

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

На правах рукопису

БАЗЮК АННА ПЕТРІВНА

***Формування інклюзивної
компетентності майбутнього
вчителя-дефектолога***

Спеціальність 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійна програма *Корекційна психопедагогіка*
(*олігофренопедагогіка*)
Робота на здобуття освітнього ступеня «магістр»

Науковий керівник
КУЗАВА ІРИНА БОРИСІВНА
доктор педагогічних наук, професор

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ

Протокол № ____ засідання кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти
від « ____ » листопада 2024 р.

Зав. кафедри
проф. Ірина КУЗАВА _____

ЛУЦЬК – 2024

АНОТАЦІЯ

Базюк А. П. Формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя-дефектолога. Випускна підсумкова робота. *Рукопис*. Спеціальність: 016 «Спеціальна освіта», Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2024. с.

У роботі визначено особливості розвитку інклюзивної компетентності майбутнього вчителя-дефектолога та обґрунтуванні її основні складові (компоненти, критерії) у процесі професійної діяльності, охарактеризовано поняття інклюзивної компетентності та визначено його провідні категорії, як „компетентність”, „інклюзивна освіта”, „інклюзивна компетентність”, „розвиток інклюзивної компетентності вчителя-дефектолога” тощо.

У першому розділі вивчено та проаналізовано теоретичні основи розвитку інклюзивної компетентності майбутнього вчителя-дефектолога в процесі професійної діяльності; обґрунтовано теоретико-методичні засади інклюзивної компетентності як складової професійної діяльності вчителя-дефектолога та як впливає інклюзивна освіта на формування особистості осіб із особливими потребами.

Другий розділ присвячений сформованості інклюзивної компетентності вчителя-дефектолога в процесі професійної діяльності; проаналізовано методику формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів-дефектологів; подано результати експериментального дослідження щодо формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів-дефектологів.

Ключові слова: *компетентність; інклюзивна освіта; інклюзія; інклюзивна компетентність; професійна діяльність; вчитель-дефектолог; інклюзивна компетентність вчителя-дефектолога.*

ANNOTATION

Bazyuk A. P. The development of the inclusive competence of the future special education teacher in the process of professional activity: Graduation thesis . Specialty: 016 "Special Education", Volyn National University named after Lesya Ukrainka. Lutsk, 2024. p.

In the work, the features of the development of the inclusive competence of the future special education teacher and the justification of its main components (components, criteria) in the process of professional activity are defined, the concept of inclusive competence is characterized and its leading categories are defined, such as "competence", "inclusive education", "inclusive competence" , "development of the inclusive competence of the special education teacher", etc.

In the first chapter, the theoretical foundations of the development of the inclusive competence of the future special education teacher in the process of professional activity were studied and analyzed; the theoretical and methodological principles of inclusive competence as a component of the professional activity of a

special education teacher and how inclusive education affects the personality formation of persons with special needs are substantiated.

The second section is devoted to the formation of inclusive competence of a special education teacher in the process of professional activity; the methodology for forming inclusive competence of future special education teachers is analyzed; the results of an experimental study on the formation of inclusive competence of future special education teachers are presented.

Keywords: *competence; inclusive education; inclusion; inclusive competence; professional activity; special education teacher; development of inclusive competence of a special education teacher.*

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ- ДЕФЕКТОЛОГА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ . .	
9	
1.1. Інклюзивна компетентність як складова професійної діяльності вчителя-дефектолога	9
1.2. Вплив інклюзивної освіти на формування особистості осіб із особливими потребами	18
РОЗДІЛ 2. СФОРМОВАНІСТЬ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
23	
2.1. Методика формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів-дефектологів	23
2.2. Результати експериментального дослідження інклюзивної компетентності майбутніх учителів-дефектологів34
ВИСНОВКИ62
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ66

ВСТУП

Актуальність теми. На сучасному етапі розвитку України, яка впроваджує міжнародні стандарти освіти, важливим є удосконалення нормативно-правового забезпечення відповідно до міжнародних конвенцій з прав людини. Інклюзивна освіта для осіб із особливими освітніми потребами (ООП) стає важливим аспектом у закладах вищої освіти.

Однією з актуальних проблем впровадження інклюзії є розвиток інклюзивної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти. Це питання має суспільне значення і вимагає розробки цілеспрямованих заходів для створення сприятливих умов інтеграції осіб із ООП у сучасну систему суспільних відносин.

Система професійної підготовки в Україні стикається із необхідністю реструктуризації інклюзивної компетентності майбутніх учителів-дефектологів. Практика показує, що багато з них мають низьку психолого-педагогічну підготовку та недостатню мотивацію для роботи з особами з ООП. Це пов'язано з боязню та бажанням уникнути такої діяльності.

Кожен випускник закладу вищої освіти, який навчається за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, повинен мати певний рівень професійно-педагогічної підготовки, адаптованої до умов інклюзивного

навчання. Це передбачає наявність специфічних характеристик професійних особливостей, які визначають інклюзивну компетентність.

Сучасному вчителю-дефектологу необхідно навчитися відчувати потреби осіб із ООП. Розвиток емоційної чутливості на інтуїтивному рівні є ключовим для успішної передачі знань.

Окремі аспекти інклюзивної компетентності висвітлені в працях таких науковців, як І. Демченко, І. Дмитрієвої, І. Кузави, О. Мартинчук та інших. Аналіз монографій і дисертацій підтверджує значний інтерес до теми інклюзивної освіти, але специфіка розвитку інклюзивної компетентності вчителя-дефектолога залишається недостатньо дослідженою в українській педагогічній науці.

Сучасна науково-методична література свідчить про те, що питання інклюзивної компетентності вчителів-дефектологів є малодослідженим у корекційній педагогіці. Існуючі праці мають частковий характер і не знайшли належного відображення у практичному застосуванні.

Важливість розвитку інклюзивної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти вимагає подальшого дослідження та практичного впровадження в українську педагогічну практику. Це стане основою для успішної інтеграції осіб із ООП у сучасну систему освіти.

Таким чином, актуальність означеної проблеми, її недостатня розробленість у теорії та практиці спеціальної освіти послужили підставою для визначення теми випускної кваліфікаційної роботи: ***«Формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя-дефектолога»***.

Об'єкт дослідження: процес підготовки майбутнього вчителя-дефектолога до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Предмет дослідження: особливості інклюзивної компетентності майбутнього вчителя-дефектолога щодо спільної взаємодії вихованців в умовах інклюзивної освіти.

Мета дослідження полягає у визначенні особливостей розвитку інклюзивної компетентності майбутнього вчителя-дефектолога та

обґрунтуванні її основних складових (компоненти, критерії) у процесі їх професійної діяльності.

Відповідно до мети було визначено наступні **завдання дослідження**:

1) вивчити та проаналізувати теоретичні джерела і практичний стан з'ясування сутності феномену інклюзивної компетентності майбутнього вчителя-дефектолога у процесі професійної підготовки;

2) дослідити роль та місце інклюзивної освіти у структурі професійної компетентності вчителя-дефектолога;

3) проаналізувати особливості розвитку інклюзивної компетентності майбутнього вчителя-дефектолога у процесі професійної готовності до практичної роботи в умовах інклюзії.

Для забезпечення достовірності основних положень і обґрунтованих висновків та рекомендацій у сфері інклюзивної освіти, а також для досягнення мети і вирішення поставлених завдань з метою забезпечення глибокого розуміння проблеми та підтвердження достовірності отриманих результатів використовувався комплекс різноманітних **методів дослідження**:

1) *теоретичних* (аналіз вітчизняних і зарубіжних науково-методичних джерел, систематизація та синтез отриманої інформації, аналіз міжнародного правового поля та вітчизняного законодавства у сфері соціального захисту та освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку)– для формування теоретичної бази дослідження;

2) *емпіричних* (встановлення причинно-наслідкових зв'язків між соціальними та педагогічними явищами і процесами, проведення спостережень за навчальним процесом, спілкування з учасниками освітньо-корекційного процесу, опитування освітян, дітей та батьків) – для збору думок і досвіду;

3) *статистичних* (систематизація отриманих наукових фактів, верифікація інформації) – для аналізу отриманих даних та підтвердження достовірності отриманої інформації.

Практична та теоретична значущість магістерського дослідження полягає в обґрунтуванні і експериментальній перевірці створеної методики формування інклюзивної обізнаності здобувачів вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта в процесі професійної підготовки. Випускна кваліфікаційна робота, проведена в рамках дослідження, має кілька важливих аспектів, які можуть суттєво вплинути на практичну діяльність та розвиток педагогічної науки: опора на наукові факти, які забезпечать майбутніх вчителів-дефектологів актуальною інформацією та необхідність їх застосування на практиці, що може позитивно вплинути на їх професійну підготовку при створенні нових методик засвоєння матеріалу, що відповідають сучасним вимогам освіти.

Експериментальна база дослідження: Інклюзивно-розвитковий центр «Fox house» місто Луцьк (8 дефектологів, 30 дітей з порушенням мовленнєвого розвитку); Волинський національний університет імені Лесі Українки.

Апробація результатів дослідження здійснювалась шляхом їх оприлюднення на засіданні кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки.

За результатами дослідження отримано сертифікат та опубліковано тези в електронному збірнику матеріалів виступів учасників ІУ Всеукраїнській науково-практичній конференції «Сучасні теоретичні і прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти», яка проводилась на базі Волинського національного університету імені Лесі Українки 24-26 травня 2024 року.

Структура дослідження. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (54 найменування) і трьох додатків. Робота ілюстрована 5 рисунками і 7 таблицями. Загальний обсяг роботи складає 81 сторінку, з них – 65 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ- ДЕФЕКТОЛОГА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Інклюзивна компетентність як складова професійної діяльності вчителя-дефектолога

Впровадження інклюзивної освіти є ключовим фактором для управління корекційно-освітнім процесом дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів-дефектологів є невід'ємною умовою для функціонування сучасної системи спеціальної освіти. Це вимагає конкретизації поняття «інклюзивна компетентність вчителя-дефектолога» через розкриття сутності понять «компетентність» та «інклюзивна освіта».

Важливим фактором впровадження інклюзії у спеціальній освіті є позитивне ставлення до спільної взаємодії вихованців із різним рівнем психофізичного розвитку. Це стосується педагогічних, управлінських кадрів та батьків. Дослідження показали, що інклюзивна компетентність вчителя-

дефектолога критично важлива для організації спільної діяльності дітей з психофізичними порушеннями та здоровими однолітками.

Аналіз літературних джерел засвідчує, що актуальною проблемою підготовки психолого-педагогічних кадрів, які працюватимуть в умовах інклюзії, є *готовність* (моральна, психологічна, професійна) як необхідна умова для успішної діяльності. Майбутні фахівці спеціальної та інклюзивної освіти повинні мати знання з корекційної та інклюзивної педагогіки, спеціальної психології, а також оволодіти спеціальними педагогічними технологіями навчання дітей з різним рівнем психофізичного розвитку.

У сучасній науці готовність вчителя-дефектолога до інклюзивної освіти розглядається через:

1) *психологічну готовність* як інтегровану якість особистості, що включає систему мотивів, станів, знань, умінь і навичок для успішної педагогічної діяльності. Її основними *компонентами* є:

- *особистісно-мотиваційний*: моральні принципи вихователя;
- *емоційний*: прийняття дітей із психофізичними порушеннями;
- *когнітивний*: готовність до навчальної діяльності;
- *операційно-оціночний*: оцінка власних дій;

2) *професійну готовність* як властивість особистості або система стосунків. Вона є інтегральною характеристикою, що визначає здатність фахівця вирішувати професійні проблеми.

Проблема професійної готовності вчителів-дефектологів знайшла широке відображення у працях таких вчених, як-от: А. Абдуллін, А. Асмолов, С. Архангельський, Є. Білозерцев, В. Загв'язінський та ін. Усі вони підкреслюють важливість професійної компетентності, яка є багаторівневою характеристикою особистості, здатною вирішувати професійні завдання.

Але, незважаючи на наявність наукових праць, проблема інклюзивної компетентності вчителя-дефектолога залишається недостатньо дослідженою. Це підкреслює необхідність подальшого вивчення теоретичних аспектів цієї проблеми. Саме тому формування інклюзивної компетентності вчителів-

дефектологів є важливим напрямком у підготовці педагогічних кадрів. Це забезпечить успішну інтеграцію дітей з особливими потребами в освітній процес, що є ключовим для розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Інклюзивна компетентність є основоположною умовою успішного впровадження інклюзії у спеціальній освіті. Вона являє собою динамічне, інтегративне, особистісне утворення, що передбачає наявність і мобілізацію спеціальних знань, умінь і навичок для її реалізації.

Структура інклюзивної компетентності включає:

- 1) інформаційну усвідомленість про інклюзивну освіту;
- 2) трактування основ корекційної та інклюзивної педагогіки, а також загальної і спеціальної психології;
- 3) розуміння індивідуальних особливостей вихованців із особливими освітніми потребами;
- 4) знання спеціальних методик, адаптованих до роботи з такими дітьми.

На основі проведеного аналізу наукових досліджень визначено основні *компоненти інклюзивної компетентності педагога:*

- 1) **особистісно-змістовий:** прийняття ідеї інклюзії, мотиваційна спрямованість на її впровадження;
- 2) **когнітивний:** комплекс спеціальних професійно-педагогічних знань, умінь і навичок щодо інклюзивної освіти;
- 3) **технологічний:** практичні уміння в застосуванні технологій інклюзивної освіти, включаючи створення інклюзивного середовища;
- 4) **креативний:** творча активність педагога при розвитку творчого потенціалу вихованців;
- 5) **оцінно-результативний:** аналіз способів і прийомів, необхідних для впровадження інклюзивної освіти.

Важливою складовою інклюзивної компетентності є *професійно-особистісна готовність педагога*, яка включає: професійно-гуманістичну спрямованість особистості, професійно-ціннісні орієнтації, професійно-особистісні якості та вміння.

Ю. В. Шуміловська зазначає, що професійна готовність педагога є сукупністю знань про психофізичний розвиток дітей та особистісних якостей, що забезпечують стійку мотивацію до діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Інклюзивну компетентність слід розглядати через призму компетентнісного підходу, який є методологічною основою інклюзивної освіти. Це підхід сприяє досягненню високого рівня підготовки кваліфікованих кадрів.

Професійна компетентність розглядається як:

- сукупність знань і здібностей для вирішення нестандартних проблем (Л. А. Карташова, З. Н. Курлянд);
- модель фахівця з узагальненими вимогами щодо професії (В. П. Безпалько, В. А. Сластьонін);
- психолого-особистісні якості особистості (І. А. Зязюн, Н. В. Остапчук);
- єдність теоретичної та практичної готовності до педагогічної діяльності (А. К. Маркова).

Інклюзивна компетентність вчителів-дефектологів є критично важливою для успішного впровадження інклюзії в спеціальній освіті. Вона вимагає постійного розвитку професійних знань, умінь і особистісних якостей, що забезпечить ефективну взаємодію з дітьми, які потребують особливого підходу.

Інклюзивна компетентність вчителя-дефектолога передбачає формування активної життєвої позиції, адаптацію до змін, готовність до безперервної освіти та здатність змінювати освітню ситуацію. Вона забезпечує можливості для створення нових форм і способів організації навчально-виховного процесу, з урахуванням індивідуальних відмінностей дітей.

Основними якостями інклюзивно-компетентного фахівця є розуміння сутності та специфіки проблеми, практичні навички вирішення проблем, мотивація до вирішення завдань, здатність аналізувати свою діяльність та її наслідки.

Важливим аспектом є обґрунтування методик і технологій діяльності фахівців в умовах інклюзії. Це є закономірним етапом розвитку національної системи освіти. Інклюзивна освіта включає соціальні аспекти, такі як: створення морального, матеріального та педагогічного середовища, адаптованого до освітніх потреб кожної дитини; командна робота та співпраця з батьками.

Аналіз фундаментальної підготовки майбутніх учителів-дефектологів виявив низку суперечностей:

- 1) потреби освітньої практики у компетентних фахівцях, здатних до впровадження інклюзії, та існуючі підходи до їх підготовки в умовах післядипломної освіти;
- 2) необхідність підвищення кваліфікації вчителя-дефектолога щодо впровадження інклюзивної освіти та нерозробленість компетентнісно-орієнтованого підходу;
- 3) компетентнісний підхід в освіті

Поняття "**компетентність**" стало популярним з кінця 80-х років, що зумовило розвиток компетентнісного підходу в освіті. У вузькому сенсі вона є мірою інтегрованості людини в діяльність, що передбачає світоглядну спрямованість, ціннісне ставлення до діяльності. У широкому сенсі – це ступінь соціальної зрілості особистості, що передбачає рівень психічного розвитку та психологічну готовність до певної діяльності.

Інклюзивна компетентність вчителя-дефектолога є критично важливою для забезпечення ефективності інклюзивної освіти. Вона вимагає від фахівців не лише знань, але й умінь, особистісних якостей та готовності до постійного

навчання та адаптації. Це дозволить створити сприятливе середовище для всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей розвитку.

На сьогоднішній день немає єдиного погляду на природу компетентності. Дослідники, такі як К. Скайє та О. Гиндина, вважають, що компетентність має фізіологічне походження, підкреслюючи вплив генетичних факторів. Натомість інші вчені, такі як А. Бодальов, Л. Лєпіхова та Н. Белоцерковець, стверджують, що компетентність формується під впливом соціального середовища.

Сутність поняття *інклюзивна компетентність* розглядається в працях таких дослідників, як С. Максимюк, Н. Мойсеюк, Т. П'ятакова, І. Хафізулліна та М. Чайковський. Вони трактують інклюзивну компетентність як:

- рівень знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання;
- здатність інтегрувати дітей з особливими потребами у загальноосвітнє середовище;
- інтегральну характеристику педагога, що впливає на його здатність вирішувати професійні завдання в умовах інклюзії.

Структура інклюзивної компетентності складається з кількох *основних компонентів*:

- 1) **комунікативна компетентність** (повага та уважність до співрозмовника, емпатія та здатність до адекватного вираження власної позиції, уміння працювати в команді (С. Л. Братченко);
- 2) **педагогічна компетентність** (знання, уміння та навички, що включають особистісні якості та способи самореалізації в професійній діяльності (Л. В. Банашко);
- 3) **професійна компетентність** (ключові змістові та функціональні компетентності (І. Н. Хафізулліна).

Модель інклюзивної компетентності, запропонована І. Н. Хафізулліною, ґрунтується на технології контекстного навчання та включає три етапи: *інформаційно-орієнтувальний, квазіпрофесійний, діяльнісний*.

На основі теоретичних узагальнень можна виділити такі компоненти інклюзивної компетентності майбутнього вчителя-дефектолога\:

- **мотиваційний** (сукупність мотивів, що формують готовність до сприймання вихованців з особливими потребами);
- **когнітивний** (система знань про психофізичний розвиток дітей та організацію педагогічного процесу);
- **креативний** (творча активність педагога, що сприяє розвитку потенціалу вихованців);
- **діяльнісний** (способи реалізації професійно-педагогічних знань у роботі з дітьми з психофізичними порушеннями);
- **операційний** (вміння застосовувати знання на практиці);
- **рефлексивний** (здатність аналізувати та оцінювати свою діяльність).

Тобто, інклюзивна компетентність є складним і багатограним поняттям, яке вимагає від педагогів не лише знань, а й умінь, особистісних якостей і готовності до постійного навчання. Це дозволяє ефективно інтегрувати дітей з особливими потребами в загальноосвітнє середовище та створювати умови для їх розвитку.

На основі проведеного аналізу науково-теоретичних джерел визначено *компоненти інклюзивної компетентності*

1. Мотиваційний компонент, який визначає:

- спрямованість (система мотивів, потреб і цінностей особистості педагога);
- детермінанту професійної компетентності (рівень сформованості мотивації впливає на розвиток інших компонентів);
- гуманістичні цінності (позитивна орієнтація на діяльність, що включає дітей з особливими потребами в соціальне середовище);

- сукупність мотивів (соціальних, пізнавальних, професійних, особистісного розвитку та самоутвердження).

2. *Когнітивний компонент*, який забезпечує:

- Цілісність уявлень: про соціально-педагогічну діяльність.
- Активізацію пізнавальної роботи: розвиток і збагачення когнітивного досвіду.

- Здатність до обробки інформації: сприйняття, зберігання та відтворення інформації для розв'язання завдань.

- Наукові знання: про інтеграційні процеси в освіті, особливості розвитку дітей з порушеннями.

3. *Рефлексивний компонент*, що включає:

- Усвідомлення власної діяльності: оцінка здібностей та досягнень.
- Самопізнання і саморегуляція: контроль результатів професійних дій.
- Аналіз ситуацій: рефлексія щодо інклюзії дітей з особливими потребами.

- Оцінювання результатів: вміння визнавати помилки та потреба в професійному зростанні.

4. *Операційний компонент* охоплює:

- Виконання професійних завдань: застосування способів сприяння інклюзії.

- Розв'язання соціально-педагогічних ситуацій: використання прийомів для виконання завдань.

- Пошуково-дослідницьку діяльність: активне залучення до професійної практики.

О. В. Самсонова визначає чотири типи професійних компетенцій фахівця спеціальної освіти:

- **гностичну** (знання нормативно-правової бази та психологічних теорій розвитку дітей);

- **діяльнісну** (визначення особливостей дітей з психофізичними порушеннями, складання адаптованих освітніх програм, організацію предметно-розвивального середовища);

- **комунікативну** (робота в міждисциплінарній команді, організація спілкування та спільної діяльності, побудова соціальної взаємодії на основі толерантності);

- **професійний розвиток** (демонстрація занять із критичним обговоренням, проєктування науково-методичних проєктів).

Таким чином, компоненти інклюзивної компетентності формують основу для ефективної роботи вчителів-дефектологів у сфері інклюзивної освіти. Вони забезпечують комплексний підхід до навчання та розвитку дітей з особливими потребами, сприяючи їх інтеграції в суспільство.

На основі науково-методичних праць (О. С. Кузьміна, С. І. Сабельнікова) нами сформульовано основні групи завдань:

- уявлення та розуміння про сутність інклюзивної освіти та її відмінності від традиційних форм;

- знання особливостей вікового та особистісного розвитку дітей з ООП;

- вміння обирати оптимальні способи проєктування та організації інклюзивної освіти;

- реалізація педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами інклюзивної освіти;

- створення корекційно-розвиткового середовища.

На нашу думку, майбутній вчитель-дефектолог має бути компетентним у таких питаннях, як-от: державні підходи до організації інклюзивної освіти, знання корекційної педагогіки та спеціальної освіти, зокрема, стосовно закономірностей для різних категорій осіб з психофізичними порушеннями, індивідуальні прийоми корекційного навчання тощо.

Налагоджена співпраця між закладами спеціальної та інклюзивної освіти сприяє кращому розумінню проблем дітей з психофізичними порушеннями, підвищенню якості освіти для таких дітей.

Тобто, інклюзивна компетентність вчителя-дефектолога є: спеціальною професійною компетентністю (здатність ефективно працювати в умовах інклюзивного навчання), сукупністю взаємопов'язаних компонентів (мотиваційного, когнітивного, операційного та рефлексивного).

Мета формування інклюзивної компетентності полягає у: забезпеченні належного рівня готовності учасників навчально-виховного процесу до професійної діяльності в інклюзивному середовищі; включенні всіх членів колективу закладу освіти у процес формування інклюзивної компетентності.

Отже, майбутні вчителі-дефектологи повинні володіти: предметними знаннями з корекційної педагогіки, психолого-педагогічними та методичними навичками для кваліфікованого навчання дітей з різним рівнем психофізичного розвитку.

1.2. Вплив інклюзивної освіти на формування особистості осіб із особливими потребами

Актуальною на часі проблемою є недостатня теоретична та практична розробка інклюзивної освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а також важливість зусиль науковців і педагогів у розробці психолого-педагогічних основ інклюзивної освіти.

Розвиток інклюзивної компетентності є важливим кроком у подоланні існуючих протиріч між потребами освітньо-корекційних закладів та реаліями підготовки майбутніх вчителів-дефектологів. Це також сприятиме

формуванню більш відкритого та прийняттого суспільства, готового до інтеграції всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей.

Варто зазначити, що освітньо-корекційні заклади потребують фахівців, які мають знання та навички для роботи в інклюзивному середовищі. Такі педагоги повинні бути здатні адаптувати навчальні програми та методики до потреб дітей з особливими потребами. Інклюзивні практики повинні відповідати освітнім запитам дітей з особливими потребами, забезпечуючи їм рівний доступ до освіти.

Для створення інклюзивного суспільства важливо, щоб спільнота була готова приймати та інтегрувати дітей з особливими потребами. Потрібні програми підвищення обізнаності серед населення щодо важливості інклюзії, які можуть допомогти подолати стереотипи та упередження. Важливо створити програми підготовки, які зосереджені на розвитку інклюзивної компетентності у педагогів. Необхідно налагоджувати співпрацю між освітніми установами, батьками та громадськими організаціями для забезпечення підтримки дітей з особливими потребами.

У контексті дослідження варто зазначити, що інтеграційні процеси в Україні почалися в 90-х роках. А в 2001 році розпочато експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція дітей з особливостями психофізичного розвитку». Включення осіб із психофізичними порушеннями у загальноосвітній простір є важливою світовою тенденцією, яка відображає зміни в суспільному ставленні до інклюзії та толерантності. Означений процес є важливим кроком до створення справедливого та інклюзивного суспільства. Зміна підходів у навчанні та вихованні сприяє не лише розвитку окремих осіб, але й покращенню соціальної згуртованості в цілому.

Високо розвинені країни переходять від сегрегації до інклюзії, що свідчить про прогресивні зміни в суспільстві. Конвенція про права дитини та Декларація про права інвалідів підкреслюють право дітей із психофізичними порушеннями на освіту, медичне обслуговування та професійну підготовку.

Протягом тривалого часу суспільство орієнтувалося на лікування та сегрегацію осіб із психофізичними порушеннями. Діти з такими порушеннями часто навчалися у спеціальних (корекційних) закладах. З часом стало зрозуміло, що поділ на «звичайних» та «особливих» призводить до утворення вразливих груп, які потребують підтримки.

Включення дітей із психофізичними порушеннями в освітнє середовище здорових однолітків стало новим підходом у системі освіти. Інклюзивне навчання сприяє розвитку соціальних навичок, толерантності та взаєморозуміння серед усіх учнів.

На основі такого підходу у системі освіти поступово виникали різноманітні форми спеціальної допомоги означеній категорії осіб, що передбачали застосування різноманітних реабілітаційних та корекційних прийомів та методів навчання. З часом стало приходити розуміння, що поділ людей на «звичайних» та «особливих» фактично призводить до появи особливої групи, яка є досить вразливою. Бажання подолати подібне положення призвело до ідей інтегрованого та інклюзивного навчання, коли вихованці із порушеннями психофізичного розвитку включаються в освітнє середовище здорових однолітків.

Інклюзивна освіта є важливим процесом, що сприяє об'єднанню дітей з особливостями психофізичного розвитку та дітей без таких порушень у навчанні в одній групі закладу загальної освіти (ЗСО). Вона є не лише освітнім процесом, а й соціальною стратегією, яка сприяє формуванню толерантного суспільства. Реалізація інклюзивного підходу забезпечить якісні результати для всіх учасників освітнього процесу.

Головною метою інклюзії є створення адекватних умов для соціалізації вихованців із порушеннями психофізичного розвитку (Віт. І. Бондар, І. В. Дмитрієва, В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, С. П. Миронова, В. М. Синьов та ін.). Тобто, інклюзивна освіта має на меті інтеграцію дітей у суспільство, що передбачає формування нової філософії державної політики. Успішне впровадження інклюзивної освіти потребує реалізації та поширення

моделі спільного навчання. Необхідно забезпечити різноманітну діяльність в системі освіти, яка враховує потреби всіх учасників процесу.

Інклюзивний підхід передбачає повагу до всіх дітей, забезпечуючи реальну рівну доступність до загальноосвітніх закладів. Важливо, щоб процес соціалізації дитини відбувався не з жалю чи благодійності, а в інтересах суспільства, керуючись нормативними документами. Інклюзивний підхід є стратегією, що ґрунтується на основних теоретичних положеннях інклюзивної освіти. Він передбачає спільне навчання осіб із різними рівнями психофізичних порушень на основі рівності прав і толерантного ставлення один до одного [42, с. 9].

В Україні основними принципами інклюзивної освіти є індивідуальний підхід (вибір форм і методів навчання відповідно до потреб дитини); підтримка активності (формування соціально активної особистості), активне включення (створення умов для взаємодії учасників освітнього процесу), міждисциплінарний підхід (регулярна діагностика і складання освітніх планів), варіативність в організації навчання (розробка дидактичних матеріалів), а також партнерство з родинами.

Тому у сучасних умовах важливими завдання інклюзивного закладу освіти є створення комфортного освітнього середовища для всіх дітей, оцінка корекційно-компенсаторних процесів, організація психолого-педагогічного супроводу учасників інклюзії, підготовка до життя в суспільстві, Формування позитивного ставлення до дітей з особливими потребами, соціально-трудова адаптація тощо.

Концепція інклюзивної освіти (2010) визначає ключові *напрямки розвитку* (удосконалення законодавчої бази, інституційні зміни, модернізація педагогічної освіти, розробка матеріалів та ресурсів для підтримки освітнього процесу в умовах інклюзії та впровадження *принципи державної політики* інклюзивної освіти в Україні), а також основні (принцип реалізації прав людини, принцип гарантії та стабільності, розробка теоретико-методологічних основ інклюзивного навчання; моніторинг результатів

впровадження інклюзивної моделі освіти, організація та реалізація технологій інклюзивної освіти, включаючи соціальну роботу з сім'єю, виховання духовно та фізично розвиненої особистості; автономність сім'ї у прийнятті рішень щодо розвитку дитини з особливими освітніми потребами, координація дій різних відомств та соціальних інститутів для оптимізації освітньої інтеграції осіб з особливими потребами), дотримання яких забезпечить рівний доступ до освіти для всіх дітей, сприяючи їхній інтеграції в суспільство [38].

Таким чином, інклюзивна освіта в Україні передбачає рівність прав на отримання освітніх послуг для всіх дітей, що включає створення сприятливих умов для їхнього розвитку. Реалізація інклюзивного підходу є важливим кроком до демократизації освітнього середовища та забезпечення якісної освіти для всіх дітей [42, С. 149]. Кінцевою метою інклюзивної освіти має стати демократизація освітнього середовища та створення можливостей для якісної освіти та соціалізації усіх без винятку дітей.

Отже, на основі проведеного аналізу вітчизняних та зарубіжних джерел встановлено, що *інклюзивна освіта* – це процес, який забезпечує рівні права на отримання освітніх послуг для дітей із психофізичними порушеннями в умовах закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), зокрема, можливість їх навчання за місцем проживання, створення сприятливих соціальних умов, подолання наслідків психофізичних порушень, що включає підтримку в розвитку соціальних, емоційних та пізнавальних навичок, нівелювання наслідків пізнавальної, соціальної і емоційної депривації. Тобто, інклюзивна освіта є важливим елементом сучасної освітньої політики, що має на меті забезпечити всебічний розвиток дітей з особливими освітніми потребами, сприяючи формуванню толерантного суспільства та зменшенню соціальної ізоляції. Реалізація інклюзивного підходу вимагає комплексної роботи з усіма учасниками освітнього процесу.

**РОЗДІЛ 2. СФОРМОВАНІСТЬ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА
В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**2.1. Методика формування інклюзивної компетентності
майбутніх учителів-дефектологів**

У параграфі розкриємо методику формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів-дефектологів.

Вчитель-дефектолог є ключовою фігурою в організації корекційно-розвиткової діяльності з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку. Його завдання включає: діагностику можливостей та потреб дитини; кваліфіковану оцінку отриманих даних; розробку індивідуальних навчальних програм; відмову від колективних методів навчання.

Вчитель-дефектолог повинен мати глибокі знання з дисциплін спеціальної та інклюзивної освіти та методик їх викладання, методик роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку.

Методика формування інклюзивної компетентності учителів-дефектологів передбачає дотримання певних вимог:

1. Модульна організація:
 - Врахування негативних і позитивних тенденцій розвитку інклюзії.
2. Орієнтування на формування інклюзивної компетентності:
 - Професійний досвід у спільному навчанні дітей з різним рівнем психофізичного розвитку.
3. Безперервний супровід педагогів:
 - Підтримка в практиці організації інклюзивної освіти.
4. Командний характер навчання:
 - Співпраця та обмін досвідом.
5. Науково-методична підтримка:
 - Засоби наставництва для педагогів.

Підтримка для вчителів-дефектологів

Учителі-дефектологи повинні отримувати:

- Консультативну та навчально-методичну підтримку від освітньо-психологічних служб.
- Допомогу від ресурсних центрів, які є спеціальними закладами.

Ключовими навичками для майбутніх вчителів-дефектологів мають стати: психолого-педагогічна діагностика дітей з психофізичними

порушеннями, розуміння основних видів порушень психічного та фізичного розвитку, оцінка психологічних особливостей дитини та прогнозування її розвитку, створення доброзичливої психологічної атмосфери на занятті, вивчення стану уваги, пам'яті, втомлюваності кожної дитини, урахування стану слуху, зору, моторики дитини, спостереження за розвитком дитини під час занять і ігор, управління динамікою втомлюваності на занятті, створення ситуацій успіху для кожної дитини, поєднання різних методів корекції на одному занятті, дотримання принципу системності в корекційній роботі, формування досвіду стосунків у соціумі, закріплення досягнень дитини в реальному житті, оволодіння навичками ефективної психічної діяльності та поведінки в колективі.

Успішна корекційно-розвиткова діяльність вимагає від вчителя-дефектолога комплексного підходу, який включає глибокі знання, практичні навички та здатність до адаптації методів навчання відповідно до потреб кожної дитини. Це забезпечить якісну освіту та соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами.

Зміст, форми та методи навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку повинні бути адаптовані та корекційно спрямовані для забезпечення їх ефективного розвитку та навчання. Це означає, що кожна тема в освітньо-корекційному закладі повинна не лише сприяти засвоєнню знань, умінь і навичок, але й виправляти вади психофізичного розвитку відповідно до специфіки порушення.

Одним із ключових напрямків підготовки в закладах вищої освіти є знання основ корекційної та інклюзивної педагогіки, спеціальної психології з методичними аспектами, відповідних методик роботи з дітьми із особливостями психофізичного розвитку. Мета такої підготовки полягає в оволодінні предметними, психолого-педагогічними та методичними знаннями і навичками, що забезпечують кваліфіковане навчання дітей з різним рівнем психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти.

Основними компонентами такої підготовки є уявлення про інклюзивну освіту, трактування сутності інклюзивної освіти та її відмінностей від традиційних форм навчання, знання психологічних закономірностей та особливостей вікового та особистісного розвитку дітей в інклюзивному середовищі, уміння реалізувати різноманітні способи педагогічної взаємодії.

1. Методи психологічного та дидактичного проєктування:

- Знання методів для спільного навчання дітей з різним рівнем психофізичного розвитку.

2. Педагогічна взаємодія:

- Уміння реалізувати різні способи взаємодії між усіма учасниками інклюзивної освіти.

Підготовка вчителів до інклюзивної освіти

Вчителі-дефектологи, які працюватимуть в умовах інклюзії, повинні бути морально готовими до спільного навчання дітей з різним рівнем психофізичного розвитку.

Досвід інших країн свідчить, що ефективними шляхами підготовки є курси підвищення кваліфікації, теоретичні та практичні семінари, тренінги, міждисциплінарні консиліуми, майстер-класи.

Тобто, корекційно спрямоване навчання вимагає від майбутніх вчителів-дефектологів не лише знань, але й готовності до роботи в інклюзивному середовищі. Це забезпечить якісну освіту та адаптацію дітей з особливими потребами в суспільстві.

У сучасних умовах підготовки кадрів значна увага надається з боку вищої школи. Зокрема, в навчальні плани Волинського національного університету імені Лесі Українки, який здійснює підготовку фахівців за спеціальністю 016 Спеціальна освіта уведено освітні компоненти «Педагогіка інклюзивної освіти», «Організація інклюзивної освіти дітей з інтелектуальними та мовленнєвими порушеннями», які забезпечують професійну готовність до інклюзивної освіти, сприяючи розумінню різних рівнів готовності дітей до навчання. Крім того, листом Міністерства освіти і

науки, молоді та спорту України № 1/9-456 від 18 червня 2012 року запроваджено у навчальні плани кафедр, які здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 014 Середня освіта освітній компонент «Основи інклюзивної освіти» відповідно до програми "Основи інклюзивної освіти" розробленої Інститутом спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України [33, С. 4].

У контексті реалізації інклюзивної освіти важливо, щоб усі педагоги володіли певними навичками та знаннями для ефективної роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, зокрема:

- моніторингу індивідуальних досягнень (оцінка причин порушень психофізичного розвитку);
- своєчасне виявлення відхилень (участь у психолого-педагогічному супроводі під керівництвом вчителя-дефектолога);
- індивідуальний та диференційований підхід (адаптація навчальних методів та матеріалів до потреб дітей);
- формування готовності до взаємодії (створення позитивного середовища для спілкування між здоровими дітьми та дітьми з особливими потребами);
- робота з батьками (надання коректної інформації про дітей з особливостями розвитку).

Інклюзивна практика є творчим процесом, що дозволяє змінювати освітню ситуацію та створювати нові форми навчально-виховного процесу. Вчитель-дефектолог має володіти специфічними професійними якостями для реалізації інклюзивної практики.

Проблеми, з якими стикаються вчителі-дефектологи : нестача знань у сфері інклюзивної педагогіки, відсутність досвіду роботи в команді, невміння використовувати знання та досвід колег і батьків.

Для підвищення інклюзивної компетентності майбутніх учителів-дефектологів можуть бути використані різні форми навчання:

- *Індивідуальні консультації* (спеціалізовані консультації для вирішення конкретних питань).
- *Групові заходи* (творчі групи, тематичні дискусії, лекції з елементами дискусій, тренінги, майстер-класи).
- *Масові заходи* (науково-практичні семінари, конференції, практичні ознайомлення з досвідом роботи педагогів, "круглі столи", педагогічні читання).

Таким чином, підготовка майбутніх вчителів-дефектологів до роботи в умовах інклюзивної освіти є критично важливою для успішної реалізації інклюзивних практик. Забезпечення педагогів знаннями корекційної та інклюзивної педагогіки, а також розвиток їхніх професійних компетенцій сприятиме створенню ефективного навчального середовища для всіх дітей.

За еталон сформованої методики інклюзивної компетентності вчителя-дефектолога нами було обрано його професіограму при навчанні дітей з психофізичними порушеннями. Наведемо для прикладу фрагмент, який відображає дві складові частини характеристики: соціальну спрямованість педагога та професійно-педагогічну (див. Табл. 2.1.)

Таблиця 2.1.

Фрагмент професійної характеристики вчителя-дефектолога

<i>Соціальне спрямування</i>	<i>Професійно-педагогічне спрямування</i>
Соціальні потреби (потреби у спілкуванні з дітьми з ООП та їх батьками, колегами, потреба у самоосвіті)	Знання корекційної педагогіки та спеціальної психології, які стосуються природи та закономірностей психічного розвитку особистості.
Риси характеру, які виражають соціальну та професійну спрямованість (соціальну активність, відповідальне	Знання індивідуально-психологічних особливостей дитини з особливими освітніми потребами

ставлення до своїх обов'язків, творчість)	
Риси характеру, що виражають ставлення до вихованців і людей взагалі, вольові та емоційні риси (емпатія, доброта)	Уміння аналізувати педагогічні факти, явища, процеси
Педагогічний такт (принцип міри, здатність вливати на учня, рівень культури та особистісні якості)	Знання з основ анатомо-фізіологічного розвитку дітей з ООП, причин виникнення та проявів хвороб нервової системи
Педагогічна освіченість та майстерність	Володіння засобами і методами корекції пізнавальних процесів

На нашу думку, високий рівень інклюзивної компетентності вчителя-дефектолога передбачає: усвідомлену потребу введення інклюзії у власну практичну діяльність; володіння знаннями з новітніх методик та технологій; бажання створювати власні творчі завдання, методики, проводити корекційно-розвиткову роботу; готовність до подолання труднощів як змістового так і організаційного плану; наявність практичних умінь з освоєння педагогічних інновацій та створення нових.

Відповідно до теоретичних позицій організації педагогічного експерименту та одержаних результатів на попередньому етапі підготовки до впровадження нової педагогічної ідеї було розроблено методику формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя-дефектолога, яка включає три послідовні *етапи*:

- I - когнітивно-збагачувальний;
- II – діяльнісний;
- III – емоційно-регулятивний (див. Рис. 2.1.) .



Рис. 2.1. Методика формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя-дефектолога

Для виявлення проблем, що потребують першочергового вирішення, було проведено обговорення та анкетування зі здобувачами вищої освіти факультету педагогічної освіти та соціальної роботи ВНУ імені Лесі Українки спеціальності 016 Спеціальна освіта 4-5 курсів з питань впровадження інклюзивної освіти та виявлено й охарактеризовано труднощі у майбутніх вчителів-дефектологів. Головними з яких були: поглиблення знань зі корекційної та інклюзивної педагогіки, методики роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, знання особливостей їх розвитку, вміння

знайти індивідуальний підхід та зрозуміти дитину, вміння протистояти труднощам та знаходити вихід зі складних ситуацій.

Розвиток професійної діяльності особистості можна розглядати через три основні напрями:

1. Зміна системи діяльності

- **Професіоналізм:** Зі зростанням професіоналізму та успішності в діяльності формується особлива система способів виконання цієї діяльності.
- **Індивідуальний стиль:** З часом ці способи стають притаманними конкретній особі, формуючи її індивідуальний стиль діяльності.

2. Якісні зміни особистості

- **Зовнішні прояви:** Якісні зміни в особистості проявляються у зовнішніх формах поведінки та діяльності.
- **Професійна свідомість:** Формуються елементи професійної свідомості, мислення, уваги, а також емоційно-вольової сфери.

3. Зміни настанов особистості

- **Когнітивна сфера:** Зростає поінформованість про властивості об'єкта діяльності, можливості їх використання та перетворення.
- **Емоційна сфера:** Виникає більший інтерес, схильність і задоволення від взаємодії з об'єктом, незважаючи на труднощі.
- **Практична сфера:** Відбувається усвідомлення реальних можливостей у взаємодії з виокремленим об'єктом.

Ці три напрями розвитку професійної діяльності особистості взаємопов'язані і взаємодоповнюють один одного, сприяючи загальному прогресу в професійній сфері. Розуміння цих аспектів є важливим для ефективного розвитку як окремих фахівців, так і професійних колективів.

Зважаючи на це, критерії інклюзивної компетентності майбутнього вчителя-дефектолога було виокремлено в такий спосіб: обізнаності як виміру ступеня їхньої поінформованості; зорієнтованості в предметі, способах і засобах здійснення професійної діяльності в інклюзивному середовищі на засадах толерантності; спроможності як виміру ступеня їхньої практичної

навченості до реалізації професійної діяльності в зазначених обставинах; схильності як виміру ступеня вмотивованості до відтворення професійної діяльності щодо спільної взаємодії дітей на засадах толерантності.

Інклюзивна компетентність майбутніх учителів-дефектологів складається з трьох основних компонентів: когнітивного, емоційного та діяльнісного.

1. Когнітивний компонент

- **Усвідомлення складності світу** (включає прийняття багатомірності реального світу та варіативності його сприйняття).
- **Розуміння відносності** (визнається неповнота і суб'єктивність власних уявлень про картину світу).
- **Прийняття різноманіття** (визнання індивідуальних інтерпретацій як частини об'єктивної реальності).

2. Емоційний компонент

- **Прагнення до спільності** (виявляється в комунікативних ситуаціях через бажання знайти спільність у поглядах з партнером).
- **Подолання роз'єднаності** (спрямований на переборення нетерпимості та розриву зв'язків).
- **Терпиме ставлення** (позитивне сприйняття та розуміння різноманітних індивідуальних проявів інших людей).

3. Діяльнісний компонент

- **Конкретні уміння** (включає навички, які виявляються при налагодженні стосунків з оточуючими).
- **Толерантне висловлювання** (здатність відстоювати свою позицію, використовуючи Я-висловлювання).
- **Готовність до сприйняття** (вміння приймати думки інших як рівнозначні, навіть якщо вони відрізняються від власних).
- **Компроміс і діалог** (здатність до конструктивного діалогу, домовленостей та досягнення консенсусу, незважаючи на розбіжності).

Таким чином, інклюзивна компетентність майбутніх учителів-дефектологів виявляється в різних ступенях прояву кожного з компонентів. Ця компетентність є важливою для ефективної роботи в інклюзивному середовищі, сприяючи розвитку толерантності та взаєморозуміння між усіма учасниками навчального процесу.

Інклюзивна компетентність *адаптивного рівня* характеризується ситуативним інтересом до полікультурного виховання дітей і зазвичай згасає з появою труднощів. Мотиви толерантної взаємодії відсутні. Незважаючи на те, що майбутній вчитель-дефектолог поінформований про роль і місце в професійній діяльності інклюзивної освіти дітей, він не усвідомлює значущості відповідних знань та вмінь. Має уривчасті уявлення про цілі інклюзивної освіти, засоби і принципи її здійснення, його знання не систематизовані, вмінь мало, не має навички розв'язання професійних завдань у контексті даного напряму виховної роботи з дітьми. Педагог не може самостійно здійснювати таку професійну діяльність, немає схильності до зміни своєї позиції і поглядів. Толерантність і емпатія не розвинені.

Інклюзивна компетентність *репродуктивного рівня* характеризується інтересом майбутнього вчителя-дефектолога до проблем інклюзії. Однак, усвідомлення значущості їх вирішення як складової професійної діяльності майбутній вчителя-дефектолога не виходить за межі опанування навчального матеріалу. Сформовано елементи вмінь толерантної поведінки і планування інклюзивного навчання. Однак, застосування їх для розв'язання завдань спільної взаємодії дітей із різним рівнем психофізичного розвитку у практиці професійної діяльності в дошкільному навчальному закладі обмежено відтворенням відомих зразків або їх удосконаленням. Наявні окремі неусталені прояви толерантності й емпатійності.

Інклюзивна компетентність *оптимального рівня* характеризується усталеним відтворенням у професійній діяльності проблем і цілей інклюзивної освіти дітей із різним рівнем психофізичного розвитку. Майбутній вчитель-дефектолог свідомо дотримується принципу

толерантності в професійній діяльності в усіх стандартних і нестандартних ситуаціях не тільки задля вирішення завдань інклюзивного навчання, але й у всіх інших випадках. Володіє різноманітним арсеналом форм і методів інклюзії дітей у дошкільному навчальному закладі, умінням толерантного розв'язання конфліктних ситуацій. Толерантність і емпатійність складають сутність його позиції в професійній діяльності.

Для ефективної роботи в інклюзивному середовищі важливо дотримуватись певних правил спілкування з дітьми з особливими потребами. Ось кілька рекомендацій:

1. **Не сприймайте дитину як відмінну:** Важливо бачити дитину з особливими потребами як рівноправного учасника групи.

2. **Не виказуйте жалю:** Уникайте наголошення на функціональних обмеженнях дитини.

3. **Не надто люб'язно:** Уникайте надмірної уваги, яка може виокремити дитину з колективу.

4. **Звертайтеся безпосередньо до дитини:** Спілкуючись, говоріть саме до дитини, а не до супроводжуючої особи.

5. **Представляйте себе:** Якщо дитина має порушення зору, обов'язково називайте себе та всіх, хто з вами. Під час групової бесіди пояснюйте, до кого звертаєтеся.

6. **Привертайте увагу:** Для дітей зі зниженим слухом використовуйте знаки рукою або легке торкання, дивіться в очі та говоріть чітко.

7. **Зберігайте рівень зору:** При спілкуванні з дитиною на інвалідному візку намагайтеся розташуватися на одному рівні.

8. **Чіткість у навчальних завданнях:** Формулюйте завдання зрозуміло, уникаючи складної термінології.

9. **Терпіння:** Дайте дитині більше часу на обдумування та формулювання своїх думок.

10. **Віра у дитину:** Поважайте і любіть дитину з особливими потребами як особистість, вірте в її можливості.

На нашу думку, дотримання цих правил допоможе створити підтримуюче і комфортне середовище для всіх учасників навчального процесу, сприяючи розвитку толерантності та взаєморозуміння.

На підставі вищезазначеного можна зробити висновок, що інклюзивна компетентність майбутнього вчителя-дефектолога формується у процесі системної спеціальної теоретичної підготовки та педагогічної практики, акумулюючи всі нагромаджені знання та досвід в Україні та в зарубіжних країнах. Сьогодні вимагає рухатися у напрямку втілення міжнародної практики щодо збільшення кількості інклюзивних закладів, готових до надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами. Тому сучасні вихователі повинні бути готовими до стрімких, кардинальних змін та відповідати вимогам часу і прогресивним тенденціям освітньої політики, що є можливим лише за умови їхнього постійного професійного розвитку.

Отже, особливістю інклюзивної компетентності майбутнього вчителя-дефектолога є наявність когнітивного, емоційного і діяльнісного компонентів. Зміст підготовки визначається метою, що полягає у розвитку майбутніх вчителів-дефектологів інклюзивної компетентності, яка включає спеціальні знання, професійний та життєвий досвід.

2.2. Результати експериментального дослідження інклюзивної компетентності майбутніх учителів-дефектологів

Експериментальне дослідження проводилося на базі Інклюзивно-розвиткового центру (ІРЦ) «Fox house» (місто Луцьк), а також а також факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Волинського національного університету імені Лесі Українки. У ньому взяли участь 8 вчителів-дефектологів, 30 дітей з порушенням мовленнєвого розвитку, 30 здобувачів вищої освіти, які навчаються за ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта.

Організація дослідно-експериментальної роботи передбачала вирішення наступних завдань:

1. Розробити та апробувати методику інклюзивної компетентності майбутніх вчителів-дефектологів до роботи з дітьми з особливими потребами.

2. З'ясувати рівень компетентності майбутніх вчителів-дефектологів до роботи в умовах інклюзії.

3. Здійснити відбір методик, що сприяють удосконаленню інклюзивної компетентності майбутніх вчителів-дефектологів.

Дослідно-експериментальна робота включала три *етапи*: констатувальний, формувальний, контрольний.

Ключовими завданнями першого – констатувального етапу педагогічного експерименту – стала розробка структури і змісту компонентів інклюзивної компетентності (визначення основних складових інклюзивної компетентності, створення чіткої структури, що включає теоретичні та практичні аспекти), визначення та вивчення критеріїв і рівнів сформованості інклюзивної компетентності (розробка критеріїв для оцінки рівня підготовленості вчителів-дефектологів, встановлення рівнів сформованості компетентності). Зокрема, у ході реалізації діагностики вихідного рівня сформованості інклюзивної компетентності майбутніх вчителів-дефектологів використовувалися такі *методи*: тестування, анкетування, співбесіда, аналіз авторських методичних розробок. Використані методи дозволили визначити основні пріоритети у навчальній діяльності вчителів-дефектологів, а також установку та корекційну спрямованість навчального процесу та визначення акцентів у навчанні, які найбільше відповідають потребам учнів.

Окрім того, у ході констатувального етапу дослідження було проведено анкетування вчителів-дефектологів з метою виявлення важливих професійних умінь, необхідних сучасному фахівцеві. Серед основних показників розвитку ключових компетенцій були визначені: підвищення професійного рівня (постійне самовдосконалення та навчання), володіння

новими освітніми технологіями (здатність адаптуватися до сучасних методик), уміння працювати з різноманітною інформацією, вивчення та узагальнення досвіду, командна робота, навички комунікації (здатність спілкуватися з різними категоріями дітей).

Констатувальний етап включав відбір і розробку інструментарію для моніторингу інклюзивної компетентності майбутніх вчителів-дефектологів на основі виділених критеріїв і показників. В якості діагностичних процедур застосовані: тест-опитувальник «Готовність педагога до інклюзивної освіти», тест «Корекційно-педагогічні та загальнопедагогічні знання», «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С.С. Бубнов), експрес-опитувальник "Індекс толерантності" (Г. У. Солдатова, О.А. Кравцова та ін.), опитувальник «Діагностика здатності до емпатії» (А.А. Мехраб, Н.С. Епштейн).

В експериментальну групу (ЕГ) увійшли 30 здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, які пізніше взяли участь в формуальному етапі експерименту. Контрольну групу (КГ) склали 8 вчителів-дефектологів, навчання яких здійснювалося за традиційною системою.

Основними *методами дослідження* на констатувальному етапі стали:

1. Емпіричні методи: анкетування, педагогічне спостереження, розв'язання педагогічних завдань.
2. Математичні методи обробки даних.
3. Кількісний та якісний аналіз результатів дослідження.

У якості методик дослідження використовувались наступні: методика діагностики професійної педагогічної толерантності (Ю.А. Макаров), опитувальник «Самоаналіз труднощів у педагогічній діяльності» (Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх) [36; 98; 99; 112], а також анкетування «Я та інклюзивна освіта».

Зміст програми вивчення інклюзивної компетентності майбутніх вчителів-дефектологів представлено в таблиці 2.2.

**Програма вивчення інклюзивної компетентності майбутніх
вчителів-дефектологів**

Критерії інклюзивної компетентності	Показники інклюзивної компетентності	Методи оцінювання
Мотиваційно-ціннісний	1) знання сутності, змісту і принципів інклюзивної освіти; 2) виявлення особистісної зацікавленості процесу інклюзії; 3) демонстрування ціннісного ставлення до дітей з психофізичними порушеннями та інклюзивної освіти в цілому; 4) власна мотивація на виконання певних дій та досягнення успіху при організації інклюзивної освіти.	Анкетування, експертиза
Операційно-діяльнісний	1) розуміння психолого-педагогічних особливостей дітей з порушеннями психофізичного розвитку; 2) обирати оптимальні способи організації інклюзивної освіти; 3) реалізація ефективних способів педагогічної взаємодії між усіма учасниками інклюзивної освіти; 4) організація корекційно-розвивального середовища в умовах інклюзії; 5) здійснення професійної самоосвіти щодо організації спільної взаємодії дітей із різним рівнем психофізичного розвитку.	Експертна оцінка результатів діяльності вихователя (конспекти, планування і т.п.)
Рефлексивно-оцінний	1) аналіз професійних змін та труднощів власної педагогічної діяльності при реалізації інклюзивної освіти; 2) здійснення професійної самооцінки вибору методів і засобів організації інклюзивної освіти; 3) вміння оцінювати результати організації інклюзивної освіти для усіх дітей.	Вирішення професійних завдань

Експериментальне дослідження включало кілька етапів:

1) проведення дослідження згідно з розробленою програмою і підібраних методик;

2) обробка результатів по кожній методиці окремо і виділення рівнів інклюзивної компетентності майбутніх учителів-дефектологів;

3) визначення рівня інклюзивної компетентності майбутніх учителів-дефектологів за кожним критерієм шляхом підрахунку загальної кількості балів;

4) аналіз результатів за кожним критерієм.

Програмою було передбачено наступні форми оцінювання:

- Індивідуальна (персоніфікована) оцінка експертом рівня розвитку мотиваційно-ціннісного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-оцінного критеріїв у кожного вихователя;

- Самооцінка майбутніми учителями-дефектологами особистісної готовності до інклюзивної освіти.

Для виявлення операційно-діяльнісної компетентності майбутніх учителів-дефектологів було використано такі методи оцінки, як експертиза (самоекспертиза), експертна оцінка продуктів діяльності, самоаудит. Крім методики Л.М. Мітіної використовувалася розроблена нами методика оцінки таких продуктів діяльності спеціальних педагогів, як плани роботи, конспекти занять, есе, плани індивідуального супроводу, програми з самоосвіти, проекти організації інклюзивної освіти. Дана методика дозволяла оцінити здатність педагогів проектувати спільне навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком. Крім перерахованих методик для оцінки готовності школи (або дитячого садка) до інклюзії, використовувалася розроблена карта «Карта оцінки інклюзивної компетентності майбутніх учителів-дефектологів», яка передбачає вивчення особливостей організації освітнього процесу; психологічної готовності адміністрації та працівників закладу освіти; навчально-методичного, інформаційного, фінансового, матеріально-технічного та кадрового забезпечення (додаток А).

Для визначення рівня інклюзивної компетентності майбутніх учителів-

дефектологів відповідно до рефлексивно-оцінного критерію застосовувалися такі методи оцінки, як вирішення професійних завдань, самоаудит.

Результати, отримані у ході констатувального експерименту, презентовано у Табл. 2.3

Таблиця 2.3.

Рівень інклюзивної компетентності майбутніх учителів-дефектологів (%)

Групи	Рівні		
	Адаптивний	Репродуктивний	Оптимальний
ЕГ	30	70	-
КГ	72,3	27,7	-
Учителі-дефектологи	55	45	-

Як засвідчують результати Табл. 2.3., після проведення дослідження визначено, що більшість учасників експерименту показали адаптивний рівень інклюзивної компетентності, інші – репродуктивний рівень. Виявлено стереотипні погляди на проблеми дітей з особливостями психофізичного розвитку, слабка усвідомлення цілей і важливості інклюзивної освіти.

У контексті проведено дослідження зазначимо, що інклюзивна освіта дітей з психофізичними порушеннями часто не сприймається як пріоритетна. Багато фахівців вважають диференційоване навчання або індивідуальну форму навчання найбільш оптимальними. Зокрема, у значної частки респондентів відсутні знання та професійні вміння для реалізації інклюзивної освіти. Узагальнене уявлення про види, форми та технології інклюзивної освіти є поширеним. Однак, усі респонденти визнають потребу в поповненні знань та набутті умінь для роботи в інклюзивному середовищі. Це свідчить про потенційний інтерес до розвитку інклюзивної компетентності. Разом з тим, наявність досвіду роботи не суттєво впливає на рівень і якість інклюзивної компетентності майбутніх учителів-дефектологів. Це вказує на необхідність систематичного навчання та підготовки. Відсутність доступу до комплексних матеріалів з проблем інклюзивної освіти не формує

повноцінних знань. А це не сприяє розвитку стійкої особистісної зацікавленості у пошуку ефективних методів допомоги дітям з особливими освітніми потребами (ООП).

Таким чином, для покращення інклюзивної освіти необхідно розвивати програми підготовки, які б включали практичні аспекти інклюзії, забезпечити доступ до ресурсів та матеріалів, що стосуються інклюзивної освіти, створити середовище, яке буде підтримувати професійний розвиток і зацікавленість у цій галузі.

Майбутні вчителі-дефектологи повинні володіти широким спектром знань, які включають: Особливості психофізичного розвитку дітей з порушеннями (розуміння специфіки розвитку дітей з різними типами порушень), Знання адаптованих програм і методик для різних категорій дітей, Уміння визначати та враховувати індивідуальні особливості учнів із ООП, орієнтуватись у законодавстві, що регулює інклюзивну освіту, володіти різноманітними методами та прийомами викладання, які відповідають потребам учнів з ООП, а також використовувати сучасні технології та матеріали в освітньо-корекційному процесі.

Важливою складовою когнітивного компонента інклюзивної компетентності є професійні вміння, серед яких: виконання освітніх, розвивальних, корекційних та виховних завдань, здатність реалізувати різні аспекти навчання та виховання, планування навчально-корекційного процесу, розробка індивідуальних планів для учнів з особливими потребами, створення оптимального клімату та формування позитивної атмосфери для навчання та розвитку, командна робота (співпраця з іншими фахівцями, родинами) – для досягнення спільних цілей, створення корекційно-розвивального середовища.

Таким чином, забезпечення ефективної інклюзивної освіти вимагає від вчителів-дефектологів не лише теоретичних знань, а й практичних умінь, які дозволяють адаптувати навчальний процес до потреб кожної дитини. Це

передбачає комплексний підхід, що включає співпрацю з родинами та іншими фахівцями.

З метою визначення особливостей інклюзивної компетентності нами проводилось анкетування 8 учителів-дефектологів інклюзивно-розвиткового центру «Fox house» (місто Луцьк, Волинської області). Зокрема, нас цікавили конкретні питання :

- 1) обізнаність педагогів з питань інклюзивної освіти;
- 2) наявність в інклюзивно-розвитковому центрі «Fox house» дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку;
- 3) ступінь допомоги таким вихованцям і труднощі у роботі з ними;
- 4) існуюча практика організації інклюзивної освіти дітей з ООП.

Інтерпретація одержаних у ході проведеного нами анкетування результатів засвідчила, що рівень емоційного прийняття дітей з порушеннями психофізичного розвитку, вчителями-дефектологами є більш низьким у порівнянні з рівнем готовності їх включення у навчально-виховний процес. Зокрема, лише 34 % респондентів виявили позитивне ставлення до ідеї спільного залучення дітей з ООП та їх здорових однолітків, негативне – 20 % осіб, а 16 % опитаних взагалі відчувають нейтральне ставлення щодо означеного процесу. Крім того, третині майбутніх учителів-дефектологів (30 %) взагалі важко визначити певне ставлення. На нашу думку, таку позицію респондентів деякою мірою можна пояснити їх відповідями на запитання *«Чи обізнані Ви з питань запровадження інклюзивної освіти у закладі освіти?»*, зокрема: 26 % – обізнані, 20 % – не обізнані, 6 % – потребують додаткової інформації про таку форму навчання. Причому у 60 % респондентів найбільші сумніви викликають відсутність у них спеціальних знань і методів роботи з дітьми з ООП. Також фахівців спеціальної освіти турбують особливості роботи з батьками, які виховують дітей із різним рівнем психофізичного розвитку (47,3 %) через їх ставлення до спільної взаємодії між ними.

Крім того, 66 % респондентів стверджують, що для забезпечення рівного доступу щодо якісної освіти дітей з ООП варто впроваджувати інклюзивну освіту, 6 % вважають, що впровадження означеного процесу у заклади освіти слід розглядати в індивідуальному порядку, а 28 % опитаних категорично налаштовані проти означеної форми освіти. Адже, як стверджує більшість (95 %), вітчизняні заклади освіти непристосовані до інклюзії. Зокрема, важливою перешкодою на шляху впровадження інклюзивної освіти у вітчизняній системі спеціальної освіти 93 % опитаних вважають відсутність належного фінансування інклюзивної освіти, 78 % - відсутність архітектурних умов, спеціального обладнання і про відсутність програмно-методичного забезпечення та спеціальних фахівців у штатному розписі зазначають 36 % та 38 % відповідно. Зокрема, вчителям-дефектологам бракує інформаційно-методичних знань щодо психолого-педагогічного супроводу таких вихованців в умовах ЗЗСО. І лише 7 % згодні з тим, що такі заклади готові прийняти на навчання вихованців із психофізичними порушеннями, які потребують любові, терпіння та систематичної праці.

У ході анкетування з'ясовано, що 53 % опитаних у процесі роботи з дітьми із особливостями психофізичного розвитку очікують підтримки з боку адміністрації ЗЗСО з питань створення спеціальних умов для таких вихованців (27 %) та надання консультацій профільними фахівцями (вчитель-дефектолог, психолог, вчитель-логопед) щодо спільної взаємодії вихованців (36 %). Тобто, можна стверджувати про те, що учителі-дефектологи не виступають активними суб'єктами впровадження інклюзивної освіти.

Проведене анкетування виявило дефіцит знань у вчителів-дефектологів щодо способів включення та адаптації дітей з порушеннями психофізичного розвитку у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). Як уже зазначалось, інклюзивна освіта ґрунтується на прийнятті індивідуальності кожної дитини. Навчально-виховний процес має бути спрямований на задоволення особливих потреб кожного вихованця. Важливо обирати доступні та цікаві комунікативні засоби для організації спільної діяльності дітей з різним

рівнем психофізичного розвитку. Це дозволить відстежувати динаміку розвитку інклюзії у системі спеціальної освіти та прогнозувати зміни та результати освітніх програм.

Діагностика рівня сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів-дефектологів почалася з діагностики *когнітивної компетентності*, зокрема, таких аспектів, як виявлення знань про інклюзивне навчання, специфіка організації інклюзивного навчання та умови, що забезпечують розвиток дітей з ООП. Було використано моніторингову методику В. Андрєєва, адаптовану до проблеми дослідження, для з'ясування рівня сформованості когнітивної компетентності.

Результати діагностики та анкетування підкреслюють необхідність підвищення рівня знань і навичок у майбутніх вчителів-дефектологів для ефективної реалізації інклюзивної освіти, що забезпечить якісний розвиток дітей з особливими потребами.

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

Серед запропонованих форм організації занять учителі-дефектологи переважно обирали традиційні та інноваційні. На традиційні заняття припадає 64% часу, на інноваційні – 36%. Більшість респондентів висловлюють бажання проводити більше інноваційних занять – 56%.

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

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

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

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 (6,1).

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

Відповіді: від змісту навчального матеріалу, використання комплексу методів його подання (9,2), професійної майстерності вчителя-дефектолога (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. *«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 вибором своєї майбутньої професії?»*

Відповіді: так – 37% здобувачів освіти, 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% респондентів надали перевагу індивідуальному навчанню вдома, 44% - спеціальному дитячому садку, 12,6% – диференційованому навчанню в складі спеціальної групи при ЗЗСО.

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 і недостатня готовність вчителя-дефектолога до роботи з такими дітьми. Інклюзивне навчання обрали 9,1 % вчителів-дефектологів, обґрунтовуючи його більш ефективним процесом соціалізації та небажанням батьків віддавати своїх дітей у спеціальний дитячий садок.

12. На запитання *«Яке Ваше ставлення до спільного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку з їхніми здоровими однолітками?»* 78% респондентів відповіли негативно, обґрунтовуючи це тим, що звичайні однолітки не готові сприймати таких дітей як рівних, що їм буде важко у звичайному закладі освіти, діти можуть комплексувати, відчувати дискомфорт.

Позитивну оцінку щодо інклюзивного навчання висловили 5,5% вихователів, які вбачають у такій освіті перспективу для соціального розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку та ефективність соціалізації після закінчення навчання в школі. З деякими умовами позитивне ставлення до інклюзивного навчання висловили 16,5% респондентів.

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 інклюзивної компетентності та стимулювання праці вихователя.

У дослідженні виявлено найтипівіші труднощі й помилки у вчителів-дефектологів, що виникають у процесі спільного навчання дітей з різним рівнем психофізичного розвитку. Причинами їх виникнення є різноманітні фактори, зокрема, використання в процесі навчання принципів, методів і засобів, що є сприятливими для нормальних дітей і не враховують

особливостей дітей із порушеннями психофізичного розвитку, стереотипність дій вихователя в різних ситуаціях неуспіху таких вихованців, завищення вимог до їхньої навчальної діяльності, невідповідність темпу роботи на заняття потенційним можливостям дітей. Іноді такі помилки пов'язані з низьким рівнем культури педагога, загальною неготовністю до спільного навчання. Аналіз помилкових дій вчителя-дефектолога свідчить, що нерідко такі дії виникають не як наслідок безвідповідального ставлення до виконання покладених на педагога функцій, а як результат несформованості основних складових професійної готовності.

Результати анкетування допомогли виявити основні організаційно-педагогічні умови, що сприяють професійному розвитку майбутнього вчителя-дефектолога.

Порівняльний аналіз результатів констатувального експерименту підтвердив важливість моніторингу як методу формування інклюзивної компетентності.

Метою формувального етапу дослідження була апробація та впровадження методики формування інклюзивної компетентності у майбутніх вчителів-дефектологів.

Розроблена методика включала реалізацію модульної програми, кожен модуль якої вирішує певні завдання підготовки педагогів. Зміст програми конкретизувався у **модульних одиницях**, що дозволяло: формувати компоненти готовності, відстежувати успішність освоєння матеріалу, коригувати зміст і терміни освоєння.

Результати сформованості когнітивного компонента інклюзивної компетентності (табл. 2.4.) розподілилися за трьома рівнями сформованості – оптимального, репродуктивного й адаптивного.

Таблиця 2.4.

Результати сформованості когнітивного компонента інклюзивної компетентності у майбутнього вчителя-дефектолога на констатувальному етапі (у %)

Рівні	Групи
--------------	--------------

	ЕГ	КГ
Оптимальний	-	-
Репродуктивний	49,2	43,1
Адаптивний	50,8	56,9

Для респондентів, віднесених до *адаптивного рівня*, властивим є індіферентне ставлення до інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку, відсутність уявлення про інклюзивне навчання, пасивне поповнення знань та відсутність активного залучення до навчального процесу.

Для респондентів, віднесених до *репродуктивного рівня*, характерним є нечітке уявлення про інклюзивне навчання (49,2 % ЕГ і 43,1 % КГ). Виявляється інтерес до якісного навчання дітей з порушеннями, але недостатня систематизація знань.

Таким чином, низький рівень сформованості когнітивного компонента інклюзивної компетентності майбутнього вчителя-дефектолога ускладнює розуміння значущості спільної взаємодії дітей з особливостями психофізичного розвитку. Необхідно забезпечити педагогів глибокими та систематизованими знаннями для ефективної роботи в умовах інклюзивного навчання.

Для виявлення рівня розвитку *мотиваційного компонента* інклюзивної компетентності використано методику К. Замфір у модифікації А. Реана, основними аспектами якої є внутрішня (значущість діяльності для особистості) та зовнішня мотивація (прагнення до задоволення матеріальних потреб) [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 вчителя-дефектолога досліджено *мотиваційний компонент* його інклюзивної компетентності:

- 1) прагнення до кар'єрного просування;
- 2) прагнення уникнути критики з боку адміністрації або колег;
- 3) прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей;
- 4) потреба в досягненні соціального престижу й повазі з боку інших;
- 5) задоволення від процесу й результату праці;
- 6) можливість найбільш повної самореалізації в даній професійній діяльності.

На цьому етапі дослідження було визначено, що мотиваційний компонент інклюзивної компетентності вчителя-дефектолога є сукупністю мотивів, які спрямовують на усвідомлене активне планування свого внутрішнього світу, впливають на психологічні процеси та явища, що стосуються ефективного виконання педагогічних функцій, а також на професійний і особистісний розвиток вчителя-дефектолога.

Серед основних мотивів, які виявлено в дослідженні, можна виділити:

- 1) прагнення до саморегуляції та самоконтролю (вчителі прагнуть контролювати свої емоції та поведінку в навчальному процесі);
- 2) самовдосконалення (бажання постійно покращувати свої професійні навички та знання);
- 3) пізнання власних особистісних якостей (усвідомлення впливу власних рис на педагогічну діяльність);
- 4) здобуття знань з корекційної та інклюзивної педагогіки (прагнення отримати нові знання для реалізації свого потенціалу);
- 5) самореалізація в професійній діяльності (вчителі прагнуть реалізувати свої здібності та таланти в роботі).

Результати аналізу показали значне переважання особистісних і професійних мотивів над соціальними: гуманне ставлення до дітей з порушеннями психофізичного розвитку, підвищення ефективності навчально-виховного процесу з урахуванням педагогічних і психологічних

факторів, відчуття відповідальності за результати своєї роботи, прагнення до саморозвитку та самореалізації в професії.

Таким чином, мотиваційний компонент інклюзивної компетентності майбутнього вчителя-дефектолога є важливим аспектом, що впливає на його професійний розвиток та ефективність педагогічної діяльності. Переважання особистісних і професійних мотивів вказує на необхідність підтримки та розвитку цих аспектів, що може позитивно вплинути на якість інклюзивної освіти.

Узагальнені дані про сформованість у вчителів-дефектологів мотиваційного компонента інклюзивної компетентності розподілися за трьома рівнями. До групи з адаптивним рівнем сформованості мотивації інклюзивної компетентності (див. табл. 2.5.) віднесено педагогів із недостатнім усвідомленнями значущості особистісного та професійного розвитку (відповідно 57,7 % ЕГ і 64,4% респондентів КГ).

Таблиця 2.5.

**Результати сформованості мотиваційного компонента
інклюзивної компетентності у вчителів-дефектологів на
констатувальному етапі (у %)**

Рівні	Групи	
	ЕГ	КГ
Оптимальний	-	-
Репродуктивний	42,3	35,6
Адаптивний	57,7	64,4

Наведені в таблиці 2.5. дані свідчать, що менша кількість досліджуваних відповідно 42,3 % ЕГ і 35,6 % респондентів КГ) віднесені до середнього рівня. Оптимального рівня мотиваційного компонента не зафіксовано. Цей факт з усією очевидністю підтверджує, що переважна більшість вчителів-дефектологів є недостатньо мотивованою до особистого професійного вдосконалення, саморозвитку й самореалізації основних

функцій інклюзивного навчання, тому часто виявляють невдоволеність результатами навчально-виховної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

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

Зазначаючи переваги інклюзивної освіти, респонденти вказали, що для дитини з психофізичними порушеннями інклюзивне навчання дає можливість перебувати в колективі однолітків, адаптуватися до навколишнього середовища, бути більш комунікабельною, впевненішою в собі; для інших дітей у групі чи в дитячому садку – формує гуманізм, чуйність, милосердя, вміння спілкуватися з даною категорією дітей, сприяють позитивному ставленню до тих, хто «відрізняються».

Як свідчить практика, у запровадженні інклюзивної освіти вчителі-дефектологи зіткнулися з такими труднощами, як недостатнє знання психології дитини, труднощі в матеріальному, технічному забезпеченні, в методиках роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. А також бачать такі негативи – нерозуміння з боку деяких оточуючих (як колег, так і батьків «здорових» дітей), неналежне фінансування.

Для того, щоб реалізація інклюзивної освіти була успішною, на думку опитуваних, потрібно створити матеріально-технічну базу, методичне забезпечення, підготувати, навчити педагогів працювати в умовах інклюзії, поглибити знання з корекційної педагогіки та спеціальної психології.

Проаналізувавши анкети вихователів щодо інклюзивної компетентності до роботи з дітьми з особливими потребами, було отримано такі результати: у більшості педагогів (76%) інклюзивна освіта викликає інтерес і 24% опитуваних навпаки.

Головні причини, які, на думку опитуваних, гальмують втілення у загальноосвітню практику інклюзивних педагогічних ідей, підходів і прийомів роботи є слабкий зв'язок науки і практики (48%), слабке

фінансування, немає матеріальної зацікавленості (46%), відсутність інформації про нові ідеї і підходи у навчанні і вихованні (28%), нестача часу і сил для створення і застосування педагогічних новацій (20%), страх невдачі при застосуванні нового (10%).

За результатами анкетування “Інклюзивна компетентність вчителя-дефектолога до роботи з дітьми з особливими потребами”, в експериментальних навчальних закладах інклюзивне навчання в більшості впроваджується лише окремими вихователями (52%), переважною кількістю педагогічного колективу впроваджуються в деяких закладах (25%), про те, що впроваджуються лише найбільш досвідченими педагогами відмітило 20% респондентів і зовсім не впроваджуються - 3%.

Переважна частка педагогів мають бажання впроваджувати інклюзивну освіту в своїй діяльності, але ще не вважають себе достатніми професіоналами (18%), трішки менша частина бажає впроваджувати інклюзивну освіту в своїй діяльності, але насамперед хотіли б вивчити досвід колег по роботі, які краще орієнтуються в даній проблемі (17%), 6% опитуваних бажають і вже можуть поділитися досвідом роботи, а 3% - задовольняє та система, за якою вони працювали раніше і не вважаю за потрібне її змінювати.

Визначаючи власний рівень впровадження інклюзії у своїй діяльності, більшість опитуваних вказали, що мають середній рівень (44%), 30% вважають, що їхній рівень вище середнього, у 14% - низький рівень, а у 12% педагогів рівень впровадження інклюзії високий.

Частина педагогів не готова обрати нестандартну форму проведення заняття (18%), проте більшість (82%) все ж таки готові і вже працюють, використовуючи інновації в своїй роботі. Також, 34% опитуваних не вірять в успіх інклюзивного навчання, проте більшість (56%) педагогів вважають, що в інклюзивної освіти є майбутнє.

Отже, переважна частка вчителів-дефектологів компетентні у питанні інклюзивного навчання, у них присутній інтерес до інклюзії у педагогічній

діяльності, проте респонденти мають недостатні знання з цього питання, вони відчують труднощі в матеріальному забезпеченні, в забезпеченні методиками роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, в недостатній обізнаності із психологічними особливостями розвитку дітей, котрі мають вади розвитку та специфікою їхнього навчання. Вважають, що слабкий зв'язок науки і практики, слабе фінансування, складність одночасно взаємодіяти з різними дітьми і, таким чином, здійснювати індивідуальний підхід, відсутність матеріальної зацікавленості в значній мірі гальмують впровадження інклюзивної освіти.

Серед пропозицій щодо подолання труднощів реалізації інклюзивної освіти, щоб вона була успішною, респонденти називають такі: створення матеріально-технічної бази, методичне забезпечення, проведення необхідного навчання педагогів для підвищення їхньої готовності до роботи в інклюзивних групах, поглиблення знань з корекційної педагогіки та спеціальної психології, забезпечення необхідними засобами для навчання дітей з особливими потребами.

Узагальнивши результати дослідження, можна побачити, що більшість опитуваних (56%) недостатньо знайомі з нормативно-правовою, науково-методичною базою інклюзивної освіти, значна частина (28%) відзначили, що вони зовсім не знайомі і лише 24 % ознайомлені з нормативно-правовою, науково-методичною базою інклюзивної освіти.

Оцінюючи власний рівень знань зі спеціальної та інклюзивної освіти переважна кількість респондентів (61%) відмітили, що мають середній рівень знань, з високим рівнем – 14% респондентів, 1% було важко визначити свій рівень і частина опитуваних (24%) оцінили свій рівень знань, як низький.

Опитувані визначили такі основні переваги інклюзивного навчання:

1. *Краще підготовлені до реального життя:* 69 балів
2. *Підвищення самооцінки та розвитку самостійності:* 51 бал
3. *Краще сприйняття суспільством:* 37 балів

4. *Більше можливостей для участі у різних видах діяльності:* 34 бали

Разом з тим, педагоги стикаються з різними труднощами, зокрема, зміна методів навчання, адаптація навчального середовища, характер та складність навчання. Вчителі-дефектологи створюють демократичне середовище для налагодження дружніх стосунків серед дітей з різним рівнем розвитку. Основні підходи включають: виховання партнерства у дитячих стосунках, колективні творчі справи, колективна розумова діяльність (91 бал)

Вчителі-дефектологи активно співпрацюють з батьками, використовуючи різні форми взаємодії: бесіди, батьківські збори, консультації, семінар, залучення батьків до підгрупової роботи тощо.

Таким чином, інклюзивне навчання має значні переваги, але також потребує адаптації методів навчання та активної співпраці з батьками для забезпечення успішної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами.

Проранжувавши результати відповідей на запитання щодо визначення найбільш дієвих способів, методів, прийомів адаптації навчальних планів, методик до специфічних потреб дітей у групі), можна побудувати таку таблицю даних (див. табл. 2.6.):

Таблиця 2.6.

Результати анкетування вчителів-дефектологів щодо реалізації інклюзивної освіти

Запитання	Кількість балів
Максимальне унаочнення змісту матеріалу	117
Багаторазове у різних варіантах повторення поданого навчального матеріалу на всіх етапах його вивчення	116
уповільнення темпу навчання	95
спільне виконання вчителем-дефектологом та дитиною з ООП частин завдання	76
максимальне використання предметної	67

діяльності і досвіду дітей	
Використання різних видів інструкцій, попереднього планування дій	64
спрощення структури і зменшення обсягу знань під час пояснення нового матеріалу	32

Аналіз умов, що сприяють ефективному навчанню та вихованню дітей з особливими освітніми потребами, показав наступну ієрархію важливості: корекційна спрямованість навчально-виховного процесу (126 балів); урахування психологічних закономірностей розвитку особистості (126 балів); систематичне і всебічне вивчення вихованців (114 балів), урахування конкретної ситуації впливу (100 балів), володіння педагогічною технікою (85 балів), індивідуалізований підхід до оцінювання (78 балів), використання можливостей виховного впливу колективу (30 балів).

Тобто, реалізація індивідуального підходу до дітей з особливими освітніми потребами вимагає комплексного підходу, що включає корекційну спрямованість, врахування психологічних аспектів, систематичне вивчення вихованців та інші важливі умови. Це дозволяє створити оптимальні умови для розвитку кожної дитини, враховуючи її унікальні потреби та потенціал.

Аналізуючи питання щодо основних умов реалізації індивідуального підходу до дітей з особливими освітніми потребами, які є найбільш дієвими в процесі навчання і виховання дітей, ми бачимо, що на першому місці стоять реалізація корекційної спрямованості навчально-виховного процесу та врахування психологічних закономірностей розвитку особистості, які набрали по 126 балів, друге по важливості - систематичне і всебічне вивчення вихованців педагогом (114 балів), на третьому місці - урахування конкретної ситуації впливу (100 балів), на четвертому - володіння педагогічною технікою

(85 балів), на п'ятому - індивідуалізований підхід до оцінювання (78 балів) і найменш важливою умовою реалізації індивідуального підходу до «особливих дітей», на думку педагогів, є використання можливостей виховного впливу колективу (30 виборів).

Реалізуючи індивідуальний підхід в своїй роботі педагоги використовують найчастіше такі прийоми:

- 1) індивідуалізація завдань – 125 балів;
- 2) орієнтація на різний темп роботи дітей та динаміку наростання втоми – 86 балів;
- 3) активізація всіх учнів групи – 70 балів;
- 4) визначення відповідного рівня допомоги – 68 балів.

Щодо методичної роботи, то, на думку педагогів, найкраще розв'язуються в їхніх закладах наступні завдання:

- 1) ознайомлення із новими педагогічними технологіями – 95 балів;
- 2) ознайомлення із теоретичними і практичними досягненнями в галузі спеціальної та інклюзивної освіти – 91 бал;
- 3) ознайомлення із застосуванням варіативних методів навчання, нетрадиційних методик корекційного впливу – 91 бал;
- 4) надання вихователям інформації про результати наукових досліджень і передового педагогічного досвіду в галузі навчання і виховання дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку – 86 балів;
- 5) постійний аналіз корекційного навчально-виховного процесу з метою систематичності методичної роботи, визначення її змісту та постійного удосконалення – 78 балів;
- 6) надання дієвої допомоги педагогам в удосконаленні їх професійної підготовки відповідно до фахового рівня – 54 бали;
- 7) вивчення педагогами державних та нормативних документів щодо інклюзивного навчання – 49 балів.

Говорячи про форми методичної роботи, які використовуються у закладі з інклюзивним навчанням, то найчастіше зустрічаються індивідуальні

форми роботи (самоосвіта, стажування, консультації) – 124 бали, рідше – групові форми (методичні об'єднання, творчі групи) – 110 балів та масові форми роботи (семінари, педагогічні читання, науково-практичні конференції (54 бали). Найбільш дієвими, на думку педагогів, є індивідуальна форма роботи, круглий стіл, методичний ринг, диспути, семінари, методоб'єднання.

Щодо ролі асистента вчителя (вихователя) в процесі організації навчання і виховання дитини з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти, то більша частина педагогів визначила, що асистенту належить допоміжна (моделююча) роль (72%), 20% вважають, що другорядна і головну роль надали асистенту 8% опитуваних.

Переважна більшість педагогів (87%) переконані, що найбільш ефективною в умовах інклюзивного навчання є трансдисциплінарна модель командної діяльності, тобто дитина і сім'я повинні знаходитися в центрі уваги, між ними і фахівцями повинен існувати міцний взаємозв'язок. 17 % опитуваних переконані, що найбільш ефективною є інтердисциплінарна модель: увага концентрується на дитині і сім'ї, проте фахівці більш пов'язані один з одним. Лише 1% надають перевагу мультидисциплінарній моделі командної діяльності: дитина і сім'я знаходяться у центрі уваги, однак фахівці не контактують один з одним, між членами команди немає взаємодії, дослідження і послуги ізольовані.

Свої відповіді педагоги пояснили тим, що дитина, сім'я і фахівці – це група людей, у яких є спільна мета, які співпрацюють, щоб досягти чогось більшого. Вони повинні нести колективну відповідальність за результати. Міцний взаємозв'язок дитини, сім'ї і фахівців сприяє досягненню поставлених цілей.

Отож, аналізуючи вище сказане, можна сказати, що більшість вчителів-дефектологів недостатньо знайомі з нормативно-правовою, науково-методичною базою інклюзивної освіти, а значна частина і зовсім не знайомі. Це можна пояснити тим, що в їхніх закладах, як вказали педагоги,

недостатньо приділяють увагу вивченню державних та нормативних документів щодо інтегрованого (інклюзивного) навчання, наданню дієвої допомоги педагогам в удосконаленні їх професійної підготовки відповідно до фахового рівня. Проте здійснюючи самооцінку власних знань з корекційної освіти за відповідними нозологіями, свої вміння використовувати ТЗН для корекції та компенсації порушень розвитку (звукопідсилювальну апаратуру, лупи, окуляри, ІКТ), опитувані оцінили на середньому рівні. Це, можливо, пов'язано з тим, що в закладах, де працюють педагоги, найкраще розв'язуються такі завдання методичної роботи, як ознайомлення із новими педагогічними технологіями, ознайомлення із теоретичними і практичними досягненнями в галузі спеціальної та інклюзивної освіти, ознайомлення із застосуванням варіативних методів навчання, нетрадиційних методик корекційного впливу.

Отже, через недостатню сформованість у вчителів-дефектологів *внутрішніх і зовнішніх мотивів* виявлено досить низькі результати констатувального експерименту.

По завершенні констатувального етапу дослідження проводився формувальний. Його мета полягала у розробці та апробації модульної програми, що включає зміст і технологію підготовки майбутніх вчителів-дефектологів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Апробація модульної програми у ході формувального експерименту дослідження здійснювалася в різних організаційних умовах. У першому випадку зміст підготовки вбудовувався в структуру навчального плану підготовки майбутніх вчителів-дефектологів, які навчаються за спеціальністю 016 Спеціальна освіта.

У другому випадку модульна програма реалізовувалася в рамках дослідно-експериментальної діяльності Інклюзивно-розвиткового центру «Fox house» (м. Луцьк Волинської області).

Експериментальна діяльність у рамках формувального етапу тривала протягом 2023-2024 років. Нами проводилося навчання всієї педагогічної

команди Інклюзивно-розвиткового центру «Fox house». Загальна кількість учасників цієї групи – 8 осіб. Заняття проводилися як в традиційних (наприклад, лекція, семінар), так і в нетрадиційних формах. Наприклад, організувалися майстер-класи, практикуми, робота з кейсами та ін.

Зупинимося на змісті модульної програми інклюзивної компетентності вихователів до роботи з дітьми з особливими потребами.

Структура програми представлена п'ятьма модулями:

1. Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен.
2. Особливі освітні потреби дітей з ППФР.
3. Технології, методи і форми організації інклюзивної освіти дошкільників.
4. Технології формування у дітей з нормальним психофізичним розвитком толерантного ставлення до однолітків з ППФР.
5. Організація і зміст роботи міждисциплінарної команди, робота психолого-медико-педагогічного консилиуму (ПМПК).

Вибір тематики і кількості модулів обумовлений наступним. По перше, спрямованість нашої програми стосується розвитку інклюзивної компетентності педагогів, тобто їх здатності вирішувати п'ять груп професійних завдань. Це повністю відповідає в названій на теоретичній частині дослідження концепції розвитку інклюзивної компетентності вихователів (В. Козирєв, Н.Ф. Радіонова, А.П. Тряпціна, Н.В. Чекалева). По-друге, до уваги приймалось коло проблемних питань, характер труднощів, з якими стикаються педагогічні працівники, задіяні в інклюзивну освіту (ці дані отримані на констатувальному етапі дослідження).

Кожен модуль має свою специфіку, в той же час в сукупності вони забезпечують формування мотиваційно-ціннісної, операційно-діяльній, рефлексивно-оцінній інклюзивної компетентності педагогів. У кожен модуль включене одне професійне завдання, при вирішенні якого вихователям пропонувалося розробити алгоритм виходу з проблеми, заповнити відсутню інформацію, здійснити систематизацію цієї інформації, провести порівняльні

дослідження, представити проект або модель вирішення цього завдання.

Формулювання професійного завдання в кожному модулі включає обов'язкові компоненти: узагальнене формулювання завдання; ключове завдання; контекст рішення; завдання, які приведуть до вирішення (продукту); критерії оцінки продукту. Така побудова професійної завдання рекомендовано провідними вітчизняними вченими в галузі педагогіки (В.А. Козирєвим, Н.Ф. Радіоною, А.П. Тряпциним).

У навчальну програму кожного модуля входять такі компоненти: пояснювальна записка, де позначаються мета, завдання модуля і описується професійне завдання; навчальний план і основний зміст модуля; очікувані результати та рівні засвоєння змісту; навчально-методичне та інформаційне забезпечення у вигляді робочих зошитів або кейсів; контрольні-вимірювальні матеріали; список основної та додаткової літератури.

Метою третього, контрольного етапу дослідження, стало визначення ефективності інклюзивної компетентності майбутніх вчителів-дефектологів до роботи в дітьми із особливими потребами у відповідності до змісту і технологією запропонованої модульної програмою. У порівнянні з констатувальним етапом експерименту, контрольний експеримент передбачав:

- 1) проведення дослідження згідно з розробленою програмою і підібраних методик;
- 2) обробка результатів, отриманих за кожною діагностичною методикою;
- 3) визначення рівня готовності за кожним критерієм шляхом підрахунку загальної кількості балів;
- 4) порівняльний аналіз результатів констатувального і контрольного етапів дослідження.

У процесі оцінювання і раніше використовувалися індивідуальна (персоніфікована) оцінка експериментатором рівня розвитку мотиваційно-ціннісного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-оцінного критеріїв

інклюзивної компетентності у кожного вчителя-дефектолога; самооцінка; оцінка готовності навчального закладу до інклюзії. Кількість педагогів, які беруть участь в дослідженні, не змінилося.

На контрольному етапі дослідження доведено, що у педагогів відзначається позитивна динаміка, яка виявляється в:

1) актуалізації мотиваційно-ціннісних змін (перетворення сформованих установок, ціннісних орієнтацій, мотивів професійної поведінки і діяльності, зміна її спрямованості і т.д.);

2) розвитку здатності вирішувати професійні завдання у галузі організації інклюзивної освіти (розуміти особливості розвитку дітей з ППФР, проектувати і реалізовувати адаптовані освітні програми, здійснювати підбір технології організації інклюзії; створювати корекційно-розвивальне середовище);

3) активізації рефлексивно-оцінних умінь (виокремлювати проблеми, аналізувати їх, переводити в площину професійних завдань, проектувати шляхи вирішення і вибудовувати алгоритми виходу з проблем), які дозволяють вносити конструктивні зміни в їх професійну діяльність (змінюються цілі, завдання, вибір засобів і способів побудови інклюзивного освітнього процесу, підходи до аналізу та оцінки своєї педагогічної діяльності).

Проведені прикінцеві зрізи характеризували майбутніх вчителів-дефектологів, залучених до експериментальної роботи, за показниками когнітивного, емоційного і діяльнісного компонентів інклюзивної компетентності. Результати цих зрізів відображено в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

Динаміка формування у вчителів-дефектологів інклюзивної компетентності

	Рівні готовності (%)			Разом
	Високий	Середній	Низький	
До формувального експерименту	-	31,7	68,3	100

Після формувального експерименту	10,9	56,6	32,5	100
---	------	------	------	-----

З таблиці 2.7. бачимо, що до формувального експерименту більшість вчителів-дефектологів виявила низький рівень готовності – 68,3 %. Середній рівень готовності був виявлений у 31,7 %. Після формувального експерименту ці дані значно покращилися. Так, оптимальний рівень готовності було зафіксовано в 10,9 % педагогів, репродуктивний рівень – у 56,6 % респондентів і низький – у 32,5 % відповідно.

За всіма компонентами, що контролювалися в експериментальній роботі (когнітивний, емоційний, діяльнісний), у вчителів-дефектологів покращилися результати, що засвідчили про їх компетентність у галузі інклюзивної освіти у закладах ЗСО на засадах толерантності.

У процесі аналізу отриманих результатів експериментального дослідження було засвідчено, що педагоги, які навчаються в умовах дослідно-експериментальної діяльності, активніше взаємодіють з дітьми з ООП, намагаються негайно апробувати вивчені технології, якісно підходять до розробки індивідуальних корекційно-освітніх маршрутів тощо. Це дозволяє стверджувати, що інклюзивна компетентність вчителів-дефектологів організована за допомогою модульної програми з командою педагогів, результативно впливає на розвиток професійної компетентності всього педагогічного персоналу і формування готовності закладу освіти до реалізації інклюзивної практики.

Отримані результати вказують на прогностичність розроблених в дослідженні змісту і технології підготовки майбутніх учителів-дефектологів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

ВИСНОВКИ

У магістерському дослідженні визначено ключові аспекти формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів-дефектологів.

Інклюзивна компетентність є критично важливою для майбутніх вчителів-дефектологів, оскільки вона забезпечує їхню готовність до роботи в умовах інклюзивного навчання та сприяє успішному розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Інклюзивну компетентність розглянуто як інтеграційну характеристику рівня підготовленості *майбутнього вчителя-дефектолога* до спільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями в умовах закладу освіти. Основні складові інклюзивної компетентності є теоретико-методичні знання (розуміння основ інклюзивної освіти, знання специфіки розвитку дітей з особливими освітніми потребами), уміння застосування корекційно-педагогічних методів та адаптація навчального процесу під потреби учнів, практична робота з дітьми з різними пізнавальними можливостями, взаємодія з батьками та іншими фахівцями, а також уміння аналізувати ефективність корекційно-педагогічної діяльності та прогнозувати результати навчання для досягнення педагогічно значущого результату. Інклюзивна компетентність дозволяє вчителю-дефектологу створювати сприятливі умови для навчання всіх дітей, незалежно від їхніх можливостей.

А також сприяє розвитку соціальних навичок у дітей з особливими освітніми потребами, покращує їхнє сприйняття в суспільстві.

Проведений у дослідженні аналіз сучасних науково-методичних джерел засвідчив, що вчителі-дефектологи стикаються з численними труднощами в процесі спільного навчання. Основні труднощі та помилки в навчанні дітей з психофізичними порушеннями включають: використання недоступних принципів і методів, стереотипність дій у ситуаціях неуспіху, завищення вимог до знань та навичок учнів, низька культура педагогів та їхня невідповідність до інклюзії.

У ході дослідження обґрунтовано та виявлено компоненти, критерії та рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх вчителів-дефектологів. В якості основних компонентів означеного феномену обрано такі: *когнітивний* (знання та вміння організовувати навчальний процес з індивідуальним підходом), *мотиваційний* (здатність мотивувати себе до корекційно-педагогічної діяльності), *рефлексивний* (контроль професійних результатів та саморозвиток) та *операційний компоненти* (навички організації корекційно-освітнього процесу).

Наше дослідження показало, що підвищення ефективності навчання осіб з особливостями психофізичного розвитку можливе за умови формування у вчителя-дефектолога системи спеціальних знань і вмінь, зокрема, спостереження за дитиною, вивчення індивідуальних особливостей психофізичного розвитку, розуміння пізнавальних потреб і інтересів дітей.

Встановлено, що підвищення ефективності навчання осіб з особливостями психофізичного розвитку в ЗЗСО є можливим за умови формування у майбутнього вчителя-дефектолога системи спеціальних знань: творчих здібностей, особистісних якостей, умінь спостерігати за дитиною, вивчати індивідуальні особливості психофізичного розвитку, можливості, пізнавальні потреби та інтереси дітей. Тобто, майбутній вчитель-дефектолог 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% вчителів-дефектологів; за показником мотиваційного компонента – відповідно 41,9% вчителів-дефектологів; за показником рефлексивного компонента – відповідно 68,5% вчителів-дефектологів; за показником операційного компонента – 24,4% вчителів-дефектологів. Решту досліджуваних віднесено до низького рівня. Водночас встановлено, що жоден із вчителів-дефектологів не був віднесений до високого рівня сформованості досліджуваних компонентів.

Розроблено та обґрунтовано методика формування інклюзивної компетентності вчителів-дефектологів, яка ґрунтується на корекційно-педагогічному підході та сприяє розвитку цілісної особистості майбутнього фахівця спеціальної освіти, здатного до інновацій та самоосвіти, що є критично важливим для успішної реалізації інклюзивного навчання. Означена методика формування інклюзивної компетентності вчителів-дефектологів складається з трьох етапів реалізації (ознайомлення з основами інклюзивної освіти, розвиток практичних навичок, самоосвіта й самореалізація), кожен з яких має свої *мети* (формування базових знань про інклюзивну освіту, практичних умінь у корекційно-педагогічній діяльності, заохочення до постійного професійного розвитку), *завдання* (вивчення теоретичних основ інклюзивної освіти, удосконалення знань про особливості дітей з особливими потребами, розвиток інноваційних підходів у навчанні, ознайомлення з законодавчими аспектами, розробка індивідуальних навчальних планів, проведення корекційних занять), *напрями* (лекції, семінари, практичні заняття, моделювання ситуацій), *методи і прийоми роботи* (групові дискусії, аналіз кейсів, рольові ігри, спостереження за навчальним процесом, професійні тренінги).

Визначено та науково обґрунтовано психолого-педагогічні умови

корекційно-педагогічного підходу, зокрема, технологія контекстного навчання (створення цілісної структури інклюзивної компетентності шляхом об'єднання репродуктивних і активних методів навчання), використання потенціалу змісту педагогічних дисциплін (позитивна мотивація до здійснення інклюзивного навчання через інтеграцію знань з різних предметів), удосконалення знань про особливості розвитку дітей (глибоке розуміння специфіки навчання і виховання різних категорій дітей з особливими потребами).

Експериментальна перевірка методики формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя-дефектолога показала зростання інтересу до інноваційної діяльності, підвищення обсягу знань про психофізичний розвиток учнів, поліпшення показників сформованості компонентів компетентності. Зокрема, зросли обсяг і повнота знань про особливості психофізичного розвитку включених учнів, сутність, структуру і специфіку корекційної роботи. На період закінчення педагогічного експерименту відбулися істотні якісні зміни показників сформованості ключових компонентів порівняно з показниками констатувального експерименту. Зокрема, частка учителів-дефектологів 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-дефектолог.

Разом з тим спостерігається чітка тенденція до зменшення частки досліджуваних учителів-дефектологів із середнім і особливо низьким рівнем сформованості всіх компонентів. Зокрема, кількість учителів-дефектологів 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%.

Встановлено, що ефективність формування інклюзивної компетентності залежить від технології контекстного навчання, оптимального об'єднання репродуктивних і активних методів навчання, удосконалення знань про особливості розвитку дітей.

Отже, у результаті проведеного дослідження доведено ефективність методики формування інклюзивної компетентності майбутніх вчителів-дефектологів, що сприяє покращенню якості освіти для дітей з особливими потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анісімова Л. Особливості підготовки майбутніх вчителів-дефектологів до роботи з дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології* : зб. тез доп. III Міжнар. наук.-практ. конф., 4-5 жовтня 2019 р. за заг. ред. А. Г. Шевцова. Запоріжжя, 2019. С. 116–118. URL: <https://khnnra.edu.ua> (дата звернення: 11.04.2024).
2. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua>.
3. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». Наук. кер. і заг. ред. О. Л. Кононко. К.: Світич, 2009. 430 с.
4. Базюк А. П. Формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя-дефектолога. Збірник тез доповідей IV Всеукраїнської науковопрактичної конференції (16-19 травня 2024 р., Луцьк) за заг. ред. проф. І.Б. Кузави, І. М. Брушневська, Г. О. Гац, Н.С. Карабанова, З. С. Мацюк, В.Ф. Сергеева, І.І. Сидорук, Л. П. Стасюк., Луцьк, 2024. 326 с.
5. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я: монографія. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. 117 с

6. Бевзюк М. С. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії в умовах інклюзивного навчання : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – Умань, 2019. – 20 с.

7. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія. – К. : Світоч, 2006. – 304 с.

8 . Богуш А. М. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України* : матеріали Метод. семінару (НАПН України, Інститут педагогіки НАПН України). К. : Педагогічна думка, 2009. С. 271–281.

9. Будяк Л. В. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Черкаси : Вид. ЧНУ. 2009. 90 с.

10. Буйняк М. Г. Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 20 с.

11. Вісник проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» (жовтень 2009 – лютий 2010). 35 с.

12. Гаяш О. В. Готовність майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної взаємодії як виду партнерських відносин в умовах інклюзивної освіти *.Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. Тернопіль, 2023. № 2. С. 91–96. URL: <https://doi.org/10.32782/2415-3605.23.2.12>

13. Гаяш О.В. Основні аспекти діяльності вчителя-олігофренопедагога в сучасних умовах *.Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. пр. за ред. О.В. Гаврилова, В. М. Синьова. – Кам'янець-Подільський, 2019. Вип.12. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/38847> (дата звернення: 12.04.2024).

14. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

15. Гноєвська О. Ю. Формування корекційної компетентності вчителя загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03; нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 18 с.
16. Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч-метод. посіб. за ред. А. А. Колупаєвої. Київ : вид. гр. «А.С.К.», 2012. 360 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
17. Дефектологічний словник: навчальний посібник за ред. В.І. Бондаря, В. М. Синьова; упоряд. В. М. Тімашова. К.: «МП Леся», 2011. 528 с.
18. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. – К. : Академвидав, 2004. 352 с.
19. Зарубінська І. Б. Компетентнісний підхід до формування змісту навчально-виховного процесу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Збірник наукових праць. Вип. 12. Київ, 2008. с. 58.
20. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення : навчально-методичний посібник кол. авторів ; за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 236 с.
21. Інвалідність і суспільство: навчальний посібник за заг. ред. Л. Байди, О. Красюкової-Енс. ВГСПО «Національна Асамблея інвалідів України», 2012.188 с.
22. Індекс 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.
23. Інклюзивна 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.

24. Інклюзивна 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.

25. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. канд. пед. наук. Харків, 2014. 19 с.

26. Кононова М. М. Компетентнісний підхід як складова моделі професійного розвитку майбутніх . *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. : Педагогічні науки. Глухів, 2018. Вип. 3. С. 170-176. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2018_3_24 (дата звернення: 16.04.2024).

27. Кононова М. Принципи професійного розвитку майбутніх дефектологів: теоретичний аналіз .*Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. пр. Полтава, 2018. Вип. 22. С. 109–113. URL: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2018.22.185217>

28. Косарева Г. М. Підготовка майбутніх вихователів до впровадження інклюзивних форм навчання в освітню практику. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2014. Вип. 9 (52), С. 87–90. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2014_9_29 (дата звернення 10.03.2024).

29. Колишкін, О. В. Професійна культура майбутніх вчителів-дефектологів.*Професійна культура фахівця: сутність, реалії, перспективи* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Суми, 2012. С. 40–43. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/3983> (дата звернення: 16.04.2024).

30. Концепція розвитку інклюзивної освіти. Наказ № 912 МОН України від 01.10. 2010 р. URL : <http://osvita.ua>

31. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. К.: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.

32. Крикун А. Включення дітей з особливими потребами в освітнє середовище .*Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2009. №10. С.9-15.

33. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія та методика. Монографія. Луцьк, ПП Іванюк В. П., 2013. 292 с.

34. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема .Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки: збірник наукових праць. Луцьк: ВНУ, 2009. Вип.20. С. 35-39.

35. Кузава І. Б. Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми із особливими потребами в умовах інклюзивного навчання .Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Вип. 14. 2010. С.40-44.

36. Мартинчук О. В. Методологічні підходи до фахової підготовки вчителів-дефектологів для роботи в умовах інклюзивного навчання .Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. 2013. Вип. 23(1). С. 114–124.URL : <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2425> (дата звернення: 12.04.2024).

37. Мартинчук О. В. Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення .Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2014. Вип. 28. С. 130–136. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7627> (дата звернення: 10.04.2024).

38. Національна доктрина розвитку освіти. URL: <http://doshkolenok.kiev.ua>

39. Нормативні документи. Для завідуючих ДНЗ.Упорядник: Чала Тамара Тимофіївна. Х.: Вид. група «Основа», 2007. 528 с.

40. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія: С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик [та ін.] ; за ред. С. О. Сисоєвої. К. : ВІПОЛ, 2001. 572 с.

41. Про внесення змін до Закону України «Про дошкільну освіту» (щодо організації навчально-виховного процесу). Закон України.– К.: 2010. URL: <http://zakon.rada.gov.ua>,

42. Про внесення змін і доповнень до деяких законодавчих актів України про освіту (щодо інтегрованого та інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах): проект Соціальний педагог. 2010. № 8 (серпень). С. 6-20.

43. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20> (дата звернення: 12.09.2024).

44. Розвиток дитини-дошкільника: сучасні підходи та освітні технології : монографія Г. В. Беленька, Н. М. Голота, А. М. Гончаренко [та ін.] ; за заг. ред. І. І. Загарницької. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. С. 6–27.

45. 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.

46. Сербалюк Ю.В. Роль правових знань у професійній підготовці майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 9 листоп. 2021 р. за ред. Т. О. Докучиної, О.І. Дмитрієвої. Кам'янець-Подільський, 2021. С. 224–226. URL: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://kaf-korped.kpnu.edu.ua> (дата звернення: 12.04.2024).

47. Сущенко Л. О. Науково-педагогічний супровід професійного зростання освітян : теорія і практика : монографія Лариса Олександрівна Сущенко. Запоріжжя : КПУ, 2011. 148 с.

48. Синьов В. М. Основи дефектології : навч. посіб. для студентів пед. ін-тів. Київ : Вища шк., 1994. 143 с.

49. Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти : зб. тез доп. всеукр. наук.-практ. конф. 11-12 трав. 2021 р. Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Ф-т пед. освіти та соц. роботи, Каф. спец. та інклюзивної освіти. – Луцьк : Іванюк В. П., 2021. 204 с.

50. Уруський В.І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності : Метод. посібник.- Тернопіль: ТОКІППО, 2005.- 96с.

51. Хижняк Г. Моніторинг індивідуальних досягнень дітей з особливими потребами. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. Київ: ТОВ «Міжнародний центр фінансово-економічного розвитку». Україна", 2009. С. 60 – 71.

52. 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.

53. Янович К. Формування готовності фахівця зі спеціальної освіти до роботи в закладі з інклюзивним навчанням . *Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців спеціальної освіти* : зб. тез доп. І наук.-практ. інтернет-конф. з міжнар. участю, 20-21 жовтня 2022 р., / упоряд. С. В. Стеблюк. Ужгород, 2022. С. 182–186. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/en/infocentre/get/52026> (дата звернення: 11.04.2024). Назва з екрана.

54. Ясенчук І. В. Підходи до роботи з проблемними дітьми в системі освіти. *Сучасні проблеми практичної психології у Волинському регіоні* : матеріали VII наук.-практ. семінару, 25 жовт. 2012 р. Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки [та ін.] ; за заг. ред. М. І. Мушкевич. Луцьк, 2012. С. 28–30.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета про інклюзивну освіту

1. Поясніть у кількох словах Ваше ставлення до інклюзивної освіти.
 1. для яких дітей є включення можливим?

 2. які потрібні умови, щоб зробити інклюзивну освіту успішною?

2. Зазначте переваги інклюзивної освіти:
 1. для дитини з порушеннями.

 - б. для інших дітей у класі чи в школі.

3. Які негативи Ви бачите у запровадженні інклюзивної освіти?

4. Якими знаннями та навичками потрібно володіти педагогові в інклюзивних умовах? _____

5. Які труднощі Ви відчули у запровадженні інклюзії?

6. Яка допомога необхідна для реалізації інклюзивної освіти щоб вона була успішною?

Визначення професійної готовності майбутніх вчителів-дефектологів до інклюзивної діяльності

1. Чи викликає у вас інтерес до інклюзії у педагогічній діяльності?
Так. Ні.
2. Скільки разів у минулому навчальному році ви спробували застосувати будь-які елементи інклюзії в своїй роботі? _____.
3. Підкресліть дві головні причини, які, на Вашу думку, гальмують втілення в масову практику інклюзивних педагогічних ідей, підходів і прийомів роботи:
- слабе фінансування, немає матеріальної зацікавленості;
 - відсутність інформації про нові ідеї і підходи у навчанні і вихованні;
 - слабкий зв'язок науки і практики;
 - нестача часу і сил для створення і застосування педагогічних новацій;
 - консервативна сила звички: менше часу і сил потрібно для роботи по-старому;
 - страх невдачі при застосуванні нового;
 - неприємні наслідки через колег по роботі (заздрість, пересуди);
 - відсутність підтримки зі сторони керівництва ЗНЗ;
 - не бачу необхідності займатися інтеграцією дітей з особливими освітніми потребами;
 - Ваш варіант _____
4. Чим, на Вашу думку, цікава інклюзивна діяльність:
- цікаво створити щось своє, незвичайне, краще, ніж було;
 - підвищується інтерес до навчання і виховання;
 - зростає авторитет серед батьків і дітей;
 - радує підтримка адміністрації, рівноправні відносини з нею;
 - можна отримати новий статус серед колег, повага до новаторства;
 - в новаціях повніше реалізується свій досвід, сили і здібності;
 - зростає самоповага, формується новий погляд на себе.
- Ваш варіант _____
5. Підкресліть внутрішні протиріччя, які виникають у Вас при створенні чи застосуванні інклюзивної моделі:
- нові ідеї важко практично реалізувати;
 - неминучі невдачі, помилки, а це неприємно;
 - важко доводити почате до кінця: частіше перемагає звичне;
 - не вистачає волі і терпіння довести нове до досконалості, тому часто починаєш і кидаєш;
 - немає впевненості, що нове принесе практичну користь;
 - неминуча втрата часу для роботи по-новому, немає компенсації за новаторські зусилля;
 - часто оволодівають сумніви: а чи зможу я це нове застосувати.
 - Ваш варіант _____
6. Які нові педагогічні технології Ви могли б застосувати при сприятливих умовах:
КТС - колективні творчі справи;
КМД - колективна розумова діяльність;
МВС - методика вивчення себе дітьми;

ПФК - прискорення формування колективу (групи, класу);
ТРВЗ - теорія розв'язання винахідницьких задач;
ТВП - теорія виховання партнерства у дитячих взаємовідносинах;
ТСВ - теорія самовиховання.

7. Якими діагностичними методиками Ви володієте вільно:
- застосування самооцінки за результати діяльності;
- взаємооцінка і експертна оцінка;
- тестові методики різноманітного типу;
- вивчення особистості в спеціально створених ситуаціях;
- використання критеріїв особистісного росту для діагностики вихованості учнів;
- Ваш варіант _____

8. Підкресліть ознаки своєї готовності до створення інновацій:
- орієнтуюсь в структурі психології особистості;
- знаю нові педагогічні ідеї і Я - концепцію;
- володію нестандартним мисленням;
- володію психологічним баченням життя дітей;
- вмю використовувати психодіагностику;
- знаю технологію і культуру експерименту.
Ваш варіант _____

9. Підкресліть, яка сфера самореалізації здібностей Вас влаштовує в більшій мірі:
наука, мистецтво, комерція, медицина, сфера обслуговування, інженерія, транспорт, освіта, адміністративна, державна діяльність, політичне життя, сфера соціальних відносин (соціологія і психологія).
Ваш варіант _____

10. Підкресліть, які фактори в реалізації життєвих планів можуть Вам допомогти:
- сімейні традиції, підтримка батьків, їх авторитет в суспільстві;
- достатнє фінансування з боку рідних, знайомих, спонсорів;
- надія на власні сили і здібності;
- велика власна працездатність, вміння самостійно реалізувати справу, корисні зв'язки і знайомства.
Ваш варіант _____

11. Чому Ви віддаєте пріоритет в досягненні життєвих цілей. (Позначте відповіді в порядку значимості):
- загальнокультурному і професійному саморозвитку,
- якості професійної підготовки у вузі,
- вдалому сімейному життю,
- фізичному і психічному здоров'ю,
- доброзичливим відносинам з людьми, корисним знайомствам,
- професійній співпраці,
- винахідливості і творчості свого Я.

12. Що для Вас є складовими успіху в житті і досягненні мети? (Підкресліть 3-4 варіанти відповідей):
- цілеспрямованість, тобто вміння зосередитися на головному, відкинути всі дрібниці життя;
- реалістичність і конкретність задач по досягненню мети;

- повна самовіддача у будь-якій справі;
- здоровий спосіб життя і турбота про здоров'я;
- вміння переробляти неякісну роботу і виправляти помилки;
- використання досвіду професіоналів у вибраній справі;
- орієнтування в обставинах і вмінні знайти своє місце в даній ситуації.

Ваш варіант _____

13. Чи вмієте ви використовувати різні життєві обставини для реалізації планів:

- суміщаю розрахунок і ризик;
- можу делегувати частину своїх повноважень іншим людям;
- можу навчатися у інших справі і етиці відносин;
- використовую знання психології людей, їх можливості і слабкості;
- в потрібний момент дію рішуче і з повною самовіддачею;
- ніколи не звинувачую інших у невдачах і прорахунках;
- можу обмежувати свої звички, потреби і бажання заради справи.

Ваш варіант _____

**Діагностика професійної готовності майбутніх вчителів-дефектологів
щодо використання інклюзивної освіти**

Шановний колего!

*Пропонуємо Вам оцінити свою готовність до використання у роботі сучасної
інклюзивної освіти.*

1. Чи готові Ви обрати нестандартну форму проведення уроку?
Так Ні.
2. Чи зволікатимете Ви із впровадженням нестандартних уроків у систему своєї роботи?
Так Ні.
3. Чи викликає у Вас трудність використання на уроках різних засобів інформації (доповідей, газетних матеріалів, телебачення, відеофільмів, Інтернету)?
Так Ні.
4. Вам пропонують провести відкритий захід у формі диспуту, круглого столу, мозкового штурму. Чи погодитесь ви відразу?
Так Ні.
5. Чи дратує Вас те, що виходить за межі традиційного навчання?
Так Ні.
6. Чи вірите ви в успіх інклюзивного навчання?
Так Ні.
7. Чи відвідуєте ви уроки своїх колег, не пов'язані з вашим фахом?
Так Ні.
8. Чи виникає у вас бажання вступити в діалог, коли мова йде про інклюзивну освіту, на її користь?
Так Ні.
9. Чи погоджуєтесь ви з твердженням, що впровадження інклюзивних технологій - це вихід для сучасної ЗНЗ?
Так Ні.
10. Чи виникає у вас сумнів щодо важливості проблеми, з питань якої проводиться дане опитування?
Так Ні.

АНКЕТА

для вчителів-дефектологів щодо визначення готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання

1. Чи знайомі Ви з нормативно-правовою, науково-методичною базою інклюзивної освіти?

- а) так;
- б) ні;
- в) недостатньо.

2. Як Ви оцінюєте власний рівень знань з корекційної освіти за нозологіями – „Корекційна психопедагогіка”, „Логопедія”?

- а) низький;
- б) середній;
- в) високий.

3. Зазначте особливості складання індивідуального навчального плану на дитину з особливими освітніми потребами відповідно до специфіки закладу, в якому працюєте, за наступним алгоритмом:

- I. Загальна мета;
- II. Узагальнені результати оцінки;
- III. Довготермінові цілі;
- IV. Специфічні задачі;
- V. Індикатори досягнення (методики оцінювання);
- VI. Очікувані результати.

З яким труднощами Ви стикаєтесь в процесі складання, виконання ІНП?

4. Підкресліть, яким чином Ви створюєте в класі (групі) демократичне середовище для налагодження дружніх стосунків серед дітей з різним рівнем розвитку:

- колективні творчі справи;
- колективна розумова діяльність;
- виховуєте партнерство у дитячих стосунках.

Вкажіть інші можливі варіанти

5. Вкажіть, які форми співпраці з батьками Ви використовуєте:

- бесіди;
- консультації;
- наради;
- консилиуми;
- батьківські збори;
- семінари, конференції.

Яка форма роботи, на Вашу думку, є найбільш ефективною

6. Визначте найбільш дієві способи, методи, прийоми адаптації навчальних планів, методик до специфічних потреб дітей у класі (групі):

- максимальне унаочнення змісту матеріалу;
- уповільнення темпу навчання;
- максимальне використання предметної діяльності і досвіду дітей;
- використання різних видів інструкцій, попереднього планування дій;
- спрощення структури і зменшення обсягу знань під час пояснення нового матеріалу;
- багаторазове у різних варіантах повторення поданого навчального матеріалу на всіх етапах його вивчення;

– спільне виконання вчителем (вихователем) і учнем частин завдання.

7. Визначте власний рівень уміння використовувати ТЗН для корекції та компенсації порушень розвитку (звукопідсилювальну апаратуру, лупи, окуляри, ІКТ):

- а) низький;
- б) середній;
- в) високий.

8. Підкресліть основні умови реалізації індивідуального підходу до дітей з особливими освітніми потребами, які є найбільш дієвими в процесі навчання і виховання дітей:

- систематичне і всебічне вивчення учнів педагогом;
- врахування психологічних закономірностей розвитку особистості;
- володіння педагогічною технікою;
- урахування конкретної ситуації впливу;
- індивідуалізований підхід до оцінювання;
- реалізація корекційної спрямованості навчально-виховного процесу;
- використання можливостей виховного впливу колективу.

9. Які прийоми реалізації індивідуального підходу Ви використовуєте найчастіше:

- активізація всіх учнів класу (групи);
- індивідуалізація завдань;
- визначення відповідного рівня допомоги;
- орієнтація на різний темп роботи дітей та динаміку наростання втоми.

Ваш варіант

10. Підкресліть, які із зазначених завдань методичної роботи найкраще розв'язуються у Вашому закладі:

- вивчення педагогами державних та нормативних документів щодо інтегрованого (інклюзивного) навчання;
- ознайомлення із теоретичними і практичними досягненнями в галузі спеціальної освіти, спеціальної психології;
- надання педагогам інформації про результати наукових досліджень і передового педагогічного досвіду в галузі навчання і виховання дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку;
- ознайомлення із новими педагогічними технологіями;
- постійний аналіз корекційного навчально-виховного процесу з метою систематичності методичної роботи, визначення її змісту та постійного удосконалення;
- надання дієвої допомоги педагогам в удосконаленні їх професійної підготовки відповідно до фахового рівня;
- ознайомлення із застосуванням варіативних методів навчання, нетрадиційних методик корекційного впливу.

Ваш варіант

11. Вкажіть форми методичної роботи, які найчастіше використовуються у Вашому навчальному закладі щодо впровадження інклюзивного (інтегрованого) навчання:

- масові (семінари, семінари-практикуми, педагогічні читання, науково-практичні конференції);
- індивідуальні (консультації, стажування, наставництво, самоосвіта);
- групові (творчі групи, методичні об'єднання).

Які з них є найбільш дієвими на Вашу думку

12. Підкресліть принципи виховання дітей з особливими освітніми потребами, які є найбільш актуальними в умовах інклюзивного навчання:

- цілеспрямованість виховання;
- зв'язок виховання з життям;
- єдність свідомості та поведінки у вихованні;
- виховання в праці;
- виховання особистості в колективі;
- опора на позитивні можливості дитини;
- принцип системності, послідовності та наступності у вихованні дітей з особливими освітніми потребами;
- комплексний (командний) підхід у вихованні;
- індивідуальний підхід.

Реалізація якого принципу є найбільш проблематичною в умовах спеціального навчального закладу і чому

13. Визначте із зазначених переваг інклюзивної моделі навчання головну на Вашу думку:

- діти з особливими освітніми потребами будуть краще підготовлені до умов реального життя;
- діти з особливими освітніми потребами будуть мати більше можливостей брати участь у різних видах діяльності;
- діти з особливими освітніми потребами будуть краще сприйняті суспільством;
- інклюзивне середовище підвищує самооцінку та сприяє розвитку самостійності у дітей з особливими освітніми потребами.

Вкажіть власний варіант

14. Визначте роль вчителя-дефектолога в процесі організації навчання і виховання дитини з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти:

- головна;
- другорядна;
- допоміжна (моделююча).

Ваш варіант відповіді

15. Визначте власний рівень (високий, середній, низький) сформованості професійних умінь щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами:

– діагностичні (вміння визначати вікові та індивідуальні особливості учнів, зону актуального та найближчого розвитку, рівень научуваності, навчальних можливостей)

_____;

– прогностичні вміння (вміння моделювати систему навчальної та виховної роботи, індивідуальну траєкторію розвитку дитини, проект уроку, заняття)

_____;

– конструктивні вміння (здатність конструювати структуру уроку (заняття) різних типів у різних класах (групах), добирати ефективні методи та прийоми роботи, використовувати _____ сучасні _____ педагогічні технології)

_____;

– інформаційні вміння (вміння користуватися каталогами, картотеками, Інтернетом, добирати потрібний зміст освіти з підручників, ЗМІ, вміння організувати власний час, доцільно розподіляти час уроку або заняття, поєднувати різні види навчальних завдань) _____;

– комунікативні вміння (вміння налагоджувати контакт з учнями, колегами, батьками, володіти прийомами педагогічної техніки)

_____;

– контрольно-оцінювальні вміння (вміння забезпечити контроль за роботою учнів, знати і вдало використовувати критерії та норми оцінювання навчальних досягнень, вміння вести документацію) _____;

– стимулюючо-корекційні вміння (уміння помічати та схвалювати успіхи й досягнення вихованців, використовувати вербальну оцінку, засоби морального заохочення, аналізувати свої успіхи і недоліки, діяльність учнів)

_____.

16. Підкресліть одну з моделей командної діяльності, яка, на Вашу думку, є найбільш ефективною в умовах інклюзивного навчання:

– мультидисциплінарна модель: дитина і сім'я знаходяться у центрі уваги, однак фахівці не контактують один з одним, між членами команди немає взаємодії, дослідження і послуги ізольовані;

– інтердисциплінарна модель: увага концентрується на дитині і сім'ї, проте фахівці більш пов'язані один з одним;

– трансдисциплінарна модель: дитина і сім'я знаходяться в центрі уваги, між ними і фахівцями існує міцний взаємозв'язок.

Обґрунтуйте свій вибір.

_____.