльність.

Не менш важливим у готовності вчителя початкової школи до корекційної роботи з учнями, які мають порушення в розвитку та поведінки, в умовах спільного їх навчання є формування рефлексивного компонента. У нашому дослідженні рефлексія розглядається як процес самопізнання вчителем внутрішніх психічних станів, як процес звернення до самого себе, роздумів над своїм психологічним станом. В рамках корекційно-педагогічної діяльності ними враховувався двобічний характер рефлексії, оскільки рефлексія – це не тільки об'єктивна оцінка самого себе, а й оцінка себе іншими вчителями.

У нашому дослідженні ми зробили висновки, що чим вищий рівень адекватної самооцінки власних досягнень у корекційній роботі, тим більшою є потреба в саморозвитку професійно важливих і особистісних якостей.

Як свідчать представлені у таблиці 3.2.3 дані на початку дослідження 46,3% учителів досягли середнього рівня рефлексивного компонента та 44,7% після першого етапу, а 53,7% учителів на початку експерименту та 52,3% після першого етапу експерименту досягли низького рівня сформованості рефлексивного

компонента. Це є свідченням того, що значна більшість учителів початкової школи не мають чітких і адекватних уявлень про зміст рефлексивного компонента його роль у підвищенні якості освіти. Особливо це негативно позначається на формуванні здатності до самоаналізу та самопізнання, що стимулює потребу в самореалізації особистості. Отже, ми знову маємо підстави стверджувати про недостатню сформованість в учителів початкової школи повноти уявлень про складові рефлексивного компонента.

Будь-яка педагогічна дія учителя, у тому числі й корекційно-педагогічна, буде результативною, якщо у навчально-виховному процесі він обґрунтовано визначає й раціонально застосовує педагогічні шляхи та способи найбільш ефективного досягнення поставленої мети. Як об'єкт корекційно-педагогічної діяльності учитель початкової школи повинен уміти керувати розвитком, навчанням і вихованням учнів з різними пізнавальними можливостями, вчасно й результативно здійснювати корекцію порушень їх розвитку й поведінки в конкретних ситуаціях, спрямовувати свої професійні зусилля на всебічний розвиток всіх дітей класу.

Учитель інклюзивного навчання, одночасно з вище зазначеними функціями, має володіти вміннями педагогічного обстеження дитини, вести за нею спостереження в різних умовах навчальної діяльності, виділяти ті особливості в ставленні до навчання, які відрізняють її від більшості учнів, організовувати групові та індивідуальні заняття з корекції виявлених порушень у розвитку, відновлювати порушені функції. Тобто, такий учитель має володіти навичками організації навчального процесу на засадах диференційовано-діагностичних, прогностичних та навчально-корекційних завдань у процесі спільного навчання різних категорій учнів. Він усвідомлює та прагне отримати нові знання й вміння з метою підвищення ефективності корекційно-педагогічної роботи.

У цьому контексті проаналізуємо дані, які відображають стан сформованості операційного компонента після першого етапу дослідження.

Як видно із таблиці 3.2.3, на початок експерименту 44,7% учителів та 48,7% після першого етапу учителів досягли середнього рівня, а 55,3% учителів на початку дослідження та 51,3% учителів досягли низького рівня сформованості операційного компонента корекційно-педагогічної компетентності.

Наведені дані є свідченням того, що більшість учителів до початку дослідження та після першого етапу не мають адекватних уявлень про зміст операційного компонента в умовах інклюзивного навчання. Вони не могли чітко розмежувати сутність індивідуального й диференційованого підходу до дітей з порушеннями психофізичного розвитку й поведінки у процесі уроку та способи їх організації, недостатньо повно розкривали мету та зміст педагогічного спостереження за дитиною в різних умовах навчальної діяльності, потребу в здійсненні попередньої педагогічної діагностики тощо. У свою чергу це є свідченням того, що в досліджуваних педагогів відсутні конкретні уявлення про складові операційного компонента корекційно-педагогічної діяльності учителя початкових класів з інклюзивною формою навчання, що підтверджує необхідність проведення спеціальної роботи з такими педагогами з метою формування в них відповідних знань і умінь корекційно-педагогічної діяльності в нових умовах у процесі спільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями.

Для реалізації завдань другого етапу, застосовувалися як традиційні, так і інноваційні методи навчальної роботи: лекції, семінари, дискусія, завдання дослідницького характеру, моделювання педагогічних ситуацій, рішення педагогічних завдань, ситуативно-рольові ігри.

Водночас, продовжувалася робота з формування складових усіх компонентів корекційно-педагогічної діяльності на лекційних та семінарських заняттях. Слухачі отримували знання про основні компоненти корекційно-педагогічної компетентності, їх структуру, зміст, ознайомилися з сучасною практикою спільного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній школі, набували досвіду самостійної пізнавальної діяльності. Так, наприклад, при підготовці до семінарського заняття *«Педагогічні та методичні основи спеціального навчання»*, слухачам пропонувалося завдання

пошуково-дослідницького характеру – комплексно описати мету й завдання розв’язання конкретної проблеми, дати характеристику дидактичних принципів навчання, описати види та причини виникнення обмежень пізнавальних можливостей учнів та їх наслідки, розкрити, способи здобування освіти (в Україні та за кордоном), проаналізувати, позитивні та негативні моменти диференційованого та інтегрованого навчання цієї категорії дітей, дати їм оцінку. На семінарському занятті слухачі виступали з попередньо підготовленими доповідями за визначеною тематикою та робили висновки з наступним обговорюванням в малих групах.

В процесі занять використовувався евристичний метод навчання, за допомогою якого в слухачів поруч з когнітивним формувалася дослідницький компонент. Завдяки цьому вони поповнювали не тільки досвід пізнавальної діяльності, пов’язаний із самостійним пошуком, обробкою та представленням інформації, отриманої з різних джерел, але й набули дослідницьких здібностей, здатність до аналітичних і оціночних дій, критичність, використовували їх у нових умовах, аналізуючи, порівнюючи, узагальнюючи згідно з конкретними завданнями, що розв’язуються у даний момент.

Практична частина курсу спрямовувалася на формування ключового операційного компоненту та їх функцій – діагностичної, прогностичної, конструктивної, організаційної, комунікативної, технологічної, корекційної, продовжувалася також робота над формуванням рефлексивного компоненту в умовах, що моделюють професійну діяльність в закладах з інтегрованою та (або) інклюзивною формою навчання.

Ці компоненти формувалися в ході вивчення теми *«Особливості педагогічного спілкування в нових умовах навчання»*, *«Командний підхід до корекційної роботи на уроці»*, *«Особливості індивідуального та диференційованого підходу до навчання дітей різної нозології»*. Спочатку на семінарському занятті обговорювали особливості різних видів діяльності учителя в умовах інтегрованому та (або) інклюзивного навчання, потім на практичних заняттях здійснювалося відпрацювання відповідних компонентів в

квазіпрофесійній діяльності шляхом моделювання педагогічних ситуацій, вирішення завдань різної складності, участі в ситуативно-рольових іграх, складання планів або програм.

Для відпрацювання в квазіпрофесійної діяльності проводилася *ситуативно-рольова гра «Батьківські збори»*. У грі обігрувалася ситуація, суть якої полягала в наступному: в 5 клас з нового навчального року повинен прийти новий учень. У хлопчика – дитячий церебральний параліч. Вчитель повинен підготувати дітей та їх батьків до того, щоб вони адекватно відреагували на появу нового однокласника, знали як правильно поводитися, щоб допомогти йому адаптуватися до нових умов, влитися в класний колектив і досягти успіхів у навчанні. У групі були розподілені ролі класного керівника, директора школи, батьків, дефектолога, учнів. Ролі розподілялися заздалегідь з тим, щоб слухачі були готові активно діяти в тих чи інших ситуаціях, визначати характер і лінію поведінки свого персонажа. В кінці гри проводився колективний аналіз і виставлялася оцінка.

Для формування діагностичної та прогностичної функції операційного компонента на семінарському занятті обговорювалося питання стосовно методики педагогічної діагностики та прогнозування в діяльності вчителя, на практичному занятті уточнювалися програма та особливості її реалізації в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання, включаючи й діагностику готовності вчителів до визнання рівності прав і можливостей всіх дітей на освіту, незалежно від розвитку їх пізнавальної діяльності, виявлення проблем і труднощів, які у них виникають у процесі спільного навчання та способів їх запобігання.

До таких умов Л. Мільто відносить наступні уміння:

– діагностувати стан розвитку особистості на період прийому дитини до школи;

– ставити корекційно-педагогічні завдання перед собою та визначати механізми їх реалізації [132].

В процесі вивчення дисциплін корекційної спрямованості опрацьовувались когнітивні дії – аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, порівняння. Визначались цілі, методи, результати навчання, здійснювалося формулювання педагогічних гіпотез та констатування фактів і опрацьовувались результати дослідження, робились висновки та узагальнення.

Особливе значення для відпрацювання складових операційного компоненту мали практичні заняття, спрямовані на моделювання педагогічних ситуацій і розв'язування педагогічних завдань. Наведемо приклади педагогічних ситуацій, які розглядалися в різних темах:

1. Вчитель дізнався про те, що в класі сталася бійка між Колею П. та Сергієм І. З'ясувалося, що Коля дразнить Таню М. У дівчинки вроджений дефект ноги, вона проходила тривалу реабілітацію й перебувала на індивідуальному навчанні, а з нового навчального року почала навчатися в звичайному класі. З Сергієм вони сусіди та дружать з дитячих років, він постійно підтримував Таню, допомагав їй, носив портфель тощо. Ось і в цій ситуації він заступився за неї. Як повинен діяти учитель у цьому випадку?

2. Урок математики. Разом зі «здоровими» дітьми в класі навчався хлопчик з частковою недостатністю слуху, яка виникла у Вані Н. після перенесеного серйозного захворювання. До четвертого класу хлопчик кілька років навчався у спеціальному закладі для слабочуючих дітей. У четвертому класі, за рішенням батьків, він повернувся до звичайної школи. Але через часткову недостачу слуху та порушення мовленнєвого розвитку хлопчик не проявив активності на уроці, часто відволікався, листувався з друзями. З кожним днем все більше й більше відставав у розвитку, втрачав інтерес до навчання, порушував дисципліну. Як організувати навчальну роботу вчителю, щоб навчальна активність дитини не знижувалися?

На останньому практичному занятті проводився рефлексивний аналіз власної пізнавальної та квазіпрофесійної діяльності, здійснювалася самооцінка рівня сформованості корекційно-педагогічної компетентності вчителем початкових класів. По закінченню курсу слухачі представляли портфолію, що містить

результати діяльності, отримані в процесі навчання (наприклад, самостійно виконані завдання, розроблені діагностичні методики, проблемні ситуації з варіантами їх вирішення, зразки індивідуальних навчальних планів і програм).

Після закінчення другого етапу в експериментальній групі ми підвели підсумки проміжної та підсумкової діагностики рівня сформованості ключових компонентів, що входять до складу корекційно-педагогічної компетентності. Діагностика окремих компонентів проводилася відповідно до методик, описаних в параграфі 2.1. Діагностика сформованості когнітивного компоненту проводилася у вигляді зрізів знань на лекціях, оцінки викладачем та експертами виступів на семінарських заняттях, аналізу завдань пошуково-дослідницького характеру, самооцінки отриманих знань і досвіду пізнавальної діяльності. Діагностика сформованості мотиваційного та рефлексивного компоненту здійснювалася за допомогою методу спостереження за навчальною та квазіпрофесійною діяльністю, аналізу результатів самооцінки рівня сформованості окремих ключових компонентів та за допомогою методу спостереження в ході квазіпрофесійної діяльності на практичних заняттях, аналізу виконаних завдань, змісту портфоліо.

Таблиця 3.2.4

Порівняльна динаміка сформованості компонентів корекційно-педагогічної компетентності в учителів початкової школи після другого етапу дослідження (у%)

Рівень	Когнітивний		Мотиваційний		Рефлексивний		Операційний	
	Після 1 етапу	Після 2 етапу	Після 1 етапу	Після 2 етапу	Після 1 етапу	Після 2 етапу	Після 1 етапу	Після 2 етапу
Високий	0	52,3	0	46,3	0	34,4	0	28,3
Середній	55,7	31,3	48	38,8	47,7	28,3	48,7	52,3
Низький	44,3	16,4	52	14,9	52,3	37,3	51,3	19,4

Як видно з наведених у таблиці 3.2.4 показників впливає, що під впливом спеціально організованого навчання на другому етапі курсової перепідготовки вчителів початкової школи до роботи в нових умовах відбулися істотні зміни в формуванні всіх компонентів корекційно-педагогічної діяльності порівняно з показниками першого етапу. Істотно змінилися показники високого рівня. Так, кількість учителів початкової школи за показником високого рівня когнітивного компоненту збільшилася на 52,3%, мотиваційного – 46,3%, рефлексивного – 34,4%, операційного – 28,3%.

Водночас, зменшилася кількість учителів, яких було віднесено до середнього рівня сформованості когнітивного компонента. Після першого етапу було 55,7% – стало 31,3%, мотиваційного було 48% – стало 38,8%, рефлексивного було 47,7% – стало 28,3%. Виняток складає операційний компонент, сформованість якого на середньому рівні збільшилась порівняно з першим етапом на 4% (було 48,7% – стало 52,3%). Це свідчить про необхідність посилення уваги до формування в учителів структури й змісту операційного компоненту та способів його реалізації в корекційній роботі. У процесі курсової перепідготовки більше уваги треба звертати на розвиток умінь, надання учням не тільки корекційної допомоги, а й психологічної, соціальної підтримки та допомоги, орієнтувати вчителя на командну взаємодію з педагогами, іншими суб'єктами педагогічного процесу (логопедом, психологом, дефектологом, учнями та їхніми батьками).

До основних причин незадовільного стану підготовленості таких учителів до корекційно-педагогічної діяльності ми відносимо байдуже ставлення до широкого спектру проблем, пов'язаних з навчанням, вихованням і розвитком дітей з порушеннями у загальноосвітніх закладах, невпевненість та зневіра у можливостях їх розвитку в середовищі «здорових» ровесників. Будь-які невдачі у навчально-виховній роботі вони готові пояснити тим, що ці діти не такі як всі інші, що вони можуть розвиватися тільки в спеціальних умовах. Частина вчителів, віднесених до середнього і особливо, до низького рівня, посиляються на погану забезпеченість шкіл з інклюзивною формою навчання навчально-методичними посібниками, внаслідок чого, вони не можуть самостійно й систематично

поповнювати свої знання стосовно особливостей психофізичного розвитку дітей та специфічних умов навчально-виховної й корекційної роботи з ними. Їм важко визначити мету, їх завдання, зміст і спрямованість корекційної роботи, спрямовувати її на фізичний і психічний розвиток, на розвиток пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, мовлення, мислення та інших психічних функцій.

Метою третього етапу є подальший розвиток і застосування ключових компонентів корекційно-педагогічної компетентності в практичній і дослідницькій діяльності слухачів. Найбільш реально в сучасних умовах, коли інтегроване та (або) інклюзивне навчання ще не набуло широкого поширення в практиці роботи загальноосвітніх шкіл, цієї мети можна досягти виділенням відповідних аспектів у ході педагогічної практики в закладах з інклюзивною формою навчання, а також у процесі педагогічної практики в спеціальних (корекційних) школах

Під час педагогічної практики слухачі вели педагогічне спостереження, аналізували корекційну та навчальну діяльність у навчально-виховному процесі, набували умінь корекційно-педагогічної діяльності, оволодівали її проведенням, методами та прийомами, здійснювали особистісно-орієнтований підхід до учнів з порушеннями психофізичного розвитку.

Для реалізації завдань даного етапу ми пропонували слухачам в ході практичних занять виконати комплекс завдань пошукового характеру. Слухачам рекомендувалося вивчати проблеми, пов'язані з навчанням дітей з особливостями психофізичного розвитку в конкретній загальноосвітній школі, виконувати завдання на діагностику готовності педагогічного колективу, навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку (разом з їхніми «зодоровими» ровесниками), досліджували стан адаптованості таких учнів до умов шкільного життя. Особлива увага зверталася на виявлення їхніх потенційних можливостей, на реалізацію в навчально-виховній роботі корекційних засобів і прийомів та їх ефективність. Всі отримані матеріали слухачі аналізували, робили узагальнення і висновки (у тому числі й за результатами самооцінки рівня сформованості корекційно-педагогічної компетентності).

Слухачі отримували творче завдання – розробити індивідуальний проект впровадження інтегрованого та (або) інклюзивного навчання в конкретній загальноосвітній школі. Проект передбачав визначення умов, які необхідно створити в даній загальноосвітній школі для ефективного здійснення інтегрованого та (або) інклюзивного навчання, розробку різних форм співпраці вчителів, батьків таких дітей та програми включення дитини (дітей) з особливостями психофізичного розвитку в колектив школи та класу, зпрогнозувати перспективи розвитку дитини.

В рамках проектів слухачі описували структуру школи, визначали спеціальні умови, які необхідно створити для ефективного впровадження інтегрованого та (або) інклюзивного навчання та адаптації дітей до нових умов. Серед таких умов слухачі відзначали:

- ліцензування даного виду діяльності школи, створення матеріальної бази школи;
- зменшення наповнюваності класів, у яких навчаються діти (дитина) з особливостями психофізичного розвитку;
- стимулювання праці учителя, які працюють в умовах інтегрованого та (або) інклюзивного навчання;
- створення корекційного кабінету в школі;
- перепідготовка вчителя;
- проведення роз'яснювальної роботи з дітьми та батьками тощо;
- згідно вимог Державного стандарту та вікових особливостей психофізичного розвитку дітей, розробка та впровадження індивідуального та диференційованого підходу в навчально-виховній роботі;
- визначення змісту, форм, методів психолого-педагогічного супроводу.

Слухачі описували зміни, які необхідно ввести в організацію навчального процесу в разі впровадження інтегрованого та (або) інклюзивного навчання в залежності від типів порушень у розвитку та поведінці дітей, що навчатимуться в даній школі за індивідуальним планом. Вони описували принципи добору змісту

освіти, розробляли індивідуальні освітні маршрути для дітей з особливостями психофізичного розвитку, варіанти структури уроку в інтегрованому та (або) інклюзивному класі.

Розроблені програми включення дитини (дітей) з особливостями психофізичного розвитку в колектив школи та класу узгоджувалися з планами виховної роботи класу та школи, позакласними заходами в організації та проведенні яких вони можуть брати активну участь. Передбачалося, що для навчання таких учнів у загальноосвітній школі необхідно створювати відповідне навчальне середовища: вводити нові штатні одиниці (учитель, дефектолог, логопед, спеціальний психолог), встановлювати пандуси, розширювати дверні прорізи для дітей, які користуються візками або іншими допоміжними засобами пересування). Для дітей з порушеннями зору двері класу повинні бути зачинені зовсім, або відкриті, інакше дитина може наштотхнутися на них та поранитися. Територія школи, навчальні та допоміжні кімнати мають бути оптимально обладнані, з урахуванням фізичних та інтелектуальних потреб учнів.

У висновках слухачі доводили ефективність власного проекту. Більшість з них зазначали, що проект не може бути здійснений негайно, оскільки більшість загальноосвітніх шкіл ще не пристосовані до спільного навчання багатьма категоріями дітей (глухих, сліпих, з порушеннями опорно-рухового апарату, з комбінованими й важкими порушеннями розвитку).

Отже, педагогічна практика дала можливість слухачам активно і творчо впроваджувати набуті теоретичні знання в практику, удосконалювати свої умінні та навички, накопичувати професійний досвід.

Дослідження проблеми кадрового забезпечення інтегрованого навчання свідчить, що при деяких плюсах такої освіти, є досить мінусів, які можуть спричинити негативну динаміку розвитку дитини, якщо не буде організована відповідна педагогічна підтримка виховання й розвитку дитини в умовах сім'ї. Основною метою такої підтримки є допомога батькам у набутті навичок правильної взаємодії з дитиною, прийомів і способів корекційно-педагогічного впливу на неї з метою досягнення більшої самостійності і незалежності як

дитиною, так і сім'єю в цілому. Усе це накладає величезну відповідальність на батьків, які повинні стати активними учасниками освітнього процесу, що вимагає спеціальної підготовки до роботи з дітьми.

У зв'язку з цим нами розроблено програму модульного навчання «*Система роботи педагога з батьками в умовах освітньої інтеграції*» (72 ауд. години). Вона розрахована на керівників і фахівців органів управління освіти, освітніх установ, педагогів, корекційних педагогів, психологів, працюючих в умовах інтегрованого навчання та батьків.

Реалізація змісту програми забезпечується модульною структурою з урахуванням основних принципів:

системності і безперервності, що характеризує підвищення кваліфікації працівників освіти як складну цілісну взаємопов'язану систему, орієнтовану на досягнення конкретної цілі;

компетентнісного підходу, що передбачає орієнтацію на професійний досвід і особистісно-професійне вдосконалення;

мобільності, оперативності оновлення тематики цього курсу з урахуванням випереджаючого характеру навчальної діяльності.

Важливим аспектом у формуванні корекційно-педагогічної компетентності в системі роботи педагога з батьками в умовах освітньої інтеграції являється практично-зорієнтований зміст і форми організації курсової підготовки. Разом з традиційними формами вивчення цього курсу (лекційні, семінарські, практичні заняття та тощо) планується застосування мультимедійних технологій, передбачаючи обговорення й апробацію складних ситуацій (особистісного і професійного характеру), що реально склалися в практиці, виробляється оптимальна стратегія їх вирішення. При цьому в ході дискусії виявляються можливості опонентів/партнерів в аналогічних ситуаціях, і розробляється алгоритм їх вирішення – в цьому проявляється актуальність порушених, дискусійних проблем інтегрованого навчального процесу. Наявність цього чинника сприяє визначенню педагогом мотиваційно-змістової складової в системі

корекційно-педагогічної компетентності у роботі з батьками, що виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Програма складається з чотирьох модулів:

1) *«Державна політика в сфері освітньої інтеграції»* – цей модуль включає опрацювання наступних питань: аналіз історії становлення й розвитку інтегрованої (інклюзивної) освіти у світі, виявлення проблем і шляхів їх розв'язання, вивчення сучасних концепцій інтегрованої освіти, огляд нормативно-правових документів з питань виховання й навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку;

2) *«Теоретико-методологічні основи сімейного виховання»* – модуль містить: теоретичні аспекти сімейного виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, перелік проблем, пов'язаних зі зниженням виховної ролі сім'ї, розкриває необхідність педагогічної освіти батьків дітей-інвалідів, оскільки саме в сім'ї часто виникає психологічний конфлікт, коли члени сім'ї починають відчувати безрезультатність або малу ефективність своїх виховних зусиль. У даному контексті робота педагога з батьками стає не лише самоціллю, але й методом та засобом максимально можливого наближення дитини до норм психічного розвитку й здоров'я, соціалізації та адаптації. Так само розглядаються головні причини, що призводять до нерозуміння між педагогом і батьками.

3) *«Сучасні технології сімейного виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, які сприяють ефективному навчанню, соціальній інтеграції й адаптації дитини в інтегрованому освітньому середовищі»* – цей модуль складається з двох розділів:

I розділ – розробка моделі педагогічного супроводу та надання допомоги батькам, які виховують дитину з порушеннями психофізичного розвитку, розкриття основних етапів роботи педагога з батьками, вивчення особливостей розвитку дітей і вибір освітнього маршруту, вивчення труднощів батьків у вихованні їх дітей та профілактику, раннє виявлення й надання ранньої комплексної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку й педагогічного супроводу в питаннях виховання їх батьками.

II розділ – освоєння організаційних та змістових форм надання педагогічної допомоги батькам, які виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку: вивчення ними педагогічної діагностики й консультивання батьків, що виховують таких дітей, ознайомлення їх із технологіями взаємодії фахівців в організації просвітницької діяльності батьків в інтегрованому просторі.

4) *«Формування організаційно-методичних компетенцій педагога у супроводі батьків, що виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку в інтегрованому середовищі»* – модуль складається з двох розділів:

I розділ – включає огляд і аналіз науково-методичних, теоретичних джерел з проблем спільної роботи педагога з батьками, які виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Висвітлюються питання планування роботи, оснащення кабінетів і проведення оглядів-конкурсів, підвищення кваліфікації педагогів шляхом їх участі в роботі методоб'єднань, семінарах, конференціях в режимі онлайн, форумів, в дослідницькій діяльності, проектуванні тощо.

II розділ – присвячений питанням організації роботи педагога з батьками в умовах інтегрованого навчання – їх самостійна робота полягає в розробці сценаріїв батьківських зборів, днів відкритих дверей, свят і дозвілля, відкритих занять для батьків, оформленні інформаційних стендів для батьків, ознайомленні слухачів з авторськими програмами – (*програма «Клуб сімейного спілкування», програми «Клас батьківської майстерності»*) тощо. Перспективне планування роботи педагога з батьками, координування роботи по самоосвіті. Оцінка ефективності міждисциплінарного супроводу дітей з порушеннями психофізичного розвитку в освітній установі. Характеризуються основні напрями технології моніторингу ефективності взаємодії фахівців, педагогів, батьків і адміністрації всередині освітньої установ, які здійснюють інтегроване навчання.

Реалізація інтегрованої освіти прямо пов'язана з наявністю в країні налагодженої системи ранньої допомоги. Тільки діти, що отримали ранню комплексну допомогу, підготовлені значною мірою до навчання в умовах високих вимог освітнього середовища. І тут особливу роль відіграє повноцінне багате

різноманітними контактами соціальне середовище, в якому батьки стають головними помічниками.

Педагогові, що здійснює таке навчання, доводиться мати справу з батьками, що перебувають на різних етапах адаптації дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Йому важливо знати, наскільки готові батьки до обговорення своєї ситуації з іншими дорослими, як вони ставляться до інтегрованого навчання, які їх очікування, чи готові вони співпрацювати з психолого-медико-педагогічним персоналом освітньої установи.

Не менше уваги вимагають до себе батьки здорових дітей, страхи, сумніви, що виникають у них в умовах спільного навчання. Батьки виражають своє занепокоєння з приводу наслідування (у мовленні, в поведінці) дитини з особливостями розвитку, недостатній підготовці до навчання у масовій школі. Для попередження виникнення подібних установок педагогам необхідно свідомо сприяти зняттю бар'єрів і організувати співпрацю, взаємодія батьків дітей з різними пізнавальними можливостями.

У основі планування педагогом програми дій, орієнтованої на участь в ній батьків, лежить процедура виділення ряду ключових положень, на яких вона повинна будуватися :

- батьків необхідно стимулювати до набуття нових або поліпшення вже набутих навичок, які сприяють розвитку, вихованню та навчанню дітей. У цьому і закладена ідея, наскільки важливо для педагогів активно включати батьків до співпраці й конструктивного партнерства в навчанні;

- батьки обов'язково знайдуть час для реалізації програми розвитку їх дитини, якщо ця участь буде для них особливо значущою. Усвідомлення, що це дозволить задовольнити їх власні потреби, інтереси й вимоги, сприятиме розвитку пізнавальних можливостей їх дитини;

- вони наслідуватимуть рекомендації педагога у тому випадку, якщо ці рекомендації будуть особистісно-зорієнтовані на дитину;

- батьки братимуть участь у створенні програми за умови щирого, шанобливого ставлення до них з боку педагогів;

- батьки братимуть участь в реалізації програми навчання та розвитку дитини, якщо з ними працюватимуть спеціально підготовлені педагоги, що застосовують найбільш оптимальні методи роботи;

- у батьків, як і у дітей, свої потреби та інтереси. Тому чекати, що всі батьки відвідуватимуть групові заняття, теми яких не задовольняють їх потреби, не слід;

- у міру того, як батьки опановують знання й уміння щодо розвитку, виховання й навчання дітей, допомога й підтримка педагога зменшується, а рівень активності батьків зростає, що є свідченням набуття корекційно-педагогічної компетентності.

Педагогам, що здійснюють підготовку батьків необхідно дотримуватися наступних вимог:

- тренінг для батьків має бути максимально цілеспрямований та інтенсивний;

- підготовка може здійснюватися як в інтегрованій навчальній установі, так і вдома;

- перед батьками ставити такі навчальні завдання, які доступні та посильні для виконання;

- педагог використовує безперервну систему зворотнього зв'язку, яка дозволить йому контролювати процес навчання;

- мовлення педагога має бути максимально простим, подача матеріалу, вказівки й роз'яснення чіткими й зрозумілими, без використання складних професійних термінів.

Досить ефективними формами формування корекційно-педагогічної компетенції в учителів початкової школи були практичні заняття, групові диспути на задану тематику, роєві ділові та творчі ігри, спеціально створені педагогічні ситуації, захист творчих проектів тощо.

По закінченню третього етапу дослідження в експериментальній групі ми провели підсумкову діагностику рівня сформованості ключових компонентів, що

входять до складу корекційно-педагогічної компетентності. Результати дослідження рівнів сформованості корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкової загальноосвітньої школи на заключному етапі дослідження представлені у таблиці 3.2.5.

Так, зокрема високий рівень сформованості когнітивного компоненту було виявлено у 53,7 учителів (після першого етапу дослідження таких не було виявлено), середній рівень було виявлено у 34,3% учителів, проти 55,7% після першого етапу, низький рівень було виявлено у 12% учителів, проти 44,3% після першого етапу.

По закінченню експериментального дослідження відбулися аналогічні зміни у формуванні мотиваційного, рефлексивного й операційного компонентів корекційно-педагогічної діяльності учителя початкової школи з інклюзивною формою навчання (див. табл.3.2.3).

У результаті проведеного дослідження було виявлено стійку тенденцію до послідовного збільшення на кожному наступному етапі курсової перепідготовки вчителів початкової школи з високим рівнем сформованості всіх досліджуваних компонентів:

Таблиця 3.2.5

Порівняльна динаміка сформованості компонентів корекційно-педагогічної компетентності в учителів початкової школи на заключному етапі дослідження (у %)

Рівень	Когнітивний		Мотиваційний		Рефлексивний		Операційний	
	2 етап	3 етап	2 етап	3 етап	2 етап	3 етап	2 етап	3 етап
Високий	52,3	53,7	46,3	52	34,4	50,7	28,3	49,2
Середній	31,3	34,3	38,8	36	28,3	35,8	52,3	38,8
Низький	16,4	12	14,9	12	37,3	13,5	19,4	12

когнітивного на 53,7%, мотиваційного на 52%, рефлексивного на 50,7%, операційного на 49,2%. Як уже зазначалося, на початок експерименту високого рівня сформованості основних компонентів корекційно-педагогічної компетентності не досяг жоден учитель.

Натомість прослідковувалася тенденція до зменшення кількості учителів, які досягли середнього і особливо низького рівня сформованості досліджуваних компонентів. Так, на початок експерименту 55,3% його учасників було віднесено до низького рівня сформованості когнітивного компонента, 47,7% – мотиваційного, 53,7% – рефлексивного та 55,3% – операційного. У кінці експерименту кількість учителів з низьким рівнем сформованості когнітивного, мотиваційного, рефлексивного й операційного компонентів корекційно-педагогічної компетентності зменшилася відповідно на 12%, 12%, 13,5% та 12%.

Як засвідчують представлені у таблиці 3.2.5 результати дослідження, під впливом спеціально організованого навчання (третьої етап дослідження), в учителів початкової школи виявилися більш ґрунтовні показники знань, умінь, навичок і мотиваційної діяльності, пов'язаної з навчанням дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітньої школи.

Позитивні зміни у формуванні ключових компонентів корекційно-педагогічної компетентності характеризувалися не тільки кількісними, а й якісними змінами. Так під впливом спеціально організованого навчання, яке відбувалося при використанні інтерактивних технологій, слухачі курсів підвищення педагогічної кваліфікації оволодівали достатньо високим рівнем теоретико-методичних знань про сутність інклюзивного навчання, вимоги до його організації, особливості спільного навчання дітей з різними можливостями в розвитку, особливості диференційованого підходу до змісту, форм і методів навчання, у тому числі й стосовно корекційно-педагогічної роботи на уроці та умінь їх реалізовувати (когнітивний компонент).

У процесі різних форм навчальної діяльності (теоретичної і практично-пошукової) слухачі курсів все більш усвідомлювали соціальний аспект проблеми інклюзивного навчання, його роль у забезпеченні права дітей з інвалідністю на

рівний доступ до якісної освіти, значущість його впровадження для престижності школи, для внесення елементів новизни в діяльність шкільного колективу. Одночасно з цим усвідомлювалася й потреба у професійному, особистісному саморозвитку та самореалізації. Неабияку роль у підвищенні рівня загально-педагогічної й корекційно-педагогічної діяльності учителя відіграло усвідомлення престижності професії вчителя інклюзії, її новизни та можливість отримати матеріальну вигоду у вигляді доплати за складність роботи та розширення функціональних обов'язків (мотиваційний компонент).

Позитивні зміни у формуванні досліджуваних компонентів в учителів початкової масової школи пояснювалися тим, що під впливом спеціально організованого навчання в слухачів курсів розвивалася здатність і вміння аналізувати власний та чужий досвід, адекватно оцінювати результати своєї діяльності (навчальної, квазіпрофесійної, професійної), виявляти причини невдач у роботі та знаходити шляхи й засоби їх запобігання, виправлення. Усвідомлювалася також необхідність поповнення відповідних знань і умінь шляхом самоосвіти, активної участі в роботі методоб'єднань школи, засідань круглих столів, семінарів і конференцій (рефлексивний компонент).

Важливою умовою формування корекційно-педагогічної компетентності вчителів початкової масової школи є вміння обґрунтовано визначати і раціонально застосовувати шляхи та способи ефективного досягнення поставленої мети. У процесі навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації формуванню операційного компонента надавалася особлива увага. Навчальна робота не обмежувалася лише вербальними методами. Формування операційного компонента здійснювалося шляхом моделювання реальної професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання або наближених до них умов, шляхом створення й розв'язання завдань у процесі ситуативно-рольової гри, відвідування занять в інклюзивних класах, виконання практичних завдань, щодо індивідуального проектування. У процесі такої роботи вчителі опановували вміння ефективно управляти розвитком, навчанням і вихованням дітей, своєчасно, результативно здійснювати корекцію порушень у розвитку й поведінці школярів, ділитися своїм

досвідом з колегами, розкривати значення та вплив корекційної роботи на розвиток дитини. Як засвідчують результати дослідження, після третього етапу навчання більшість слухачів швидко та впевнено здійснювали пошук варіативних методів, прийомів і способів розв'язання однієї й тієї ж задачі у різних ситуаціях.

Про це свідчать кількісні показники сформованості корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів з інклюзивною формою навчання, представлені у табл. 3.2.6.

Здобуті в кінці експерименту результати дослідження засвідчують, що кількість учителів з високим рівнем сформованості *когнітивного* компоненту збільшилась на 53,7%, *мотиваційного* – 52%, *рефлексивного* – 50,7%, *операційного* – 49,2%. На початку експерименту високого рівня сформованості всіх компонентів не досяг жодний учасник дослідження. Натомість спостерігається стійка тенденція до зменшення кількості вчителів, які досягли середнього і особливо низького рівня сформованості ключових компонентів корекційно-педагогічної діяльності.

Таблиця 3.2.6

Порівняльна динаміка сформованості компонентів корекційно-педагогічної компетентності учителя початкової школи (у%)

Рівень	Когнітивний		Мотиваційний		Рефлексивний		Операційний	
	На початку експерименту	Після експерименту	На початку експерименту	Після експерименту	На початку експерименту	Після експерименту	На початку експерименту	Після експерименту
Високий	0	53,7	0	52	0	50,7	0	49,2
Середній	55,3	34,3	52,3	36	46,3	35,8	44,7	38,8
Низький	44,7	12	47,7	12	53,7	13,5	55,3	12

Так, на початку експерименту його учасників було віднесено до низького рівня сформованості 44,7% – когнітивного, 47,7% – мотиваційного, 53,7% – рефлексивного та 55,3% операційного компонентів. У кінці експерименту

кількість учителів з низьким рівнем сформованості операційного, рефлексивного, мотиваційного та когнітивного компонентів зменшилась відповідно до 12%, 12%, 13,5% та 12%.

Аналіз результатів формувального експерименту засвідчив позитивні зрушення у формуванні всіх досліджуваних компонентів корекційно-педагогічної компетентності. Доведено, що під впливом різних форм навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації (лекції, семінари, практичні заняття, тренінги, педагогічна практика, дипломні й курсові проекти) за спеціальними навчальними планами і програмами зростав інтерес до інноваційних форм навчання, усвідомлювалась необхідність їх запровадження як умови реалізації права на рівний доступ до якісної освіти всіх дітей за місцем їх проживання, потреба в поповненні теоретико-методичних основ корекційного навчання та досвіду їх використання в практичній роботі (мотиваційний компонент). Збільшились обсяг і повнота знань про особливості психічного розвитку дітей, сутність, структуру і специфіку корекційної роботи в умовах спільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями, особливості індивідуального й диференційованого підходу в навчальному процесі, сформувалися уміння застосовувати їх у практичній діяльності (когнітивний компонент). Спостерігалася й тенденція до зростання показників рефлексивного компонента. До позитивних моментів слід віднести розширення рефлексивних здібностей (аналіз, самооцінка, саморозвиток, самореалізація), посилення активності й виявлення творчого ставлення до виконання однієї й тієї самої операції, дій у різних умовах навчальної діяльності (операційний компонент), підвищилися показники ціннісного ставлення до корекційно-педагогічної діяльності за всіма компонентами. Про це свідчать кількісні показники сформованості корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів з інклюзивною формою навчання, представлені в табл. 3.2.6.

Вірогідність одержаних результатів підтверджуються методами математичної статистики. Для порівняльного аналізу показників було застосовано непараметричні методи аналізу даних, адже вони є більш функціональними,

оскільки на відміну від параметричних методів не пов'язують аналіз з будь-яким законом розподілу змінних. Непараметричні методи дозволяють досліджувати дані без будь-яких припущень щодо характеру розподілу змінних, в тому числі при порушенні вимоги нормальності розподілу. Ці методи призначені для номінальних і рангових змінних, тому вони базуються на різних додаткових обчисленнях, серед яких можна виділити: ранжування змінних, підрахунок числа значень одного розподілу, які перевищують значення іншого розподілу, застосування вагових порівнянь, визначення ступеню відхилення від випадкового або біноміального розподілу, перевірка нормальності вибіркового розподілу, порівняння частот, порівняння груп шляхом обрахунку частот значень, що лежать вище або нижче медіани. Крім цього, непараметричні критерії дозволяють обчислювати статистичні показники для однієї вибірки та порівнювати дві вибірки між собою.

Для отримання статистично значимих результатів порівняння даних до та після формуального експерименту нами було застосовано непараметричний критерій Манна-Уїтні для двох незалежних вибірок, який дозволяє встановити розбіжності між двома незалежними виборками за рівнем вираженості порядкової змінної [Наследов А. Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. — СПб.: Питер, 2005. — 416с.]. Критерій Манна-Уїтні, або U-критерій орієнтований на розподіли, що відрізняються від нормального, але може також застосовуватись і для нормально розподілених даних.

Застосування критерію Манна-Уїтні виявило статистично значимі відмінності за показниками (компонентами) сформованості корекційно-педагогічної компетентності. Порівняння вчителів продемонструвало значимі відмінності за усіма компонентами: когнітивним ($p \leq 0,001$), мотиваційним ($p \leq 0,01$), рефлексивним ($p \leq 0,001$), операційним ($p \leq 0,05$). (Для проведення усіх статистичних обчислень використовувався пакет SPSS 15.0.)

Висновки до третього розділу

Результати проведеного опитування показали, що більшість учителів початкових класів недостатньо володіють інформацією про корекційну складову

процесу навчання. Основна причина – дефіцит наукової, навчальної, методичної літератури. Через брак спеціальних літературних джерел в учителів початкової школи не формується або формується на низькому рівні здатність до самоосвіти, саморозвитку, самопізнання своєї індивідуальності, творчого потенціалу, готовності до інноваційної діяльності, у тому числі й розробки і впровадження ефективної корекційно-педагогічної роботи в різних видах навчальної діяльності. Наведені нами спостереження на уроках та індивідуальні бесіди засвідчили, що вчителі у навчальному процесі не використовують системи спеціальних корекційних прийомів і засобів, зокрема таких як розчленування складного матеріалу на частини, відпрацювання кожної частини знань, виконання практичних завдань, повторення вивченого на уроці, об'єднання одержаних на кількох уроках знань в єдине ціле.

Більшість учителів практикує розробку індивідуальних програм навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, бо це вимагає від них адміністрація школи. Втім, як показують спостереження, навчальна робота на уроці проводиться традиційно з орієнтацією на більшість учнів класу. Внаслідок цього діти з порушеннями розвитку залишаються пасивними, байдужими до всього, що відбувається на уроці, вони слухають вчителя, але не чують його. Пасивна позиція таких учнів на уроці не стимулює розвиток ні пізнавальної, ні практичної діяльності та не створює сприятливі умови для опанування змісту програмового матеріалу. Таке вивчення має бути динамічним і включати такі етапи: початкове вивчення дитини в сім'ї, спостереження за дитиною у період її перебування в школі, обстеження дитини на психолого-медико-педагогічній комісії, повторне вивчення дитини шкільною комісією, систематичне вивчення дитини учителем впродовж всіх років її навчання, катамнестичне вивчення учнів після закінчення шкільного навчання. Отже, корекційні можливості уроку з метою розвитку особистості використовуються далеко не повністю. Як результат цього, у процесі спільного навчання відсутня позитивна динаміка розвитку осіб з психофізичними порушеннями. Навпаки, ми спостерігали негативну тенденцію,

згідно якої такі діти з часом все більше й більше відставали у своєму розвитку від «здорових» ровесників.

Отже, методологічні основи формування корекційно-педагогічної компетентності учителя початкової загальноосвітньої школи з інтегрованою та (або) інклюзивною формою навчання, аналіз сучасної практики, проблем й труднощів, які виникають при цьому засвідчують не тільки об'єктивну необхідність підготовки вчителя до інновацій в освіті, але й необхідність розробки основних напрямків підготовки й перепідготовки учителів, їх структуру.

Як відомо, корекційна робота з дітьми проводиться на кожному уроці, що, власне й визначає специфіку навчальної роботи. Водночас практична реалізація низки корекційно-виховних задач потребує відведення для цього спеціальних занять, присвячених виправленню порушень мовлення, просторових уявлень, координації рухів та інших психічних процесів. Корекція глибоко індивідуалізована, їй передують всебічне і систематичне вивчення дитини на уроці та у позакласній роботі, виявлення не тільки порушень у розвитку дитини, а й рівня розвитку їх пізнавальних можливостей та визначення умов, які в найбільшій мірі сприяють корекції. Саме такої роботи бракує в практиці інклюзивного навчання.

Теоретичні положення даного розділу висвітлені у таких публікаціях:

1. Гноєвська О. Ю. Зміст та структура корекційної компетентності вчителя початкових класів загальноосвітнього навчального закладу / О. Ю. Гноєвська // Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : мат-ли IV Всеукр. заочної наук.-практ. конф. 3 квітня 2015 р., м. Суми. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – С. 257-261.

2. Гноевская О. Ю. Суть внедрения инклюзивного образования в Украине / Актуальные проблемы коррекционной педагогики и психологии : сб. науч. труд. / под. общ. ред. В. Н. Синева, Л. А. Дружининой. – Челябинск : ДИА. – 2015. – № 2. – С. 31- 36.

ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу сучасних психолого-педагогічних джерел і результатів експериментального дослідження виявлено найтипівіші труднощі й помилки, які допускає вчитель масової школи в процесі спільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями. Причинами їх виникнення є різні фактори, зокрема, використання в навчанні принципів, змісту, методів та засобів, які недоступні учням цієї категорії, стереотипність дій в різних ситуаціях неуспіху, завищення вимог до обсягу, повноти та якості знань, низька культура вчителя, його не підготовленість до такого навчання, відсутність чітких уявлень про структуру, зміст, методи й прийоми надання дитині корекційної допомоги.

2. Обґрунтовано та виявлено компоненти, критерії та рівні сформованості корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів. В якості основних компонентів корекційно-педагогічної компетентності вчителя, педагогічна діяльність якого відбувається в класах інтегрованої та (або) інклюзивної освіти, обрано такі: когнітивний, мотиваційний, рефлексивний та операційний компоненти.

Критерієм когнітивного компоненту корекційно-педагогічної компетентності вчителя інтегрованого та (або) інклюзивного класу визначено володіння спеціальними знаннями й уміннями щодо організації навчального процесу з урахуванням принципів індивідуального та диференційованого підходу до учнів. Критерій мотиваційного компоненту корекційно-педагогічної компетентності – здатність вчителя інтегрованого та (або) інклюзивного навчання мотивувати себе на здійснення корекційно-педагогічної діяльності. Критерієм рефлексивного компоненту корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів є здійснення контролю своїх професійних результатів, здатність здійснювати самоконтроль, самореалізацію й саморозвиток корекційно-педагогічної діяльності. Критерій операційного компоненту корекційно-педагогічної діяльності вчителя інтегрованого та (або) інклюзивного навчання включає в себе наявність навичок організації навчального процесу на засадах

диференціально-діагностичних, прогностичних та навчально-корекційних завдань в процесі інтегрованого та (або) інклюзивного.

3. Встановлено, що підвищення ефективності навчання осіб з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній школі є можливим за умови формування в учителя системи спеціальних знань: творчих здібностей, особистісних якостей, умінь спостерігати за дитиною, вивчати індивідуальні особливості психічного розвитку, можливості, пізнавальні потреби та інтереси дітей. Отже, учитель має бути компетентним у питаннях специфіки організації інклюзивного навчання, особливостей психофізичного розвитку дітей з різними пізнавальними можливостями, змісту, методів і прийомів надання корекційної допомоги таким учням у структурі уроку та в позакласній роботі. До цього рівня віднесено: за показником розвитку когнітивного компонента 58,1% учителів початкових класів зі стажем роботи до 5 років та 52% учителів зі стажем понад 5 років; за показником мотиваційного компонента – відповідно 41,9% учителів початкових класів зі стажем роботи до 5 років та 33,1% учителів зі стажем роботи понад 5 років; за показником рефлексивного компонента – відповідно 68,5% учителів початкових класів зі стажем роботи до 5 років та 70% зі стажем роботи понад 5 років; за показником операційного компонента – 24,4% учителів початкових класів зі стажем роботи до 5 років та 62,2% учителів зі стажем роботи понад 5 років. Решту досліджуваних віднесено до низького рівня. Водночас встановлено, що жоден із вчителів початкових класів не був віднесений до високого рівня сформованості досліджуваних компонентів.

4. Корекційно-педагогічну компетентність розглянуто як інтеграційну характеристику рівня підготовленості вчителя до спільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями в умовах загальноосвітньої школи, засновану на сукупності теоретико-методичних знань, умінь і досвіду, необхідних для здійснення корекційно-педагогічної діяльності, вмінні аналізувати й прогнозувати її ефективність для досягнення педагогічно значущого результату.

5. Розроблено та обґрунтовано методику формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкової школи з інклюзивною формою

навчання. Експериментальна методика має три етапи реалізації, кожний з яких передбачає мету, завдання, напрями, методи і прийоми роботи. Вони побудовані на основі корекційно-педагогічного підходу, який дає змогу формувати цілісну особистість учителя, який володіє не тільки методикою викладання свого предмета, а й моральними якостями, високою педагогічною культурою, здатний до інновацій, аналізу результатів корекційної діяльності, самоосвіти, самореалізації здобутих знань і вмінь для поповнення власного досвіду. Визначено та науково обґрунтовано психолого-педагогічні умови корекційно-педагогічного підходу до формування компонентів корекційно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів: застосування технології контекстного навчання, що дає можливість створювати цілісну структуру професійної діяльності вчителя початкових класів в умовах інклюзивного навчання за допомогою оптимального об'єднання репродуктивних і активних методів навчання та відтворення соціального контексту професійної діяльності використання потенціалу змісту педагогічних дисциплін для позитивної мотивації до здійснення інклюзивного навчання, удосконалювання знань про особливості розвитку, навчання й виховання різних категорій дітей з особливостями психофізичного розвитку та специфіку професійної діяльності вчителя загальноосвітньої школи в умовах інклюзивного навчання.

6. Експериментальна перевірка методики формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів з інклюзивною формою навчання довели її дієвість, ефективність і доцільність застосування в роботі професійної перепідготовки. Доведено, що під впливом різних форм навчання слухачів за розробленою методикою підвищився інтерес до інноваційної діяльності, усвідомлювалась необхідність і значення поповнення спеціальних знань з основ корекційного навчання та досвіду практичної його реалізації. Зросли обсяг і повнота знань про особливості психічного розвитку включених учнів, сутність, структуру і специфіку корекційної роботи. На період закінчення експерименту відбулися істотні якісні зміни показників сформованості ключових компонентів порівняно з показниками констатувального експерименту. Зокрема

кількість учителів з високим рівнем сформованості когнітивного компонента збільшилася на 53,7%, мотиваційного – 52%, рефлексивного – 50,7%, операційного – 49,2%. До початку експерименту високого рівня сформованості всіх компонентів не досяг жодний учитель.

Разом з тим спостерігається чітка тенденція до зменшення кількості досліджуваних учителів з середнім і особливо низьким рівнем сформованості всіх компонентів. Зокрема, кількість учителів з низьким рівнем на початок дослідження становила: за когнітивним – 44,7%, мотиваційним – 47,7%, рефлексивним – 53,7%, операційним компонентом – 55,3%. У кінці експериментального дослідження ці показники становили відповідно 12%, 12%, 13,5% та 12%.

Отже, у результаті проведеного дослідження розв'язано всі поставлені завдання, доведена ефективність методики формування корекційно-педагогічної компетентності вчителя загальноосвітньої.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Н. А. Программно-целевое управление развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. А. Абрамова. – Якутск, 2006. – 202 с.
2. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя [Текст] / В. А. Адольф. // Педагогика, 1998. – №1. – С.72 – 74.
3. Академічний тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http:// sum.in.ua](http://sum.in.ua).
4. Аксенова Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании [Текст] / Л. И. Аксенова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
5. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение в школе [Текст] / Н. А. Алексеев. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 332 с.
6. Алёхина С. В., Зарецкий В. К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» [Текст] / С. В. Алёхина, В. К. Зарецкий // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – С. 104-116.
7. Алферов С. Ю. Непрерывное образование: Опыт развитых стран [Текст] / С.Ю. Алферов. // Сов. Педагогика, 1990. – № 8. – 15 с.
8. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Т. 1. / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан, ун-та, 1996. – 568 с.
9. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 3–е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
10. Арнаутов А. В. Формирование профессиональной компетентности социального педагога в условиях учебно-научно-педагогического комплекса [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А. В. Арнаутов. – Волгоград, 2004. – 187 с.
11. Артюшенко Н. П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и средствами инклюзивного образования: автореф. дисс. ... канд пед. наук [Текст] / Наталья Петровна Артюшенко. – Томск, 2010. – 23 с.

12. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе [Текст] / С. И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1974. – 122 с.
13. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1987. – 254 с.
14. Багаева И. Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущих учителей [Текст]: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / И. Д. Багаева. – Л., 1991. – 18 с.
15. Бадарч Д. «Образование для всех» - опыт ЮНЕСКО [Текст] / Д. Бадарч. // Вестник Российского общественного совета по развитию образования. Выпуск 15. 2006. – С. 12 – 15.
16. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. кер. і заг. ред. О. Л. Кононко. – К.: Світич, 2009. – 430 с.
17. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед наук; авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова С. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
18. Баласанян Л. Г. Инклюзивное образование в Республике Армения : [Электронный ресурс] / Л. Г. Баласанян // Минский городской методический портал. – Минск, 2009. – С. 3 – 7. - Режим доступа: <http://mp.minsk.edu.by/s>.
19. Бгажнокова И. М. Общее и специальное образование: пути к взаимодействию и интеграции [Текст] / И. М. Бгажнокова. // Вопросы образования, 2006. – №2. – С. 30 – 38.
20. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. - М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
21. Бобиенко О. М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. М. Бобиенко. – Казань, 2005. – 155 с.

22. Бобиенко О. М., Сафина З. Н. Компетентностно-ориентированный подход в образовании взрослых [Текст]: Учебн. пособие для преподавателей / О. М. Бобиенко, З. Н. Сафина. – Казань: Изд-кий центр Академии управления «ТИСБИ», 2004. – 104 с.
23. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В. А. Болотов, В. В. Сериков. // Педагогика, 2003. – №10. – С. 8–14.
24. Бондар В. І. Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії в Україні? / В. Бондар, В. Синьов, В. Тищенко // Рідна школа: щомісяч. науково-пед. журн. – 2012. – № 8/9. — С. 20 - 27.
25. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская. // Педагогика, 1997. – № 4.
26. Бондаревская Е. В. Научно-теоретические основы личностно-ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская. // Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии. – Ростов н/Д., 1995. – С. 5 – 22.
27. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д: Изд-во РГГГУ, 2000. – 352 с.
28. Бондаревская Е. В., Бермус Г. А. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская, Г. А. Бермус. // Педагогика, 1996. – № 5.
29. Борисова Н. В. Инклюзивное образование : ключевые понятия [Текст] / Н. В. Борисова. - М. : Перспектива; Владимир : Транзит – ИКС, 2009. – 47 с.
30. Борисова Н. В., Соловьева А. А. Дискуссия в активном обучении [Текст] / Н. В. Борисова, А. А. Соловьева. – М., 1992. – 56 с.
31. Бородулина С. Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников [Текст]: Серия «Учебники, учебные пособия». / С. Ю. Бородулина. – Ростов на /Д., 2004. – 352 с.

32. Браже Т. Г. Из опыта развития общей культуры учителя [Текст] / Т.Г.Браже. // Педагогика, – №2, 1993. С. 70 – 73.
33. Брызгалова С. О. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями [Текст] / С. О. Брызгалова, Г. Г. Зак // Специальное образование. – 2010. – № 3. – С. 14 – 20.
34. Будяк Л. В. Основи інклюзивної освіти: навчально- методичний посібник. / Будяк Л. В. // Черкаси : Вид. ЧНУ. – 2009. – 90 с.
35. Бунимович Е. А. Нужна концепция образования детей с ограниченными возможностями здоровья. [Текст] / Е. А. Бунимович. // Вестник Российского общественного совета по развитию образования. Выпуск 15. – 2006. – С. 22 – 28.
36. Варданян Ю. В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога) [Текст]: Автореф. дис. ...док. пед. наук: 13.00.08 / Ю. В. Варданян. – М. 1999. – 25 с.
37. Введение в научное исследование по педагогике [Текст] / В. В. Краевский. — М., 1988.
38. Введение в педагогическую культуру [Текст]: Учеб. пособие / Под ред. Е. В. Бондаревской. – Ростов н/Д: HUGEL 995. – 172 с.
39. Введенский В. Н. Изменение и оценка качества повышения квалификации учителей в системе дополнительного педагогического образования [Текст] // Стандарты и мониторинг в образовании. 2003 – № 4. – С.41– 44.
40. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст]: Методическое пособие / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
41. Вербицкий А. А. Совершенствование качества подготовки педагогических кадров с позиции теории контекстного обучения [Текст] / А. А. Вербицкий // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции: В 6 ч. Ч 4 / Ин-т доп. проф. – пед. образ. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2006. – 296 с.

42. Вісник проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» – жовтень 2009 – лютий 2010. - 35 с.
43. Востров И. М. Инклюзивная образовательная среда специализированного творческого вуза (из опыта государственного специализированного института искусств): материалы международной научно-практической конференции | "Инклюзивное образование: методология, практика, технологии", (Москва, 20-22 июня 2011) : / МГППУ; Редкол.: С. В. Алёхина и др. – М.: МГППУ, 2011. – С. 204 – 207.
44. Выготский Л. С. [Текст]: Собрание сочинений в 6 т. Т.3. / Л. С. Выготский-М.: «Педагогика», 1983. – 386 с.
45. Выготский Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
46. Выготский Л. С. Проблемы развития психики [Текст] / Л. С. Выготский. // Собрание сочинений в 6-ти томах. Т.3. – М.: «Педагогика», 1983. — 386 с.
47. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий» [Текст] / П.Я. Гальперин. — М.: изд-во МГУ, 1965. – 45 с.
48. Гершунский Б. С. Философия образования [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: «Флинта», 1998. – 432 с.
49. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.; Политиздат. 1999. Т.4. – 371 с.
50. Глас Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии [Текст] / Дж. Глас, Дж. Стенли – М.: Изд-во «Прогресс», 1976. – 946 с.
51. Гонеев А. Д. Коррекционно-педагогическая подготовка учителя в системе профессионального становления [Текст] / А. Д. Гонеев // Проблемы подготовки специалистов по коррекционной педагогике и специальной психологии. – Курск, 1998.– 155 с.

52. Гонеев А. Д., Лифинцева Н. И., Ялпаева Н. В. Основы коррекционной педагогики [Текст] / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева. – М., 2002. – 272 с.
53. Гончарова Е. Л. Специальная психология [Электронный ресурс] / Е. Л. Гончарова // Альманах института коррекционной педагогики РАО. Электронное издание, 2002. Вып. 5.
54. Гришина И. В. Профессиональная компетентность руководителя школы как объект исследования [Текст]: Монография / И.В. Гришина. – СПб., 2002. – 231 с.
55. Грозная Н. С. Включающее образование. История и зарубежный опыт [Текст] / Н. С. Грозная // Вопросы образования. 2006. – №2. – С.89 - 104.
56. Гурбо Н. М. Развитие профессиональной компетентности педагога колледжа на основе внедрения инновационных образовательных технологий [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Н. М. Гурбо. – Челябинск, 2006,-194 с.
57. Давыдова Л. Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования [Текст]: Дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01, 13.00. / Л. Н. Давыдова. – Астрахань, 2005, – 343 с.
58. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В.І. Бондаря, В. М. Синьова; [упоряд. В. М. Тіماشова]. — К.: «МП Леся», 2011. – 528 с.
59. Джафаров С. Ф. Образование лиц с особыми потребностями, интеграция, инклюзия в Таджикистане : [Электронный ресурс] / С. Ф. Джафаров // Минский городской методический портал. – Минск, 2009. – Режим доступа : [http : //mp.minsk.edu.by/s](http://mp.minsk.edu.by/s)
60. Дименштейн Р., Ларикова И. Интеграция или инклюзия? Споры о словах и нерешенных проблемах образования особых детей – М., РБОО «Центр лечебной педагогики» (Електронний ресурс): Режим доступу: <http://clp.ru>
61. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі : початкова ланка / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. — К.: 2004, – 152 с.
62. Ерсарина А. М. Развитие инклюзивного образования в Республике Казахстан : [Электронный ресурс] / А. М. Ерсарина // Открытая школа. – 2012. – № 1 (112), январь. — Режим доступа : [http : //www.open-school.kz](http://www.open-school.kz)

63. Забрамная С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения. / С. Д. Забрамная. - М. : Просвещение, 1988. – 96 с.
64. Загвязинский В. И. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования [Текст] / В. И. Загвязинский // Педагогика, 1997. – №2. – С. 9–14.
65. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогической науке [Текст] / В. И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании. - Тюмень, 1990. – С. 15 – 27.
66. Загуменнов Ю. Л. От инклюзивного образования к инклюзивному обществу [Текст] / Ю. Л. Загуменнов // Адукацыя і выхаванне. Столичное образование сегодня. – 2008. – № 11. — С. 12 - 15.
67. Закон України "Про дошкільну освіту"// Нормативні документи. Для завідуючих ДНЗ / Упорядник Чала Т. Т. – Х. : Вид група «Основа», 2007. – С. 61-85.
68. Закон України "Про загальну середню освіту" // Книга вчителя початкової школи / Упоряд. Г. Ф. Древаль, А. М. Заїка, – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 70 – 97.
69. Запрудский Н. И. Научно-педагогическое обеспечение повышения квалификации учителей естественно-математических предметов [Текст]: Дисс. в форме научного доклада... докт.пед.наук: 13.00.01 / Н. И. Запрудский. – Минск, 1993. – 36 с.
70. Зарубінська І. Б. Компетентнісний підхід до формування змісту навчально-виховного процесу / Ірина Борисівна Зарубінська // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання. – Вип. 12. – К., 2008. – С. 53–60.
71. 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., 25 – 26 травня 2004 р. / за ред. : В. І. Бондаря, Р. Петришина. – К. : Наук. світ, 2004. – 200 с.

72. Зеер Э. Ф., Романцев Г. М. Личностно-ориентированное профессиональное образование [Текст] / Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев // Педагогика, 2002. – №3. – С. 16 – 21.
73. Зубарева Т. Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды: автореф. дисс. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс] / Татьяна Гаспаровна Зубарева. — Курск, 2009. – 24 с.
74. Иванова Л. Ф. Интегративная модель развития профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка в системе повышения квалификации [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. Ф. Иванова. – Казань, 2002. – 169 с.
75. Инклюзивное образование : состояние, проблемы, перспективы. – Минск : Издательство «Четыре четверти». – 2007. – 127 с.
76. Инклюзивное образование. Выпуск 1. / Сост. С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фаина, – М.: Центр «Школьная книга», 2010. — 272 с.
77. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / МГППУ; Редкол.: С. В. Алехина и др. – М.: МГГНТУ, 2011. – 244 с.
78. Инклюзивное образование: от методологической модели к практике [Электронный ресурс] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, М. Л. Семенович, Т. П. Дмитриева, И. Е. Аверина // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – Режим доступа до журн.: <http://www.inclusive-edu.ru>
79. Инновационные процессы в повышении профессиональной компетентности организаторов народного образования [Текст]: Материалы научно-практической конференции // Под ред. Е. П. Тонконогой. – СПб.: ИОВРАО, 1994. – 112 с.
80. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / И. Ф. Исаев – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

81. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы [Текст] / И. Ф. Исаев. – Белгород, 1993. – 218 с.
82. Інвалідність і суспільство: навчальний посібник / за заг ред. Л. Байди, О. Красюкової – Енс. – ВГСГЮ «Національна Асамблея інвалідів України» – 2012. – 188 с.
83. Индекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад: Навчально-методичний посібник / Кол. упорядників: Патрикеева О. О., Дятленко Н. М., Софій Н. З., Найда Ю. М. Під заг. ред. Шинкаренко В. І. – К.: Тов. «Видавничий дім «Плеяди». – 2011.
84. Инклюзивна освіта : теорія і практика : навч.-метод, посібн. / [Кол. авторів; за заг. ред. С. П. Миронової] — Кам'янець- Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2012. – 192 с.
85. Инклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін. / За заг. ред. Даниленко Л. І. – К. : Самміт-Книга, 2007. – 128 с.
86. Каган М. С. Системный подход и гуманитарные знания. Избр. статьи ЛГУ. – Л.: Изд-во Ленингр. у-нта. – 1991.
87. Каган М. С. Философия культуры [Текст] / М. С. Каган – СПб., 1996. – 311с. как условие повышения педагогической культуры [Текст]: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Попова. – Ростов н/Д, 1996. – 17 с.
88. Калистратова Т. Д. Система формирования у студентов университетов готовности к коррекционно-развивающей работе с детьми и подростками [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. Д. Калистратова. – Саратов, 1999. – 223 с.
89. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество [Текст] / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. - 144 с.
90. Карпов А. Н. Руководство совершенствованием профессиональной компетентности учителей в структуре деятельности заместителя директора школы: Дис...канд. пед. наук / А. Н. Карпов. – СПб., 1994. – 216 с.

91. Кипиани Г. Г. Формирование социальных установок в условиях различной мотивации [Текст]: Автореф. ... канд. псих. наук / Г.Г. Кипиани. – Тбилиси, 1985. – 23 с.
92. Климов Е. А. Психология профессионала [Текст] / Е. А. Климов. – М., Воронеж, 1996. – 400 с.
93. Ключева Н. В. Успешность обучения при групповой форме его организации [Текст]: Дисс.канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. В. Ключева. – Л., 1987. – 223 с.
94. Ковалев А. Г. Психология личности [Текст] / А. Г. Ковалев. – М., 1970. – 391 с.
95. Койнова Ю. В. Формирование профессиональной компетентности социальных работников в процессе вузовского обучения [Текст]: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю. В. Койнова. – М., 1996. – 21 с.
96. Колесникова И. Л. Развитие профессионально-педагогического качества в системе непрерывного образования [Текст] / И. Л. Колесникова // Изд. ВГПУ, 2003. – № 1.
97. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія / Алла Анатоліївна Колупаєва. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.
98. Конвенція про права дитини // Нормативні документи. Для завідуючих ДНЗ / Упорядник Чала Т. Т. - Х. : Вид. група «Основа», 2007. – с. 6 - 26.
99. Кондратьева С. Ю. Механизм управления инновационным проектом по внедрению инклюзивной модели образования в вузе : автореферат дисс. канд.эконом.наук / Сардана Юрьевна Кондратьева. – Москва, 2010. – 23 с.
100. Коноплева А. Н., Лещинская Т. Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: Монография. – Мн.: НИО, 2003. – 232 с.
101. Коноплева А. Н., Лещинская Т. Л., Хвойницкая В. Ч. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особенностями психофизического развития [Текст] / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, В. Ч. Хвойницкая // Дзэфекталогія. – 2004. - № 4. – С. 3-11.

102. Концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, со специальными образовательными потребностями [Текст] / Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2004. – № 2. – С. 3 – 6.
103. Концепція розвитку інклюзивної освіти. Наказ № 912 МОН України від 01.10. 2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua>
104. Корепанова Н. В., Хауимзянова И. М., Щербакова О. И. Профессионально-личностное становление и развитие педагога // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 66 – 71.
105. Краевский В. В. Методология педагогического исследования [Текст] / В. В. Краевский. – Самара, 1994. – 163 с.
106. Крюкова Т. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя в процессе педагогической практики [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13:00.08 / Т. А. Крюкова. – Волгоград, 2004, – 186 с.
107. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема / І. Б. Кузава // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки: збірник наукових праць – Луцьк: В НУ, 2009. – Вип. 20. – С. 35 –38.
108. Кузава І. Б. Порівняльна характеристика термінів «інклюзія» та «інтеграція» / І. Б. Кузава // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Збірник наукових праць. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. - К.: НГІУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – № 21. – С. 148 – 152.
109. Кузнецова Е. П. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих социальных педагогов [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. П. Кузнецова. – Чита, 2006, — 167 с.
110. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования [Текст] / Н. В. Кузьмина. - Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.
111. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. — М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
112. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1967. – 184 с.

113. Кузьмов К. Р. Подготовка будущего учителя к коррекционно-педагогической деятельности в общеобразовательной школе [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / К. Р. Кузьмов. – Калуга, 2004. – 214 с.
114. Кукушкина О. И. Коррекционная (специальная) педагогика [Электронный ресурс] / О. И. Кукушкина // Альманах института коррекционной педагогики РАО. Электронное издание, 2002. Вып. 5. alldef.ru/ru/articles/almanah-5/korrekcionnaja-specialnaja
115. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г.С. Моделирование педагогических ситуаций [Текст] / Ю.Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М., 1981.
116. Кульневич С. В. Личностно-ориентированное воспитание: концепция, содержание, реализация [Текст]: Автореф. дис. ... докт пед. наук: 13.00.01 / СВ. Кульневич. – Ростов н/Д., 1995. – 43 с.
117. Лаптева Е. Г. Педагогические условия формирования профессионально-субъектной позиции учащихся педагогических классов [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. Г. Лаптева. – Ставрополь, 1999. - 212 с.
118. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И. Я. Лернер. - М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
119. Лобанова Н. Н., Косарев В. В., Крючатов А. П. Профессиональная компетентность педагога [Текст] / Н.Н. Лобанова, В.В. Косарев, А.П. Крючатов. – Самара — Санкт-Петербург, 1997. – 106 с.
120. Ломакина О. Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. Е. Ломакина-Волгоград, 1998. – 194 с.
121. Лубовский В. И. Общие и специфические закономерности аномальных детей [Текст] / В. И. Лубовский. – М., 1978.
122. Лукьянова М. И. Развитие психолого-педагогической компетентности учителя [Текст] / М. И. Лукьянова. – М., 1996. – 196 с.
123. Малофеев Н. Н., Гончарова Е. Л. Позиция ИКП РАО в оценке современного этапа развития государственной системы специального образования в России

- [Электронный ресурс] / Н. Н. Малофеев, Е. Л. Гончарова // Альманах института коррекционной педагогики РАО. Электронное издание, 2000. Вып. 1.
124. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом [Текст] В 2-х ч. / Н.Н. Малофеев. – М., 1996. – 182 с.
125. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя [Текст] / А. К. Маркова // Педагогика, 1995. – №6. – С. 55 – 63.
126. Маркова А. К. Психология труда учителя [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1993. – 192 с.
127. Матяш Н. В. Самовоспитание профессиональной компетентности будущего учителя [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. В. Матяш. – Брянск, 1994. 16 с.
128. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека [Текст]: Учебное пособие для спецкурсов / В. С. Мерлин. – Пермь: ПТУ, 1971. – 120 с.
129. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. - М.: Флинта, 1998. – 46 с.
130. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] : Дис. ... докт. психолог, наук / Л. М. Митина. — М., 1995. - 589 с.
131. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) [Текст] / Л.М. Митина. – М., 1994. – 216 с.
132. Мільто Л. О. Методика розв'язання педагогічних задач: навч. посіб. 2-е вид. переробл. і доп. – Х.: Ранок – НТ, 2004. – 152 с.
133. Моделирование педагогических ситуаций в ролевых играх [Текст] -М.: ЦИУУ, 1989. – 44 с.
134. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса [Текст] / В. М. Монахов. // Волгоград: Перемена, 1995. – 302 с.
135. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса [Текст] / В. М. Монахов. – Волгоград: Перемена, 1995. – 152 с.

136. Мясищев В. Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии [Текст] / В. Н. Мясищев // Методологические проблемы психоневрологии. – Л., 1966. С. 126 – 136.
137. Мясоедова Е. А. Работа с семьей по подготовке ребенка с ограниченными возможностями к интегрированному обучению в общеобразовательной школе [Текст] / Е. А. Мясоедова / Сборник материалов II межрегионального семинара «Государственная социальная политика по защите детства: теория и практика». – Астрахань, 2007. – С. 175 –181.
138. Назарова Н. М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции [Текст] / Наталья Михайловна Назарова // Психологическая наука и образование. – 2011. – №3. – С. 5 – 11.
139. Наин А. Я. Инновации в образовании [Текст] / А. Я. Наин. - Челябинск: ГУ ПТО адм. Челяб. области, Челяб. Фил. ИПО МО РФ, 1995. – 288 с.
140. Наин А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований [Текст] / А. Я. Наин. // Педагогика, 1995. – №5. – С.44 - 49.
141. Нацаренус Н. Н. Формирование профессионально-педагогической компетентности у студентов факультета дошкольного воспитания педагогических вузов [Текст]: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. Н. Нацаренус. – М, 1998. – 17 с.
142. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://doshkolcnok.kiev.ua>
143. Нечипоренко В. В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції: монографія / В. В. Нечипоренко. – Запоріжжя: Видавництво Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2013. – 512 с.
144. Никитина Г. В. Педагогические условия развития ключевых профессиональных компетенций будущего учителя в педагогическом колледже [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.В. Никитина – Иркутск, 2005. – 178 с.

145. Новиков А. М. Интеграция базового профессионального образования [Текст] / А. М. Новиков // Педагогика, 1996. – № 3. – С. 3 – 8.
146. Ожегов С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Рус.яз., 1990. – 921 с.
147. Олтаржевская Л. Е. Развитие адаптивно-воспитательной среды в инклюзивном образовательном учреждении : автореферат дисс. ... канд.пед.наук : 13.00.02 / Любовь Евгеньевна Олтаржевская. – Москва, 2012. – 23 с.
148. Освіта України - 2011 : Інформаційно-аналітичні матеріали про діяльність Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України у 2011 році / Уклад.: О. А. Удод, К. М. Левківський, В. П. Погребняк, О. В. Дашковська, Д. Б.Панасевич, А. К. Солоденко / за загальною редакцією Д. В. Табачника, Міністра освіти і науки, молоді та спорту України.
149. Основы инклюзивной освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупасвої А. А. – К: « А. С. К. », 2012. – 308 с.
150. Основы инклюзивной освіти : програма курсу / МОНмолодьспорту України, НАПН України, Ін-т спец, педагогіки; [уклад. А. А. Колупасєва]. – К. : [А.С.К.], 2011. — 31 с. — (Серія „Інклюзивна освіта”).
151. Основы разработки педагогических технологий и инноваций: Монография [Текст] / Под ред. В. А. Пятина. – Астрахань: АГПУ, 1998. – 380 с.
152. Перфільєва М. В. Впровадження інклюзивної освіти в Польщі та Україні [Електронний ресурс] . – Режим доступу : <http://intkonf.org>.
153. Петровская Л. А. Компетентность общения [Текст] / Л. А. Петровская. – М.: МГУ, 1989. – 216 с.
154. Подковко Е. Н. Научно-педагогические основы мониторинга качества обучения // Гуманитарные научные исследования. – Май, 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://human.snauka.ru>
155. Политика включения и исключения в Англии: В чьих руках сосредоточен контроль? [Текст] / Сост. Ш. Рамон и В. Шмидт. Московская высшая школа

социальных и экономических наук. Хрестоматия по курсу «Социальная эксклюзия в образовании». – М., 2003. – С. 36 - 44.

156. Положення про центр розвитку дитини / Постанова Кабінету Міністрів України № 1124 від 5 жовтня 2009 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>

157. Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації / Наказ МОН України та АПН України від 07.07. 2004. – № 569/38.

158. Полонский В. Словарь по образованию и педагогике / В. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.

159. Пономарев Л. Н. Компетенция и компетентность персонала государственной службы [Текст] / Л. Н. Пономарев // Сб. «Государственная служба Российской федерации: становление, кадровое обеспечение». – М., 1994. – С. 70 - 73.

160. Права детей с особыми образовательными потребностями на равный доступ к качественному образованию / под ред. Софий Н. – К. : 2006. – 59 с.

161. Практикум по социально-психологическому тренингу [Текст] / Под ред. Б. Д. Парыгина. – С – Пб., 1994. – С. 135 – 161.

162. Про внесення змін і доповнень до деяких законодавчих актів України про освіту (щодо інтегрованого та інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах) [Текст] : проект // Соціальний педагог. – 2010. – № 8 (серпень). – С. 6 – 20.

163. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання / Наказ МОН України № 912 від 01 жовтня 2010 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua>

164. Про затвердження Плану дій щодо запровадження, інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки. / наказ МОН України № 855 від 11. 09. 2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua>

165. Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: Постанова Кабінету Міністрів України від

15 серпня 2011 р. N 872 : [Електронний ресурс] // Режим доступу: // <http://zakon1.rada.gov.ua>

166. Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : інструктивно-методичний лист МОН України від 18 травня 2012 року : [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://osvita.ua>

167. Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання. Лист МОНМСУ №1/9-529 від 26 липня 2012 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua>

168. Про освіту : Закон України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua

169. Про реабілітацію інвалідів в Україні : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua

170. Программа мероприятий по разработке и внедрению в общеобразовательных учреждениях Астраханской области различных форм интегрированного образования для детей с проблемами в развитии [Текст] Министерство образования и науки Астраханской области. – 2007.

171. Пряжников Н. С. Активизирующие опросники профессионального и личностного самоопределения [Текст] / Н. С. Пряжников / Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. – М.: Издательство «Институт практической психологии», – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 80 с.

172. Психологический словарь [Текст] / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. - 448 с.

173. Психология и педагогика [Текст]: Учебное пособие. / Под ред. К. А. Абульхановой, Н. В. Васиной, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостенина. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 438 с.

174. Ресурсные материалы по вопросам инклюзивного образования и образования для устойчивого развития <http://www.gosbook.ru>.

175. Реан А. А. Социальная педагогическая психология /А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб.: ЗАО «Издательство «Питер», 1999. – 416 с.

176. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика [Текст] / Е. И. Рогов. – Ростов-на-Дону, 1996. – 312 с.
177. Романова Л. О. Формирование у студентов творческого отношения к усвоению профессиональных знаний [Текст]: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. О. Романова. – М., 1993. – 170 с.
178. Романовская Д. В. Если мы не научим этих детей быть частью социума в школе, они обречены. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.miloserdie.ru>.
179. Россихина И. Г. Социальная инклюзия студентов как функция учреждения среднего профессионального образования : автореферат дисс. ... канд. социолог, наук : 22.00.04 / Ирина Геннадьевна Россихина. – Ростов-на-Дону, 2010. – 167 с.
180. Рсалдинова А. К., Денисова И. А. Организация работы по повышению квалификации педагогических кадров в условиях становления инклюзивного образования РК : [Электронный ресурс]// Открытая школа. – 2012. – № 10 (121) декабрь. – Режим доступа: <http://www.open-school.kz>.
181. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности [Текст] / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии, 1986. – №4. – С. 101 - 107.
182. Рувинский Л. И. Перспективы профессионально-деятельностной подготовки учителей [Текст] / Л. И. Рувинский // Советская педагогика. — 1988. – №7. – С. 70 – 73.
183. Сабельникова С. И. Развитие инклюзивного образования [Текст] / С. И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 1. – С. 42-54.
184. Саламанкская декларация. 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 г. – К., 2000. – 21 с.
185. Самарцева Е. Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста : автореферат

дисс. ... канд.пед.наук : 13.00.08 / Евгения Георгиевна Самарцева. — Орел, 2012. — 24 с.

186. Сахарчук Е. И. Организационный механизм управления качеством подготовки специалистов в педвузе [Текст] / Е.И. Сахарчук // Унив. упр.: практика и анализ. — 2004. — № 3. — С. 63 – 67.

187. Семаго Н. Я., Семаго М. М., Семенович М. Л., Дмитриева Т. П., Аверина И. Е. «Инклюзивное образование: от методологической модели к практике. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://inclusive-edu.ru>

188. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование [Текст] / В. В. Сериков. // Педагогика, 1994. — № 5.

189. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии [Текст] . — Волгоград, 1994. — 152 с.

190. Сиденко А. С., Новикова Т. Г. Эксперимент в образовании [Текст] / А. С. Сиденко, Т. Г. Новикова. — М.:АПК и ПРО, 2002. — 94 с.

191. Симен - Северская О. В. Формирование педагогической компетентности специалиста социальной работы в ВУЗе [Текст]: Дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / О. В. Симен – Северская. — Ставрополь, 2002. — 190 с.

192. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. - Ч. 1. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). / В. М. Синьов. — К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. — 238 с.

193. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. — Частина II. Особливості навчання і виховання дітей, які потребують корекції розумового розвитку / В. М. Синьов. — К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. — 224 с.

194. Синьов В. М., Шевцов А. Г. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні [Текст] / В. М. Синьов, А. Г. Шевцов // Дефектологія. — № 2. — 2004. — с. 6 – 11.

195. Ситаров В. А. Формирование методической компетентности будущего учителя [Текст] / В. А. Ситаров // Формирование социально активной личности учителя. – М.: Изд. МПГУ, 1989. – С. 74 – 81.
196. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований [Текст] / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. — 150 с.
197. Сластенин В. А. Педагогика [Текст] / В. А. Сластенин. – М.: Школа – Пресс, 2000. – 512 с.
198. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование [Текст] / В. А. Сластенин // Профессиональная подготовка педагога: Сб. науч. тр. – М., 1988. С. 14 – 28.
199. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика [Текст]: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа–Пресс, 2000. – 512 с.
200. Сластенин В. А., Шиянов Е. Н. Гуманизация педагогического образования: теоретическая концепция исследования [Текст] / В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов. // Теория и практика высшего образования. – М., 1991. – С. 3 – 18.
201. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика инновационной деятельности [Текст] / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова – М.: Магистр, 1997. – 308 с.
202. Словарь по коррекционной педагогике и специальной психологии [Текст] / Сост. Н. В. Новоторцева. — Ярославль, 1999. – 202 с.
203. Словарь практического психолога [Текст] / Сост. С. Ю. Головин. – Минск, 1997. – 800 с.
204. Сманцер А. П. Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентного подхода / А. П. Сманцер [Текст] // Вестник Полоцкого университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2010. – № 11, – С. 8 - 12.
205. Смолин О. Н. Нормативно-правовые вопросы организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / О. Н. Смолин // Вестник

Российского общественного совета по развитию образования. Выпуск 15. – С. 15 – 22.

206. Софій Н., Найда Ю. Філософія інклюзивної освіти: науково-методичний збірник до Всеукраїнської науково-практичної конференції в рамках реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами»/ за ред. В. В. Засенка, Н. З. Софій. – К., 2007. – 180 с.

207. Социологический словарь [Текст]. / Сост. А. Н. Елеуков, К. В. Шульга. – Минск, 1991. – 528 с.

208. Специальная педагогика [Текст] / Под ред. Н. М. Назаровой – М., 2002. – 400 с.

209. Спири́н Л. Ф. Профессиограмма общепедагогическая [Текст] / Л. Ф. Спири́н. — М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 34 с.

210. Спири́н Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование) [Текст] / Л. Ф. Спири́н. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 174 с.

211. Таирова Н. Ю. Развитие информационно-исследовательской компетентности преподавателя педагогического университета [Текст]: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 – Ростов н/Д, 2001. – 22 с.

212. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста [Текст] / Н. Ф. Талызина // Вестник высшей школы, 1986. – №3. – С. 23 – 31.

213. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология [Текст] / Н.Ф. Талызина. –М.: МГУ, 1986. – 20 с.

214. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М.: Педагогика, 1984. – 344с.

215. Талызина Н. Ф., Печенюк Н. Г., Хихловский Л. Б. и др. Пути разработки профиля специалиста [Текст] / Н. Ф. Талызина. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1987, – 136 с.

216. Технологии подготовки специалистов в педагогическом университете [Текст]: Монография / Под ред. В. А. Пятина. – Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 1999, – 352 с.
217. Трещев А. М. Профессионально-субъектная позиция учителя. [Текст]: Монография. / А. М. Трещев. – Астрахань: Изд-во АГПУ, 2000. – 211 с.
218. Трещев А. М. Становление профессионально-субъектной позиции будущего учителя [Текст]: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 – Калуга, 2001. – 541 с.
219. Тряпицына А. П., Акулова О. В., Мосина А. В., Писарева С. А. Функциональная полнота компонентов содержания университетского педагогического образования [Текст]: Сборник научных трудов / А.П. Тряпицына, О. В. Акулова, А. В. Мосина, С. А. Писарева. // Педагогика в вузе как учебный предмет – СПб., Изд-во РГПУ им А.И.Герцена, 2001. – С. 10 – 17.
220. Философский словарь [Текст] / Под ред. М. М. Розенталя. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
221. Философский энциклопедический словарь [Текст]. - М.: Сов. Энциклопедия, 1989. – 815 с.
222. Фишман Л. И. Образовательное учреждение в конкурентной среде: видение, потребности, миссия [Текст]: Дид. материалы для обучения рук./ Л. И. Фишман, В. В. Дудников; Департамент науки и образования Администрации Самар. обл. Ин-т «Открытое о-во» (Фонд Сороса), Мегапроект «Развитие образования в России». – Самара: Профи, 2001. – 10с, [28л.], – (Образовав учреждение: технология структур, изм.; Вып. 1).
223. Фишман Л. И. Современный директор: профессиональные ценности и стереотипы (начало) [Текст] / Л. И. Фишман // Директор школы, 1999. — №5. – С. 20 - 27.
224. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных знаний [Текст] / Под ред. П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной. – М.: МГУ, 1968. – 135 с.

225. Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] / Под ред. В. А. Сластенина. – М., 1980. – 134 с.
226. Функциональная неграмотность и профессиональная некомпетентность как факторы риска современной цивилизации и роль непрерывного образования взрослых в их преодолении [Текст] / Тезисы к семинару (25-29 июня 1990 г.) / Под ред. В. Г. Онушкина / НИИ ООВ, 1990, – 125 с.
227. Хафизуллина И. Н. К вопросу об инклюзивной компетентности учителя общеобразовательной школы [Текст] / И.Н. Хафизуллина /Сборник материалов II межрегионального семинара «Государственная социальная политика по защите детства: теория и практика». – Астрахань, 2007. – С. 58 – 67.
228. Хафизуллина И. Н. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Текст] / И. Н. Хафизуллина /Сборник статей III Международной научно-практической конференции «Философия отечественного образования: история и современность». – Пенза, 2007. — С. 273 – 274.
229. Хафизуллина И. Н. Модель процесса формирования у будущих учителей инклюзивной компетентности для работы в общеобразовательной школе [Текст] / И. Н. Хафизуллина И. Н. / VIII Всероссийской заочной научно-практической конференции «Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров» – Челябинск, 2007. – С. 123 – 126.
230. Хафизуллина И. Н. Профессиональная компетентность как условие эффективной работы социального педагога с детьми-сиротами [Текст] / И.Н. Хафизуллина / Материалы межрегионального научно-практического семинара «Государственная социальная политика по защите детства: теория и практика». - Астрахань, 2006. – С. 114 – 119.
231. Хафизуллина И. Н. Формирование профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями [Текст] / И. Н. Хафизуллина // «Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова», серия гуманитарные науки «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика.», 2007. – Том 13. – С. 83 – 88.

232. Хвойницкая В. Ч. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования [Текст] / В. Ч. Хвойницкая // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. - Минск: Изд-во «Четыре четверти». – 2007. – с. 140 – 144.
233. Хижняк Г. Моніторинг індивідуальних досягнень дітей з особливими потребами [Текст] / Г. Хижняк, Л. Луканьова, Т. Цис. // Вихователь-методист дошкільного закладу. – Київ: ТОВ "Міжнародний центр фінансово-економічного розвитку" – Україна", 2009, – С. 60 – 71.
234. Хруцкий Е. А. Организация проведения деловых игр [Текст] / Е. А. Хруцкий – М.: Высшая школа. 1991. – 320 с.
235. Худенко Е. Д., Кальянов И. В., Ермакова И. И. Программы развития коррекционной школы – интерната, детского дома на 2007 – 2010 гг. [Текст] / Е. Д. Худенко, И. В. Кальянов, И. И. Ермакова. – М.: НОУ АНМЦ «Развитие и коррекция», 2007. – 87 с.
236. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторской // Нар. Образование, 2003, – № 2. – С. 58-64.
237. Чеботарьова О. В. Навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату в умовах загальноосвітньої школи. Інклюзивна школа: стан і перспективи розвитку в Україні: Науково-методичний збірник до Всеукраїнської науково-практичної конференції в рамках реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами» за підтримки програми IBPP – TACIS Європейської комісії / ВФ «Крок за кроком». – К.: ФО-П Придатченко П.М., 2007. – 180 с.
238. Чепель Т. Л. Инклюзивное образование - от «культуры полезности к культуре достоинства» [Электронный ресурс].- Режим доступа : <http://www.concord.websib.ru>
239. Чепиков В. Т. Педагогическая практика [Текст]: Учеб. – практ. пособие / В. Т. Чепиков. – Мн.: Новое знание, 2004. – 204 с.
240. Чигрина А. Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции: автореф. дисс.

- ... канд. пед. наук [Электронный ресурс] / Анна Яковлевна Чигрина, – Нижний Новгород, 2011. – 24 с.
241. Чошанов М. П. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения [Текст] / М.П. Чошанов // Педагогика, 1997. — №2. — С. 21-27.
242. Шавир П. А. К проблеме успешности профессионального самоопределения студентов [Текст] / П.А. Шавир // Формирование социальной и профессиональной зрелости студентов. – Свердловск, 1985. – С. 91 – 102.
243. Шадриков В. Д. Проблемы системного анализа профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
244. Шакиров И. А. Исследование студентами педагогических ситуаций как средство формирования их профессионально-субъектной позиции [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.А. Шакиров. – Калуга, 2000. – 23с.
245. Шевченко Т. К., Лукина Г. Г. Инклюзивное образование в дошкольных образовательных учреждениях: материалы IV Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» 15 февраля – 3 1 марта 2012 года. – Режим доступа : [http : //www.rae.ru](http://www.rae.ru)
246. Шеннон Р. Имитационное моделирование систем / Искусство и наука [перевод с англ.]. — М., 1978. – 424 с.
247. Шеремет М. К. Психолого-педагогічні основи підготовки слабочуючих дітей до навчання в школі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Інститут дефектології АПН України. – К., 1997. – 51 с.
248. Шестакова Е. В., Сорокина Т. В. Возможности инклюзивного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http : // sibac. Info](http://sibac.info)
249. Шипицина Л. М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Л .М. Шипицина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2004. – №2. – С 7 – 9.
250. Шиянов Е. Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя [Текст] / Е. Н. Шиянов. – М., Ставрополь, 1991. – 179 с.
251. Шиянов Е. Н. Теоретические основы процесса формирования мотивационно-ценностного отношения студентов к педагогической деятельности [Текст]: Сб.

науч. трудов / Под ред. В. А. Сластенина // Формирование личности учителя в системе высшего образования. — М., 1980. — С.60 – 69.

252. Шматко Н. Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение [Текст] / Н. Д. Шматко // Дефектология. 1999. — № 2. — С. 49 – 56.

253. Шматко Н. Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников [Текст] / Шматко Н. Д. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2010. — № 5. — С. 12–19.

254. Шматко Н. Д. Новые формы организации коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии [Текст] / Н. Д. Шматко // Дефектология, 1999. — № 2. — С. 45 – 48.

255. Штейнмец А. Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности [Текст] / А. Э. Штейнмец – Калуга, 1998. — 308 с.

256. Шульженко Д. Г. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей : монографія. — Київ, 2009. — 385 с.

257. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования : автореф. дисс. ... канд. педагогических наук [Текст] / Юлия Валерьевна Шумиловская. — Шуя, 2011. — 26 с.

258. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. — М. : Знание, 1974. — 64 с.

259. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте [Текст]: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Д. Б. Эльконин – М., 1981.

260. Энциклопедия профессионального образования [Текст] В 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева. — М., 1999. — Т 2. — 440 с.

261. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности [Текст] / Э. Г. Юдин. — М.: Наука, 1978. — 302 с.

262. Яковлева Н. О. Моделирование как метод создания педагогического проекта [Текст] / Н. С. Яковлева // Образование и наука, 2002. — №6 (18). — С. 3 – 13.

263. Ярская-Смирнова Е. Р., Лошакова И. И. Инклюзивное образование детей-инвалидов [Текст] / Е. Р. Ярская-Смирнова, И. И. Лошакова // Социологические исследования. – 2003. – № 3. – С. 100 – 106.
264. Янчук В. А. Методолого-психологические основания развития психологической науки в культурно-научной традиции постмодерна // Белорусский психологический журнал. 2004. № 1, с . 3 – 14.
265. Янчук В. А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: интегративно-эkleктический подход. – Мн.: Бестпринт, 2000.

Анкета для опитування помічників/асистентів вчителів, які працюють в класах загальноосвітніх навчальних закладів, де запроваджено інклюзивне навчання

Шановний колего!

Це опитування не є перевіркою Вашої діяльності. Організатори та виконавці дослідження гарантують Вам повну конфіденційність. Уважно прочитайте кожне запитання та поставте позначку «+» в квадратику поруч з обраним варіантом. Заповнювати анкету потрібно тільки ручкою. Просимо Вас бути якомога відвертішими, адже саме від повноти та щирості Ваших відповідей залежатиме прийняття рішень щодо запровадження інклюзивної освіти у навчальних закладах.

Щиро дякуємо Вам за співпрацю!

Увага! В анкеті запропоновано скорочення: *учні з ППР – учні з порушеннями психофізичного розвитку.*

1. Скільки років Ви виконуєте обов'язки як помічник/асистент вчителя _____ років
2. Ваша спеціальність за дипломом: _____
3. Чи маєте Ви спеціальну освіту?
 1 Так 2 Ні 3
 Інше _____
4. Ви є помічник/асистент вчителя загальноосвітнього навчального закладу, який:
 1 Функціонує в умовах експерименту по запровадженню інклюзивного навчання
 2 Не є у складі експериментальних закладів по запровадженню інклюзивного навчання
5. Чи дає можливість нормативно-правова база забезпечити та врегулювати Вашу діяльність в ЗНЗ, де запроваджено інклюзивне навчання на посаді помічника/асистента вчителя?
 1 Так 2 Ні 3 Частково
6. Учні з ППР, яким Ви допомагаєте, мають однаковий вид порушень:
 1 Так 2 Ні 3 Важко відповісти
7. Учні з ППР, яким Ви допомагаєте, мають однаковий вік:
 1 Так 2 Ні 3 Важко відповісти
8. Чи змінилась в 2011-2012 н.р. кількість учнів з ППР, яким Ви допомагаєте?
 1 Збільшилась 2 Зменшилась 3 Не змінилась
9. Ви є асистентом якої кількості учнів з ППР? (вказіть кількість) _____ учнів
10. Хто Ви є як помічник/асистент вчителя по відношенню до учнів з ППР:
 1 Член родини
 2 Учень старшого класу
 3 Співробітник школи

- 4 Волонтер
 5 Інше (напишіть хто
 це) _____

11. Які обов'язки Ви виконуєте як асистент/помічник вчителя інклюзивного класу:

- 1 Педагогічні 3 Медичні

 2 Технічні 4 Гігієнічні

 5 Інше (які
 саме) _____

12. Чи ознайомлено Вас з висновками та рекомендаціями ПМПК учнів з ППР, яким Ви допомагаєте?

- 1 Так Ні Частково

13. Чи беруть учні з ППР участь у навчально-виховних заходах (свята, змагання, конкурси)?

- 1 Так Ні Частково

4 Важко відповісти

14. Чи бере сім'я дитини з ППР участь у навчально-виховних заходах (свята, змагання, конкурси)?

- 1 Так Ні Частково

15. Хто надає Вам необхідну науково-методичну допомогу з питань допомоги учням з ППР?

16. Які авторські або альтернативні методики (їх елементи) Ви використовуєте в роботі з учнями з ППР?

17. Чи є у ЗНЗ приміщення для проведення корекційних занять:

- 1 Так 2 Ні 3 Частково
4 Інше _____

18. Чи ведеться індивідуальний план навчання учнів з ППР, яким Ви допомагаєте ?

- 1 Так 2 Ні (перейдіть до запитання 22)

19. Чи берете Ви участь в розробці індивідуального плану навчання учнів з ППР, яким Ви допомагаєте?

- 1 Так 2 Ні 3 Частково

20. Чи узгоджено індивідуальний план навчання учнів з ППР:

<i>Позначте одну відповідь у кожному рядку</i>	з батьками	з профільними спеціалістами
1. Так	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
2. Ні	2 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
3. Частково	3 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
4. Важко відповісти	4 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

21. Чи обговорюється індивідуальний план навчання учнів з ППР кожні півроку:

<i>Позначте одну відповідь у кожному рядку</i>	з батьками	з профільними спеціалістами
1. Так	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
2. Ні	2 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
3. Частково	3 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
4. Важко відповісти	4 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

22. Яким чином спеціалісти ПМПК надають Вам науково-методичну підтримку?

23. Яких спеціалістів потрібно залучати до процесу інклюзивного навчання?

- 1 Корекційний педагог
2 Психіатр
3 Логопед
4 Сурдолог
5 Сурдопедагог
6 Тифлопедагог
7 Офтальмолог
8 Ортопед
9 Лікар ЛФК
10 Реабілітолог

24. Хто із спеціалістів здійснює супровід учнів з ППР, яким Ви допомагаєте під час навчання?

- 1 Корекційний педагог
2 Психіатр
3 Логопед
4 Сурдолог
5 Сурдопедагог
6 Тифлопедагог
7 Офтальмолог
8 Ортопед
9 Лікар ЛФК
10 Реабілітолог

- 11 Психолог
 12 Психотерапевт
 13 Соціальний педагог
 14 Музичний керівник
 15 Медичний працівник
 16
 Інші _____

- 11 Психолог
 12 Психотерапевт
 13 Соціальний педагог
 14 Музичний керівник
 15 Медичний працівник
 16
 Інші _____

25. Чи мають можливість учні з ППР протягом навчального року зміцнювати своє здоров'я:

- 1 Лікуватися у стаціонарах
 2 Оздоровлюватися в санаторії
 3 Відвідувати необхідні за станом здоров'я медичні заклади
 4 Проводити необхідні реабілітаційні заходи
 5 Проводити деякі реабілітаційні заходи на базі школи
 6 Інше (що саме)
 7 Немає потреби

26. Які форми підвищення професійного рівня Вам було запропоновано:

- 1 Конференції, семінари, тренінги, студії, «круглі столи»
 2 Методичні об'єднання
 3 Курси (вказіть, які саме)
 4 Дистанційні курси
 5 Самоосвіта
 6 Інше _____

Дякуємо за відповіді!

Анкета для опитування батьків, діти яких навчаються
в інклюзивних класах разом з дітьми з особливостями психофізичного розвитку

Шановні батьки!

Однією із соціальних проблем, яку потрібно розв'язати, є поліпшення умов рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливостями психофізичного розвитку, починаючи від дошкільного навчального закладу до отримання професійної освіти, щоб ці молоді люди у подальшому житті були благополучні.

Пропонуємо Вам відповісти на запитання анкети моніторингового дослідження стану інклюзивної освіти в Україні. Уважно прочитайте кожне запитання та поставте позначку «+» в квадратику поруч з обраним варіантом відповіді на кожне запитання. Заповнювати анкету потрібно тільки ручкою.

Анкета анонімна. Результати опитування будуть використані тільки в узагальненому вигляді. Після заповнення анкети, віддайте її інтерв'юєру, класному керівнику в заклеєному конверті.

Щиро дякуємо Вам за співпрацю!

1. Скільки років Вашій дитині?

2. Скільки років Ваша дитина навчається в інклюзивному класі?

3. Чи із задоволенням Ваша дитина навчається у школі?
1 Так 2 Скоріше так, ніж ні 3 Скоріше ні, ніж так
4. Які форми організації навчання дітей з особливими освітніми потребами відповідають ідеї інклюзивної освіти?
1 Спеціальні класи в структурі загальноосвітньої школи

2 Інклюзивні класи в структурі загальноосвітньої школи

3 Спеціальні загальноосвітні заклади (інституалізація)

4 «Стихійна» інклюзія (навчання дітей з особливими освітніми потребами в ЗНЗ без створення відповідних умов)

5 Інше _____
5. Чи дає можливість нормативно-правова база в Україні запровадити інклюзивну освіту?
1 Так 2 Ні 3 Важко відповісти
6. Чи вважаєте Ви, що якісну освіту мають отримувати всі діти, незалежно від їхніх індивідуальних якостей або проблем?
1 Так 2 Ні 3 Важко відповісти
7. Фактична наповнюваність інклюзивного класу, де навчається Ваша дитина:

клас	Загальна кількість учнів в класі	Кількість учнів з особливими освітніми потребами в класі

8. Який комплекс спеціальних додаткових послуг надається для дітей з особливими освітніми потребами: (*Якщо послуги надаються, напишіть, які саме*)

Освітні _____

1

Реабілітаційні _____

2

Соціальні _____

3

Інші _____

4

9. Чи надають однокласники підтримку дітям з особливими освітніми потребами?

1 Так

2 Ні

10. Чи надає громада допомогу Вашій школі?

1 Так

2 Ні

3 Важко відповісти

11. Як Ви ставитесь до того, що Ваша дитина навчається в інклюзивному класі?

1 Позитивно

2 Задоволені частково

3 Негативно

4 Байдуже

12. Які пріоритетні напрями щодо створення умов для прийому до школи дітей з особливими освітніми потребами реалізуються у Вашому навчальному закладі:

для дітей з порушеннями зору:

Підвезення до місця навчання (проживання) спеціально обладнаними

1 транспортними засобами у супроводі підготовленого персоналу

Посилене освітлення робочого місця з урахуванням медичних рекомендацій

2

Місце посадки в класі – за першою партою

3

Навчальні посібники зі збільшеним шрифтом або шрифтом Брайля

4

Приміщення школи забезпечено поручнями вздовж стін для безпечного

5 пересування учнів по школі

Посилено яскраву кольорову гаму при позначенні шкільних зон та

6 спеціально обладнаних місць загального користування

Інше _____

7 *для дітей з порушеннями слуху:*

Робоче місце обладнане звукопідсилювальною апаратурою та іншими

1 технічними засобами, що забезпечують передачу інформації на візуальній основі

Місце посадки в класі – за першою партою

2 3 Інше _____*для дітей з порушенням опорно-рухової системи:*1 Підвезення до місця навчання (проживання) спеціально обладнаними транспортними засобами у супроводі підготовленого персоналу2 Пандуси3 Поручні4 Доступне пересування візка по школі5 Додаткове обладнання робочого місця, пристосування для розміщення навчального приладдя6 Наявність спеціально обладнаних місць загального користування7 Додаткові медичні послуги для стимуляції опорно-рухового апарату8 Допомога при пересуванні9 Зона відпочинку10 Інше _____*дітей з інтелектуальними порушеннями:*

Потреба у спеціальних програмах, підручниках, дидактичних матеріалах

1

Потреба в індивідуальних програмах

2

Додаткові корекційні заняття

3

Наявність бази для професійно-трудової підготовки

4

Інше _____

5 *Будь ласка, вкажіть про себе додаткові відомості:*

13. Ви мешкаєте:

 У сільській місцевості У місті

14. Ваш вік:

 До 30 років 30-35 років 35-40 років 40-45 років Старше 45

15. Ваша освіта:

- Неповна середня
- Середня спеціальна

- Повна середня
- Неповна вища
- Вища

Дякуємо за відверті відповіді!

Анкета для опитування батьків дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в класах ЗНЗ, де запроваджено інклюзивне навчання

Шановні батьки!

Однією із соціальних проблем, що потрібно розв'язати, є поліпшення умов рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, починаючи від дошкільного навчального закладу до отримання професійної освіти, щоб ці молоді люди у подальшому житті були благополучні та успішні.

Пропонуємо Вам відповісти на запитання анкети моніторингового дослідження стану інклюзивної освіти в Україні. Уважно прочитайте кожне запитання та поставте позначку «+» в квадратику поруч з обраним варіантом. Заповнювати анкету потрібно тільки ручкою.

Анкета анонімна. Результати опитування будуть використані тільки в узагальненому вигляді. Після заповнення анкети віддайте її інтерв'юєру, класному керівнику в заклеєному конверті.

Щиро дякуємо Вам за співпрацю!

1. Скільки років Ваша дитина навчається в інклюзивному класі:
 1 1-2 роки 2 3-4 років 3 5-6 років 4 7-8 років
 5 більше 9 років

2. Заклад, в якому навчається Ваша дитина:
 1 Функціонує в умовах експерименту по запровадженню інклюзивного навчання
 2 ЗНЗ не є у складі експериментальних закладів по запровадженню інклюзивного навчання

3. Чи задоволені Ви, що Ваша дитина навчається у загальноосвітній школі?
 1 Так 2 Скоріше так, ніж ні 3

Скоріше ні, ніж так

4. Наповнюваність класу, де навчається Ваша дитина:

клас	Загальна кількість учнів в класі	Кількість учнів з особливими освітніми потребами в класі	Кількість помічників/асистентів вчителя в класі

5. Діти з особливими освітніми потребами мають однаковий вид порушень:
 1 Так 2 Ні 3 Важко відповісти
6. Діти з особливими освітніми потребами мають однаковий вік:
 1 Так 2 Ні 3 Важко відповісти
7. Чи змінилась в 2011-2012 навчальному році кількість дітей з особливими освітніми потребами в класі, де навчається Ваша дитина?
 1 Збільшилась 2 Зменшилась 3 Не змінилась
8. Чи змінилась у 2011-2012 навчальному році в класі кількість помічників/асистентів учителя?

1 Збільшилась2 Зменшилась3 Не змінилась4 Немає

9. Чи є у Вашої дитини помічник/асистент вчителя у школі?

1 Так2 Ні3 Дитині не потрібен

10. Ким є по відношенню до Вашої дитини помічник/асистент вчителя?

1 Член родини2 Учень старшого класу3 Співробітник школи4 Волонтер5 Інше (хто

саме)

11. Чи має можливість Ваша дитина протягом навчального року зміцнювати своє здоров'я:

1 Лікуватися у стаціонарах2 Оздоровлюватися в санаторії3 Відвідувати необхідні за станом здоров'я медичні заклади4 Проводити необхідні реабілітаційні заходи5 Проводити деякі реабілітаційні заходи на базі школи6 Інше (що саме)7 Немає потреби12. Позначте у таблиці вид порушення Вашої дитини за основним діагнозом та умови, що створено для її перебування у навчальному закладі/класі.

<i>Вид порушення за основним діагнозом</i>	<i>Умови</i>
1 <input type="checkbox"/> зі зниженим слухом	<p align="center"><i>Для дітей з порушеннями слуху:</i></p> 1 <input type="checkbox"/> Звукопідсилювальне обладнання та інші технічні засоби, що забезпечують передачу інформації на візуальній основі для робочих місць 2 <input type="checkbox"/> Місце посадки в класі – попереду 3 <input type="checkbox"/> Сенсорні (дошка, полієкрани) 4 <input type="checkbox"/> Комп'ютерні комплекси з корекційно-розвивальними програмами 5 <input type="checkbox"/> Допоміжні технічні засоби 6 <input type="checkbox"/> Інше
2 <input type="checkbox"/> глухі	
3 <input type="checkbox"/> зі зниженим зором	<p align="center"><i>Для дітей з порушеннями зору:</i></p> 1 <input type="checkbox"/> Підвезення до місця навчання спеціально обладнаними транспортними засобами у супроводі підготовленого персоналу 2 <input type="checkbox"/> Посилене освітлення робочого місця відповідно до медрекомендацій
4 <input type="checkbox"/> сліпі	

	<p>3 <input type="checkbox"/> Місце посадки в класі – попереду 4 <input type="checkbox"/> Сучасне офтальмологічне обладнання 5 <input type="checkbox"/> Сенсорні (дошка, полієкрани) 6 <input type="checkbox"/> Комп'ютерні комплекси з корекційно-розвивальними програмами 7 <input type="checkbox"/> Допоміжні технічні засоби 8 <input type="checkbox"/> Мультисенсорна кімната 9 <input type="checkbox"/> Приміщення школи забезпечено поручнями вздовж стін 10 <input type="checkbox"/> Посилено яскраву кольорову гаму при позначенні спеціально обладнаних місць загального користування 11 <input type="checkbox"/> Інше</p>
5 <input type="checkbox"/> з порушеннями опорно-рухового апарату	<p><i>Для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату:</i> 1 <input type="checkbox"/> Підвезення до місця навчання спеціально обладнаними транспортними засобами у супроводі підготовленого персоналу</p>
6 <input type="checkbox"/> церебральний параліч	<p>2 <input type="checkbox"/> Пандуси 3 <input type="checkbox"/> Поручні 4 <input type="checkbox"/> Сенсорні (дошка, полієкрани) 5 <input type="checkbox"/> Комп'ютерні комплекси з корекційно-розвивальними програмами 6 <input type="checkbox"/> Додаткове обладнання робочого місця та інші технічні засоби 7 <input type="checkbox"/> Мультисенсорна кімната 8 <input type="checkbox"/> Доступне пересування візка в приміщеннях, на інші поверхи 9 <input type="checkbox"/> Наявність спеціально обладнаних місць загального користування 10 <input type="checkbox"/> Медичні послуги для стимуляції опорно-рухового апарату 11 <input type="checkbox"/> Допомога при пересуванні 12 <input type="checkbox"/> Зона відпочинку 13 <input type="checkbox"/> Інше</p>
7 <input type="checkbox"/> з тяжкими порушеннями мовлення	<p>Вкажіть, які умови створено для перебування Вашої дитини:</p>
8 <input type="checkbox"/> затримка психічного розвитку	
9 <input type="checkbox"/> розумово	

відсталі легкого ступеня	
10 помірна та <input type="checkbox"/> тяжка розумова відсталість	
11 <input type="checkbox"/> аутизм	
12 <input type="checkbox"/> синдром Дауна	
13 порушення <input type="checkbox"/> емоційно-вольової сфери	
14 синдром <input type="checkbox"/> порушення уваги в поєднанні з гіперактивністю	
15 інші види <input type="checkbox"/> порушення здоров'я	

13. Чи є у Вашому навчальному закладі приміщення (кабінети, пункти, кутки тощо) для проведення корекційних (логопедичних, сурдо-, тифло- тощо) або реабілітаційних занять в межах супроводу інклюзивного навчання:

1 Так 2 Ні 3 Важко відповісти

14. Чи задоволені Ви створеними умовами в школі, що забезпечують успішне навчання та розвиток Вашої дитини?

1 Так 2 Багато чого не вистачає 3

Забезпечення відсутнє

15. Чи бере Ваша дитина участь у навчально-виховних заходах (свята, змагання, конкурси)?

1 Так 2 Ні 3 Частково 4

Важко відповісти

16. Чи хотіли б Ви обмінятися досвідом з іншими батьками, які розв'язують схожі проблеми?

1 Так 2 Ні 3 Важко відповісти

17. Чи хотіли б Ви пройти навчання з проблем виховання, реабілітації Вашої дитини?

1 Так 2 Ні 3 Важко відповісти

18. Чи ознайомлено Вас з висновками та рекомендаціями психолого-медико-педагогічної комісії (що зафіксовано у витягу з протоколу засідання ПМПК) щодо Вашої дитини?

1 Так 2 Ні 3 Важко відповісти

19. Чи має Ваша дитина спеціально розроблений індивідуальний план навчання?

1 Так 2 Ні 3 Важко відповісти

20. Чи узгоджено індивідуальний план навчання Вашої дитини?

<i>Позначте одну відповідь у кожному рядку</i>	з Вами (батьками)	з профільними спеціалістами
1. Так	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
2. Ні	2 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
3. Частково	3 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
4. Важко відповісти	4 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

21. Чи регулярно обговорюють з Вами вчителі результати навчання та розвитку Вашої дитини?

1 Так

2 Ні

3 Важко відповісти

22. Яку участь Ви берете у процесі навчання Вашої дитини в школі?

1 Відвідуєте уроки

2 Допомогаєте вчителю в якості помічника

3 Отримуєте консультації (рекомендації) фахівців

4 Розробляєте індивідуальний навчальний план для дитини у команді з педагогами та фахівцями

5 Берете участь у навчально-виховних заходах (святах, змаганнях, туристичних подорожах тощо)

6 Інше _____

23. Що з перерахованого, на Вашу думку, найбільше перешкоджає Вашій дитині отримати якісну освіту (*позначте 7 варіантів відповідей*):

1 Несвоєчасна діагностика виду порушень

2 Невідповідна підготовка вчителів

3 Упереджене ставлення деяких вчителів (вважають, що дитина не може вчитися в ЗНЗ)

4 Важко опанувати зміст шкільних предметів

5 Не створені (створені частково) відповідні умови

6 Немає помічника/асистента вчителя

7 Відсутність або формальний характер індивідуального навчального плану

8 Відсутність необхідного фінансування навчального закладу

9 Велика кількість учнів в класі

10 Несприятливий психологічний мікроклімат в колективі

11 Немає друзів серед однолітків

12 Взаємовідносини з батьками, які незадоволені, що їхні діти навчаються разом з Вашою

13 Необізнаність щодо прав дитини-інваліда на рівний доступ до освіти

14 Інше _____

24. Чи є Ви членом будь-якої батьківської/громадської організації, яка допомагає Вам відстоювати права Вашої дитини на рівний доступ до освіти:

1 Так2 Ні

25. Яких спеціалістів залучають для роботи з Вашою дитиною?

1 <input type="checkbox"/> Корекційний педагог
2 <input type="checkbox"/> Психіатр
3 <input type="checkbox"/> Логопед
4 <input type="checkbox"/> Сурдолог
5 <input type="checkbox"/> Сурдопедагог
6 <input type="checkbox"/> Тифлопедагог
7 <input type="checkbox"/> Офтальмолог
8 <input type="checkbox"/> Ортопед
9 <input type="checkbox"/> Лікар ЛФК
10 <input type="checkbox"/> Реабілітолог
11 <input type="checkbox"/> Психолог
12 <input type="checkbox"/> Психотерапевт
13 <input type="checkbox"/> Соціальний педагог
14 <input type="checkbox"/> Музичний керівник
15 <input type="checkbox"/> Медичний працівник
16 <input type="checkbox"/>
Інші _____

Будь ласка, вкажіть про себе додаткові відомості:

26. Ви мешкаєте:

 У сільській місцевості У місті

27. Ваш вік:

 До 30 років 30-35 років 35-40 років 40-45 років Старше 45 років

28. Ваша освіта:

 Неповна середня Повна середня Середня спеціальна Неповна вища Вища*Дякуємо за відверті відповіді!*

Анкета для опитування вчителів початкових класів ЗНЗ,
де запроваджено інклюзивне навчання

Шановний колего!

Це опитування не є перевіркою Вашої діяльності. Організатори та виконавці дослідження гарантують Вам повну конфіденційність. Уважно прочитайте кожне запитання та поставте позначку «+» в квадратику поруч з обраним варіантом. Заповнювати анкету потрібно тільки ручкою. Просимо Вас бути якомога відвертішими, адже саме від повноти та щирості Ваших відповідей залежатиме прийняття рішень щодо запровадження інклюзивної освіти у навчальних закладах.

Щиро дякуємо Вам за співпрацю!

Увага! В анкеті запропоновано скорочення: *учні з ППР – учні з порушеннями психофізичного розвитку.*

- 1 1-3 роки 2 4-5 років 3 6-10 років
4 більше 10 років

2. Ваша спеціальність за дипломом: _____

3. Ви є вчителем початкової школи, яка:

1 Функціонує в умовах експерименту по запровадженню інклюзивного навчання

2 Не є у складі експериментальних закладів по запровадженню інклюзивного навчання

4. Наповнюваність класу, де Ви працюєте:

клас	Загальна кількість учнів в класі	Кількість учнів з ППР в класі	Кількість помічників/асистентів вчителя в класі

5. Учні з ППР мають однаковий вид порушень:

- 1 Так 2 Ні 3 Важко відповісти

6. Учні з ППР мають однаковий вік:

- 1 Так 2 Ні 3 Важко відповісти

7. Чи змінилась в 2011-2012 н.р. кількість учнів з ППР у Вашому класі?

- 1 Збільшилась 2 Зменшилась 3 Не змінилась

8. Чи змінилась у 2011-2012 н.р. кількість помічників/асистентів вчителя у Вашому класі?

- 1 Збільшилась 2 Зменшилась 3 Не змінилась
4 Немає

9. Помічник/асистент вчителя по відношенню до учнів з ППР у Вашому класі є:

- 1 Член родини
2 Учень старшого класу
3 Співробітник школи
4 Волонтер

5 Інше (напишіть хто це) _____

10. Чи ознайомлено Вас з висновками та рекомендаціями ПМПК щодо конкретного учня з ППР, який навчається у Вашому класі?

1 Так

2 Ні

3 Частково

11. Чи беруть учні з ППР участь у навчально-виховних заходах (свята, змагання, конкурси)?

1 Так

2 Ні

3 Частково

4

Важко відповісти

12. Чи бере сім'я дитини з ППР участь у навчально-виховних заходах (свята, змагання, конкурси)?

1 Так

2 Ні

3 Частково

13. Які авторські або альтернативні методики (або їх елементи) Ви використовуєте в роботі з учнями з ППР?

14. За якою програмою навчаються учні з ППР у Вашому класі?

1 Для загальноосвітніх навчальних закладів

2 Для спеціальних закладів (відповідно до виду порушення)

3 За комплексною індивідуальною корекційною програмою

4 Інше (яка саме)

15. Позначте категорії учнів з ППР за основним діагнозом, які навчаються у Вашому класі, та умови, що створено для їх перебування у навчальному закладі/класі.

<i>Вид порушення за <u>основним</u> <u>діагнозом</u></i>	<i>Умови</i>
1 <input type="checkbox"/> зі зниженим слухом	<p><i>Для учнів з порушеннями слуху:</i></p> <p>1 <input type="checkbox"/> Звукопідсилювальне обладнання та інші технічні засоби, що забезпечують передачу інформації на візуальній основі для робочих місць</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Місце посадки в класі – попереду</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Сенсорні (дошка, полієкрани)</p> <p>4 <input type="checkbox"/> Комп'ютерні комплекси з корекційно-розвивальними програмами</p> <p>5 <input type="checkbox"/> Допоміжні технічні засоби</p> <p>6 <input type="checkbox"/> Інше</p> <hr/>
2 <input type="checkbox"/> глухі	

3 <input type="checkbox"/> зі зниженим зором	<p style="text-align: center;"><i>Для учнів з порушеннями зору:</i></p> 1 <input type="checkbox"/> Підвезення до місця навчання спеціально обладнаними транспортними засобами у супроводі підготовленого персоналу 2 <input type="checkbox"/> Посилене освітлення робочого місця відповідно до медрекомендацій 3 <input type="checkbox"/> Місце посадки в класі – попереду 4 <input type="checkbox"/> Сучасне офтальмологічне обладнання 5 <input type="checkbox"/> Сенсорні (дошка, полієкрани) 6 <input type="checkbox"/> Комп'ютерні комплекси з корекційно-розвивальними програмами 7 <input type="checkbox"/> Допоміжні технічні засоби 8 <input type="checkbox"/> Мультисенсорна кімната 9 <input type="checkbox"/> Приміщення школи забезпечено поручнями вздовж стін 10 <input type="checkbox"/> Посилено яскраву кольорову гаму при позначенні спеціально обладнаних місць загального користування 11 <input type="checkbox"/> Інше
4 <input type="checkbox"/> сліпі	
5 <input type="checkbox"/> з порушеннями опорно-рухового апарату	<p style="text-align: center;"><i>Для учнів з порушеннями опорно-рухового апарату:</i></p> 1 <input type="checkbox"/> Підвезення до місця навчання спеціально обладнаними транспортними засобами у супроводі підготовленого персоналу 2 <input type="checkbox"/> Пандуси 3 <input type="checkbox"/> Поручні 4 <input type="checkbox"/> Сенсорні (дошка, полієкрани) 5 <input type="checkbox"/> Комп'ютерні комплекси з корекційно-розвивальними програмами 6 <input type="checkbox"/> Додаткове обладнання робочого місця та інші технічні засоби 7 <input type="checkbox"/> Мультисенсорна кімната 8 <input type="checkbox"/> Доступне пересування візка в приміщеннях, на інші поверхи 9 <input type="checkbox"/> Наявність спеціально обладнаних місць загального користування 10 <input type="checkbox"/> Медичні послуги для стимуляції опорно-рухового апарату 11 <input type="checkbox"/> Допомога при пересуванні 12 <input type="checkbox"/> Зона відпочинку 13 <input type="checkbox"/> Інше
6 <input type="checkbox"/> церебральний параліч	
7 <input type="checkbox"/> з тяжкими	Напишіть, які умови створено для перебування

порушеннями мовлення	учнів з ППР у Вашому класі/закладі:
8 <input type="checkbox"/> із затримкою психічного розвитку	
9 <input type="checkbox"/> розумово відсталі легкого ступеня	
10 помірна та <input type="checkbox"/> тяжка розумова відсталість	
11 <input type="checkbox"/> аутизм	
12 <input type="checkbox"/> синдром Дауна	
13 порушення <input type="checkbox"/> емоційно-вольової сфери	
14 синдром <input type="checkbox"/> порушення уваги в поєднанні з гіперактивністю	
15 інші види <input type="checkbox"/> порушення здоров'я	

16. Чи ведеться індивідуальний план навчання учнів з ППР у Вашому класі?

1 Так

2 Ні(перейти до запитання №19)

17. Чи узгоджено індивідуальний план навчання учнів з ППР:

<i>Позначте одну відповідь у кожному рядку</i>	з батьками	з профільними спеціалістами
1. Так	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
2. Ні	2 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
3. Частково	3 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
4. Важко відповісти	4 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

18. Чи обговорюється індивідуальний план навчання учнів з ППР кожні півроку:

<i>Позначте одну відповідь у кожному рядку</i>	з батьками	з профільними спеціалістами
1. Так	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
2. Ні	2 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
3. Частково	3 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
4. Важко відповісти	4 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

19. Які підручники Ви використовуєте в процесі навчання учнів з ППР:

- 1 Підручники для загальноосвітніх закладів
- 2 Підручники для спеціальних закладів
- 3 Використовуєте в комплексі
- 4 Ніякі не використовуєте
- 5 Інше (які саме)

20. Яких спеціалістів потрібно залучати до процесу інклюзивного навчання?

- 1 Корекційний педагог
- 2 Психіатр
- 3 Логопед
- 4 Сурдолог
- 5 Сурдопедагог
- 6 Тифлопедагог
- 7 Офтальмолог
- 8 Ортопед
- 9 Лікар ЛФК
- 10 Реабілітолог
- 11 Психолог
- 12 Психотерапевт
- 13 Соціальний педагог
- 14 Музичний керівник
- 15 Медичний працівник
- 16

Інші _____

21. Хто із спеціалістів здійснює супровід учнів з ППР під час навчання у Вашому класі?

- 1 Корекційний педагог
- 2 Психіатр
- 3 Логопед
- 4 Сурдолог
- 5 Сурдопедагог
- 6 Тифлопедагог
- 7 Офтальмолог
- 8 Ортопед
- 9 Лікар ЛФК
- 10 Реабілітолог
- 11 Психолог
- 12 Психотерапевт
- 13 Соціальний педагог
- 14 Музичний керівник
- 15 Медичний працівник
- 16

Інші _____

22. Яким чином спеціалісти ПМПК надають науково-методичну підтримку вчителям початкових класів, де запроваджено інклюзивне навчання?

23. Чи проводять протягом навчального року консультанти ПМПК системний моніторинг рівня компетентності учнів з ППР?

- 1 Так
- 2 Ні
- 3 Важко сказати

24. Якими корекційно-реабілітаційними методиками Ви хотіли б оволодіти?

- | | |
|--|---|
| 1 <input type="checkbox"/> Психологічна корекція сфери | 6 <input type="checkbox"/> Корекція сенсорної |
| 2 <input type="checkbox"/> Педагогічна корекція педагогіка за Пете | 7 <input type="checkbox"/> Кондуктивна |
| 3 <input type="checkbox"/> Соціальна корекція корекція | 8 <input type="checkbox"/> Логопедична |
| 4 <input type="checkbox"/> Соціальна терапія | 9 <input type="checkbox"/> Інші |
| 5 <input type="checkbox"/> Монтессорі-терапія | |

25. Чи мають можливість учні з ППР протягом навчального року зміцнювати своє здоров'я:

- 1 Лікуватися у стаціонарах
- 2 Оздоровлюватися в санаторії
- 3 Відвідувати необхідні за станом здоров'я медичні заклади
- 4 Проводити необхідні реабілітаційні заходи
- 5 Проводити деякі реабілітаційні заходи на базі школи
- 6 Інше (що саме)
- 7 Немає потреби

26. До яких інклюзивних процесів залучаються спеціалісти ПМПК у Вашому класі?

- 1 Виявлення дітей з ППР
- 2 Облік та створення банку даних учнів з ППР
- 3 Своєчасний перегляд дітей за результатами навчання
- 4 Навчально-виховний процес
- 5 Спеціалізоване оцінювання результатів навчання та розвитку учнів
- 6 Інтерпретація результатів діяльності учнів
- 7 Створення корекційно-реабілітаційного середовища закладу
- 8 Моніторинг динаміки розвитку учнів з ППР
- 9 Розробка комплексного плану розвитку ЗНЗ (з питань інклюзивного навчання)
- 10 Внесення змін до комплексного плану розвитку ЗНЗ (з питань інклюзивного навчання)
- 11 Складання індивідуального навчального плану учня з ППР
- 12 Внесення змін до індивідуального навчального плану учня з ППР
- 13 Надання консультативно-методичних допомоги суб'єктам навчального процесу
- 14 Інше (яких саме)

27. Чи було включено теми щодо запровадження інклюзивного навчання під час проходження чергових курсів підвищення кваліфікації?

- | | | |
|---|-------------------------------|-------------------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> Так | 2 <input type="checkbox"/> Ні | 3 <input type="checkbox"/> Частково |
| 4 <input type="checkbox"/> Не проходили курси | | |

28. У зв'язку із запровадженням інклюзивного навчання, які форми підвищення професійного рівня Вам запропоновано:

- 1 Семінари, тренінги, студії, «круглі столи»

- 2 On-line конференції
- 3 Методичні об'єднання
- 4 Інтерактивні курси
- 5 Аспірантура
- 6 Конференції
- 7 Дистанційні курси
- 8 Інше (що саме) _____

29. Хто долучається до розв'язання проблем запровадження інклюзивного навчання у школі:

- | | |
|---|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Місцеві органи освіти | 8 <input type="checkbox"/> Депутати місцевих та районних рад |
| 2 <input type="checkbox"/> Політичні діячі/організації | 9 <input type="checkbox"/> Представники засобів масової інформації |
| 3 <input type="checkbox"/> Релігійні діячі/організації | 10 <input type="checkbox"/> Волонтери |
| 4 <input type="checkbox"/> Представники громадських організацій | 11 <input type="checkbox"/> Міжнародні організації |
| 5 <input type="checkbox"/> Батьківські асоціації | 12 <input type="checkbox"/> Представники медичних закладів |
| 6 <input type="checkbox"/> Окремі батьки | 13 <input type="checkbox"/> Органи соціального захисту |
| 7 <input type="checkbox"/> Керівники органів влади | 14 <input type="checkbox"/> Інше |

30. Чи змінилася Ваша заробітна плата у зв'язку з роботою в інклюзивному класі?

- 1 Так, збільшилась
- 2 Ні
- 3 Інше _____

31. Чи погодились би Ви, щоб у Вашому класі/школі проходили педагогічну практику студенти ВНЗ?

- 1 Так
- 2 Ні
- 3 Інше _____

Дякуємо за відповіді!

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ (ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА)

1. ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Основною метою курсів підвищення кваліфікації корекційних педагогів є інформаційна, теоретична та методична підтримка діяльності корекційних педагогів загальноосвітніх закладів (інклюзивні класи).

Програма курсу складається з трьох модулів, кожен з яких є логічним продовженням вивчення питань теорії та практики інклюзивної освіти.

Перший модуль «Вступ до інклюзивної педагогіки» має на меті розгляд та вивчення основних понять, термінів інклюзивної педагогіки, ознайомлення з історією становлення і розвитку національної та зарубіжної системи освіти дітей з ПФР.

Другий модуль «Психолого-педагогічні та соціальні передумови впровадження моделі інклюзивного навчання» присвячений ознайомленню з пріоритетами та перспективами розвитку інклюзивного навчання в Україні.

Третій модуль «Навчання і розвиток дітей з психофізичними порушення у загальноосвітньому закладі» розкриває особливості навчання дітей з психофізичними порушеннями у загальноосвітньому закладі.

По завершенню курсів у слухачів повинні бути сформовані теоретичні знання з:

- досконально знати закономірності та особливості психічного розвитку учнів, врахувати їх у навчально-виховній роботі;
- здійснювати діагностику педагогічних здібностей дітей, прогнозувати динаміку їхнього психічного розвитку;
- володіти системою корекційних засобів, спираючись на діагноз й причини порушень пізнавальних процесів, використовувати їх у навчально-виховному процесі;
- володіти предметом і методикою викладання навчальних дисциплін, професійним оптимізмом, вірою в дитину, корекційно-компенсаторними

технологіями педагогічної діяльності, здійснювати індивідуальний і диференціальний підхід до учнів;

- професійно управляти процесами навчання, виховання, розвитку особистості відповідно до її потенційних можливостей;

- володіти організаторськими, дидактичними, рецептивними, комунікативними, емпатійними, науково-пізнавальними здібностями;

- сприяти адаптації учнів до шкільного і соціального середовища та інтеграції учнів у суспільство;

- гуманно ставитися до дітей, поважати їх права і свободи;

- створювати охоронно-педагогічний режим, розвивальне середовище з метою попередження виникнення вторинних порушень у психічному розвитку;

- здійснювати консультування дітей, їх батьків, вчителів, які не мають відповідальної підготовки, з проблем навчання, виховання, розвитку та соціалізації учнів у найближчому середовищі.

Зміст модулів навчальної програми має чітку професійну спрямованість і містить як теоретичні, так і практичні розділи. Після проходження кожного тематичного блоку передбачається виконання самостійних робіт, в результаті яких кожен слухач матиме власний рейтинг, високий показник якого буде свідчити про успішне засвоєння слухачем матеріалу курсів.

Курс оснащений основним інструментарієм, необхідним для оволодіння сучасними методиками корекційно-педагогічної роботи, що застосовуються на практиці. Теоретичні відомості і практичні уміння, подані під час викладання курсів підвищення кваліфікації корекційних педагогів, мають закласти основу для самостійного поповнення знань фахівцями.

Структура та зміст програмних модулів курсу допоможе майбутнім вчителям інклюзивної освіти якісно організувати навчальний процес дітей з психофізичними порушеннями в умовах загальноосвітнього закладу на основі врахування особливостей розвитку учнів та індивідуального і диференційованого підходів до навчання.

Підсумковий контроль за результатами вивчення курсу здійснюється у вигляді захисту випускної роботи слухача курсів.

1. НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

№ п/п	Змістовні Модулі	Кількість годин						
		Всього годин	Аудиторні години				Індивідуальна робота	Самостійна робота
			аудиторних	Лекції	Семинарські заняття	Практичні заняття		
Модуль І. Вступ до інклюзивної педагогіки		36	26	16	6	4	10	
1.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1.1.</i> Основні поняття, терміни інклюзивної педагогіки			2			2	
2.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1.2.</i> Історія становлення і розвитку національної та зарубіжної систем освіти дітей з ПФР			4	2		2	
3.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1.3.</i> Діти з психофізичними порушеннями як об'єкт і суб'єкт інклюзивної педагогіки			4	2		2	
4.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1.4.</i> Вікові та індивідуальні особливості розвитку дітей з психофізичними порушеннями			2	2		2	
5.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1.5.</i> Види порушень психічного і соціального розвитку дітей, їх причини			4		4	2	
Модуль ІІ. Психолого-педагогічні та соціальні передумови впровадження моделі інклюзивного навчання		36	26	16	6	4	10	
6.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2.1.</i> Нові пріоритети у навчанні дітей з порушеннями у розвитку, їх причини			2	2		2	
7.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2.2.</i> Організаційно-педагогічні основи створення класів (груп) з інклюзивною формою навчання			2	2		2	
8.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2.3.</i> Вивчення рівня готовності до навчання в інклюзивному класі (групі)			4	2		2	
9.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2.4.</i> Засоби забезпечення розвитково-освітнього			4		4	2	

	процесу							
10.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2.5.</i> Перспективи розвитку інклюзивного навчання в Україні			4			2	
Модуль III. Навчання і розвиток дітей з психофізичними порушеннями у загальноосвітньому закладі		36	26	18	2	6	10	
11.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.1.</i> Загальні і специфічні закономірності психічного розвитку дітей			2	2			
12.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.2.</i> Особливості навчання дітей з порушеннями інтелекту			2			2	
13.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.3.</i> Особливості навчання дітей з порушеннями слуху			2			2	
14.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.4.</i> Особливості навчання дітей з порушеннями зору			2		2		
15.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.5.</i> Особливості навчання дітей з порушеннями мовлення			2			2	
16.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.6.</i> Особливості навчання дітей із затримкою психічного розвитку			2		2		
17.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.7.</i> Особливості навчання дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери і соціальної поведінки			2			2	
18.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.8.</i> Особливості реабілітації дітей із складними та важкими порушеннями розвитку			2		2		
19.	<i>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.9.</i> Особливості навчання і розвитку з аутичним синдромом			2			2	
Всього годин:		108	78	50	14	14	30	

2. ЗМІСТ ДИСЦИПЛІНИ

МОДУЛЬ I. Вступ до інклюзивної педагогіки

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1.1. Основні поняття, терміни інклюзивної педагогіки

Основні поняття, терміни інклюзивної педагогіки. Концептуальні засади розвитку освіти дітей з психофізичними порушеннями (філософські, соціокультурні, економічні, політичні, правові, клінічні, психологічні). Встановлення зв'язку між традиційно-диференційованою та інноваційно-інклюзивною системами навчання. Забезпечення рівного доступу до якісної освіти

як інноваційна діяльність (Вітчизняний та міжнародний досвід). Інклюзія як складова освітньої політики України: переваги та ризики.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1.2. Історія становлення і розвитку національної та зарубіжної систем освіти дітей з психофізичними порушеннями

Перший етап - від агресії і нетерпимості до усвідомлення необхідності опікування. Другий етап – від усвідомлення необхідності опікування до усвідомлення можливостей навчання. Третій етап – від усвідомлення можливостей навчання до усвідомлення необхідності створення навчальних закладів для окремих категорій дітей з психофізичними порушеннями. Четвертий етап – від усвідомлення необхідності створення навчальних закладів для окремих категорій дітей з психофізичними порушеннями до розуміння необхідності створення диференційованої системи навчальних закладів. П'ятий етап – від сегрегації до інтеграції, від рівних прав до рівних можливостей.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1.3. Діти з психофізичними і соціальними порушеннями як об'єкт і суб'єкт педагогіки інклюзивного навчання

Поняття «норма» та «порушення» у психічному та особистісному розвитку. Кризи розвитку дитини переддошкільного, дошкільного, шкільного віку. психічне здоров'я і чинники його розвитку в дитячому віці. Критерії явища «норма - порушення». Закономірності та основні етапи психічного розвитку дітей в «нормі» та «з порушеннями».

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1.4. Вікові та індивідуальні особливості розвитку дітей з психофізичними порушеннями (психологічні, фізичні, емоційні, поведінкові)

Характерологічні та індивідуальні відхилення, дитяча агресивність. Причини і умови деформації особистісного розвитку (внутрішні і зовнішні), джерела і механізми розвитку. Вплив середовища, взаємодії емоційного компонента в системі «дитина-родина-однолітки» та психологічного клімату на розвиток і поведінку дитини.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1.5. Види порушень психічного і соціального розвитку у дітей різних категорій та їх причини

Класифікація дітей із вадами психофізичного розвитку (порушення слуху, зору, інтелекту, мовлення, опорно-рухового апарату, емоційно-вольової сфери, соціальної поведінки). Загальна психолого-педагогічна характеристика дітей.

МОДУЛЬ II. Психолого-педагогічні та соціальні передумови впровадження моделі інклюзивного навчання

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2.1. Нові пріоритети у навчанні дітей з порушеннями у розвитку, їх причини.

Комплексний підхід до вивчення учнів класу. Педагогічне, психологічне і соціальне вивчення учнів. Принципи, методи та зміст комплексного вивчення учнів. Прогнозування і планування психофізичного і соціального розвитку особистості учня. Консультації та співробітництво у вивченні учнів. Загальні акценти гуманістичної освіти.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2.2. Організаційно-педагогічні основи створення класів (груп) з інклюзивною (інтегрованою) формою навчання

Диференційований та індивідуальний підходи до адаптації навчальних програм, методів викладання, принципів і форм навчання. Особливості освітнього середовища, його адаптація до потреб і можливостей дитини. Психологічний клімат і взаємодія в школі як чинник розвитку особливості дитини.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2.3. Вивчення рівня готовності до навчання в інклюзивному класі (групі)

Індивідуальні особливості, здібності і потреби дитини. Причини порушень у розвитку і поведінці учня, засоби їх подолання. Вивчення динаміки формування знань і вмінь у дітей різних категорій і компонентів їх навчальної діяльності (сприймання, запам'ятовування, відтворення, використання) та причин, що ускладнюють ці процеси. Вибір стратегії педагогічної діяльності, спрямованої на подолання труднощів у навчанні і поведінці учня. Вивчення готовності учня молодшого шкільного віку до взаємодії з різними вчителями в основній школі

(комунікативні навички, когнітивні і соціальні здібності, здатність до саморегуляції тощо).

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2.4. Засоби забезпечення розвитково-освітнього процесу

Законодавчі основи соціально-правового захисту та соціально-педагогічної допомоги дітям. Досвід роботи вітчизняних та міжнародних громадських організацій з надання допомоги й підтримки особам з порушеннями психофізичного розвитку. Структура сучасної системи соціально-педагогічної допомоги дітям в Україні (державний, муніципальний, неурядовий сектори). Стратегія державної політики у галузі соціально-педагогічної допомоги дітям у родинному середовищі, фінансова підтримка сім'ї.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2.5. Перспективи розвитку інклюзивного навчання в Україні

Профілактика, раннє виявлення і рання комплексна допомога дітям з психофізичними порушеннями. Створення державної системи раннього виявлення і раннього втручання (структура, зміст, форми). Особливості компенсуючого виховання дитини в сім'ї: розвиток навичок самообслуговування, сенсорних функцій, мовлення, спілкування пізнавальної діяльності. Допомога дитині у розвитку рухових функцій, орієнтації у просторі та участі в ігровій діяльності.

МОДУЛЬ III. Навчання і розвиток дітей з психофізичними порушеннями у загальноосвітньому навчальному закладі

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.1. Загальні і специфічні закономірності психічного розвитку дитини

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.2. Особливості навчання дітей з порушеннями інтелекту

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.3. Особливості навчання дітей з порушеннями слуху

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.4. Особливості навчання дітей з порушеннями зору

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.5. Особливості навчання дітей з порушеннями мовлення

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.6. Особливості навчання дітей із затримкою психічного розвитку

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.7. Особливості навчання дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери і соціальної поведінки

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.8. Особливості реабілітації осіб зі складними та тяжкими порушеннями розвитку

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.9. Особливості навчання і розвитку дітей з аутичним синдромом

3. ТЕМАТИКА ПІДСУМКОВИХ ЗАЛІКОВИХ РОБІТ

1. Основні поняття, терміни, предмет і завдання, зв'язок з іншими науками
2. Сучасна філософія освіти дітей з психофізичними порушеннями (Вітчизняний та зарубіжний досвід). Співвідношення диференційованого і інклюзивного навчання
3. Основні тенденції розвитку освіти дітей з психофізичними порушеннями: від агресії і нетерпимості до рівних прав і доступу до якісної освіти
4. Нормативно-правове забезпечення навчання, виховання і захисту дітей з психофізичними порушеннями
5. Поняття «норма» і «порушення», критерії цього явища
6. Кризи розвитку дитини переддошкільного і молодшого шкільного віку
7. Психічне здоров'я і чинники його розвитку в дитячому віці
8. Загальні та специфічні закономірності психічного розвитку дитини
9. Об'єктивні та суб'єктивні чинники деформації особистісного розвитку, дитяча агресивність
10. Види порушень психофізичного і соціального розвитку дітей та їх причини
11. Класифікація дітей з психофізичними вадами
12. Загальна психолого-педагогічна характеристика дітей з психофізичними порушеннями

13. Диференційований та індивідуальний підходи до адаптації навчальних програм, методів і принципів навчання
14. Особливості освітнього середовища, його адаптація до потреб і можливостей дитини
15. Психологічний клімат і взаємодія в системі «учень-учень», «учень-вчитель», «вчитель-родина» як чинник розвитку особистості
16. Комплексний підхід до вивчення учнів класу, педагогічне, психологічне і соціальне вивчення
17. Профілактика, раннє виявлення і комплексна допомога дітям у ранньому віці
18. Формування способів співпраці дорослого і дитини, способів оволодіння суспільного досвіду
19. Індивідуальні особливості, мотиви, інтереси, потреби учнів різної нозології
20. Причини порушень у розвитку і поведінці, засоби їх подолання
21. Вибір стратегій педагогічної діяльності, спрямованої на подолання труднощів у навчанні і поведінці
22. Адаптація учнів молодшого шкільного віку до взаємодії з різними вчителями основної школи
23. Законодавчі основи соціально-правового захисту та соціально-педагогічної допомоги дітям з психофізичними порушенням
24. Стратегії підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів інклюзивного навчання
25. Діяльність вітчизняних і зарубіжних неурядових громадських організацій та їх вплив на організацію соціально-педагогічної підтримки дітей різних нозологій
26. Структура, функції та джерела системи соціально-педагогічної допомоги дітям в Україні (державний, муніципальний, неурядовий сектор)

27. Відбір змісту і засобів педагогічної роботи з дітьми дошкільного віку: розвиток предметної, ігрової, трудової, образотворчої та конструктивної видів діяльності

28. Загальнодидактичні і специфічні принципи навчання, їх сутність

29. Зміст, технології і методи корекційної роботи з учнями

30. Форми організації навчальної діяльності учнів

31. Превентивна стратегія як складова вчителя інклюзивного класу

32. Співпраця школи, сім'ї і громадських організацій: зміст, методи, форми

33. Контроль, оцінювання навчальних досягнень, моделі класного керівництва

34. Особливості навчання дітей із затримкою психічного розвитку

35. Особливості навчання дітей з порушеннями інтелекту (розумова відсталі)

36. Особливості навчання дітей з помірною розумовою відсталістю

37. Особливості навчання дітей з порушеннями слуху (глухі, слабочуючі, пізнооглухлі)

38. Особливості навчання дітей з порушеннями зору (сліпі, слабозорі)

39. Особливості навчання дітей з порушеннями мовлення

40. Особливості навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату

41. Особливості навчання дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери і соціальної поведінки

42. Особливості навчання дітей зі складними порушеннями розвитку та аутичним синдромом

5. СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бондар В.І., Золотоверх В.В. Історія олігофренопедагогіки: Підручник. – К.: Знання, 2007. – 375 с.

2. Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: Навч. посібник. – К.: Наш час, 2005. – 176 с.

3. Бондар В.І. Ільченко А.М. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі: Навч. посіб. – Полтава, 2009. – 252 с.

4. Бондар В.І. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти // Дефектологія, 2003. - №3. – С. 2-5.
5. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифиницива, Н.В. Ялпаева; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 280 с.
6. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипова, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой. – 2-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 400 с.
7. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике: Учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2002. – 352 с.
8. Синьов В.М., Коберник Г.М. Основы дефектології. Навч. посібник. К.: Вища школа, 1994. – 143 с.
9. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. – Частина I. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). К.: Вид. НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 238 с.
10. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов, принятые Генеральной Ассамблеей ООН 20 декабря 1993 г.
11. Выготский Л.С. Собр. Соч.: В 6 т. – М., 1982. – Т.2.
12. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом. – М.: 1996. – Ч. 1.
13. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За ред. академіка В.І. Бондаря. – Луганськ, Альма-матер, 2003. – 436 с.
14. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-Канадський досвід) / За ред. В.І. Бондаря, Р. Петришина. К.: 2004. – С. 138
15. Шевцов А.Г. Сучасні проблеми освіти і професійної реабілітації людей з вадами здоров'я: Монографія. – К.: Соцінформ, 2004. – 200 с.
16. «Державна доповідь про становище інвалідів та основи державної політики щодо розв'язання проблем громадян з особливими потребами», 2003 р.

17. Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами / Схвалено Колегією Міністерства освіти і науки України від 23 червня 1999 р. №7/5-7 та Президії Академії педагогічних наук України від 16 червня 1999 р. №1-7/6-76 // Дефектологія, 1999. - №4. – С. 2-8.

18. Тарасун В.В. Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку. К.: 1998.

19. Тарасун В.В. Сучасні методи оцінювання знань // Дефектологія, 2001. -№1.

20. Конвенція про права дитини // Права людини в Україні: Інформаційно-аналітичний бюлетень Українсько-Американського бюро захисту прав людини: Вип. 18. – К.: 1996 – 1997. – С. 9.

21. Соботович Е.Ф. и авт. Кол. Методика выявления речевых нарушений и диагностика их готовности к школьному обучению. – К.: 1998.