

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Дипломна робота

На здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

На тему

**ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Виконала

студентка 2 курсу

спеціальності 013 Початкова освіта

Пилипчук Тетяна Леонідівна

Керівник:

Док. пед. наук, професор Шевців З.М.

Рецензент:

к.пед. наук, Гордійчук О.Є.

Рівне - 2020 року

ЗМІСТ

| | |
|--|-----------|
| ВСТУП..... | 4 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... | 10 |
| 1.1. Компетентність як наукове поняття..... | 10 |
| 1.2. Сутність та структура інклюзивної компетентності до роботи в умовах інклюзії..... | 19 |
| ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ..... | 30 |
| РОЗДІЛ 2. ОБГРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ТА МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ..... | 32 |
| 2.1. Особливості формування інклюзивної компетентності педагогів у процесі професійної підготовки | 32 |
| 2.2. Діагностика сформованості інклюзивної компетентності майбутніх педагогів | 43 |
| ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ..... | 54 |
| РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У ЗВО..... | 56 |
| 3.1. Модель формування професійно-інклюзивної компетентності майбутніх вчителів початкових класів..... | 56 |
| 3.2. Педагогічні умови процесу формування інклюзивної компетентності у ЗВО..... | 69 |
| ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ..... | 79 |
| ВИСНОВКИ..... | 81 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... | 84 |
| ДОДАТКИ..... | 95 |

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ООП – особливі освітні потреби

РЦЮ – ресурсний центр інклюзивної освіти

g – загальний показник інклюзивної компететності педагога

g (К) – показник когнітивного компонента інклюзивної компететності

g (КМ) – показник комунікативного компонента інклюзивної компететності

g (КН) – показник конативного компонента інклюзивної компететності

g (Р) – показник рефлексивного компонента інклюзивної компететності

g (Е) – показник емоційного компонента інклюзивної компететності

ВСТУП

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні відбуваються процеси реформування, які зумовили зміну відношення суспільства до освітніх процесів інклюзії та ставлення до ступеня участі всіх громадян у соціумі і, насамперед тих, які мають особливі освітні потреби.

Широке впровадження ідей інклюзії в загальноосвітні школи України в значній мірі залежить від кваліфікації кадрів, що вимагає внесення змін у процес підготовки майбутніх вчителів. І в цьому ракурсі особливого значення набуває проблема формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів початкових класів як складової їх професійної компетентності.

Поняття «професійна компетентність педагога» широко розглядалося у вітчизняній психолого-педагогічній літературі 90-х рр. ХХ ст. На сьогоднішній день компетентнісний підхід є одним з напрямків оновлення вітчизняної системи базової та повної середньої освіти, що впливає із Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національної доктрини розвитку освіти, державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти. Передбачається, що в основу оновленого змісту загальної освіти буде покладено формування і розвиток ключових компетентностей учнів.

Пріоритетність компетентнісного підходу в організації навчально-виховного процесу визначена у прийнятих урядом України нових нормативних документах (Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.)

Питання про формування і розвитку ключових компетенцій досить широко представлено в сучасній науковій літературі. Так, рішенням цієї проблеми займалися такі науковці, як І. Агапов, С. Бондар, В. Болотов, І. Єрмаков, І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Г. Фрейман, А. Хуторський, В. Циба та ін., яким вдалося розкрити сутність компетентнісного підходу і виділити ключові компетенції.

Методологічні основи професійної підготовки учителів досліджено в працях В. Андрущенко, Л. Барановської, О. Дубасенюк, В. Кременя, І. Зязюна, С. Сисоевої та ін. Окремі питання підготовки майбутніх педагогів висвітлено В. Бондарем, М. Васильєвою, О. Козловою, А. Сбруєвою, Т. Семенюк, Н. Сінельниковою та ін. Особливості готовності майбутніх учителів початкових класів досліджували Л. Бекірова, О. Демченко, Н. Бахмат, Л. Коваль, С. Кондратюк, С. Мартиненко, Р. Моцик, О. Савченко, О. Сакалюк, В. Сирота, О. Скоробагата, Ю. Холостенко, Л. Хомич та ін.

Значний інтерес у контексті проблеми дослідження становлять наукові розвідки, де висвітлено питання, пов'язані із формуванням готовності педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (Л. Антонюк, Я. Баранець, В. Гладуш, І. Демченко, Г. Косарева, О. Мартинчук, Л. Прядко, Т. П'ятакова, І. Хафізуліна, Ю. Шумиловська та ін.)

Разом з тим невивченою залишається проблема професійної компетентності педагогів, які працюють в умовах інклюзивної освіти, проблема психологічної готовності до спілкування з сім'ями дітей з обмеженими можливостями здоров'я в цілому.

Таким чином, тенденції, які існують на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики, пов'язані з необхідністю більш широкого включення дітей з ООП в соціум, дозволили сформулювати такі протиріччя між:

- соціальним замовленням, спрямованим на включення дітей з ООП в середовище загальноосвітньої школи і не достатньою готовністю вчителів до здійснення інклюзивної освіти;

- потребою освітньої практики в кваліфікованих фахівцях, що володіють високим рівнем сформованості інклюзивної компетентності, і традиційним змістом професійної підготовки вчителів;

- потенційними можливостями процесу професійної підготовки вчителів і необґрунтованістю педагогічних умов формування інклюзивної компетентності майбутніх вчителів.

Виходячи з цього, проблема дослідження полягає в необхідності розробки моделі і визначенні педагогічних умов формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

Зазначена проблема зумовила вибір **теми дослідження**: *«Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки»*.

Зв'язок роботи із науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано згідно із тематичним планом науково-дослідної роботи Рівненського державного гуманітарного університету з теми «Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі в системі освіти України» (УДК 378.02:373.5.011.3-051(477)) – державний реєстраційний номер 0118U100489.

Мета дослідження полягає в розробці моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки та визначенні педагогічних умов, що забезпечують ефективність цього процесу.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх вчителів початкової ланки освіти.

Предмет дослідження – закономірності, принципи, дидактична модель формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів в процесі професійної підготовки.

Поставлена мета, об'єкт, предмет дослідження визначили **завдання дослідження**:

- розкрити компетентність як наукове поняття;
- з'ясувати сутність та структура інклюзивної компетентності до роботи в умовах інклюзії;
- проаналізувати особливості формування інклюзивної компетентності;
- здійснити діагностику рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх педагогів;

- розробити модель формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів;
- описати педагогічні умови впровадження моделі в практику професійного навчання.

Основу **гіпотези** дослідження склало припущення про те, що формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки буде ефективним, якщо:

- інклюзивна компетентність майбутніх учителів буде розглядатися як одна з необхідних цілей професійної підготовки;
- буде визначено сутність інклюзивної компетентності майбутніх учителів як інтегративного особистісного утворення, структура якого включає когнітивний, емоційний, конативний, комунікативний, рефлексивний компоненти;
- будуть забезпечені педагогічні умови, що сприяють ефективному формуванню інклюзивної компетентності майбутніх учителів в процесі професійної підготовки: застосування технології контекстного навчання; використання потенціалу змісту педагогічних дисциплін для формування позитивної мотивації та набуття знань, необхідних для здійснення інклюзивної навчання; забезпечення наступності етапів реалізації моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх вчителів.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: філософські концепції сучасної освіти, спрямовані на формування всебічно розвиненої та гармонійної особистості (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк, Т. Поніманська, В. Синьов та ін.); філософські та соціокультурні засади розвитку інклюзії (С. Альохіна, Н. Назарова, М. Семаго, П. Романов, Є. Ярська-Смірнова та ін.), загальнотеоретичні засади інклюзивної освіти (Н. Борисова, В. Бондар, Л. Будяк, В. Засенко, Т. Зубарева, А. Колупаєва, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, Т. Соловійова, С. Сорокоумова, О. Таранченко, І. Хафізулліна, А. Шевцов, М. Шеремет, Л. Шипіцина, Н. Шматко та ін.); сучасні концепції суб'єкт-суб'єктної взаємодії:

індивідуалізації, особистісно-орієнтованого підходу (А. Асмолов, Є. Бондаревська, Л. Н. Мітіна, В.Г. Маралів, В. В. Серіков, В.А. Ситаров, В.І. Слободчиков, А. М.Трещев, Ю.І. Турчанінова, Г.Н. Цукерман, Е.А. Крюкова, І. С. Якиманська та ін.); концепції професійно-компетентної освіти (І. Бех, І. Зимня, А. Маркової, В. Сластьоніна, І. Хафізулліної).

Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що:

- вперше розкрито зміст поняття «інклюзивна компетентність педагога» як психолого-педагогічного феномена і складової професійної компетентності майбутніх педагогів з позицій системного та компетентнісного підходів;
- розроблено концепцію формування інклюзивної компетенції майбутніх педагогів в умовах вищої освіти на основі компетентнісного підходу, яка визначає структуру і зміст дидактичної моделі формування інклюзивної готовності майбутніх педагогів;
- визначено комплекс педагогічних умов, що забезпечують формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів в умовах вищої освіти, основу якого створює композиція взаємодетермінуючих організаційно-педагогічних, змістовно-педагогічних і процесуально-педагогічних умов.

Практична цінність результатів дослідження полягає в тому, що розроблений і апробований комплекс діагностичних методик дозволяє викладачам вищої школи діагностувати у майбутніх вчителів рівні сформованості інклюзивної компетентності. Підготовлені навчально-методичні розробки з організації освітнього процесу, спрямованого на формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки, можуть застосовуватися при розробці програм навчальних курсів (основні освітні програми і програми спеціалізації) та практик в системі вищої, середньої та додаткової професійної педагогічної освіти.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукової літератури (філософської, психологічної, педагогічної, методичної); емпіричні методи

(анкетування); педагогічний експеримент (констатувальний); кількісний і якісний аналіз отриманих результатів.

Експериментальна база дослідження: Рівненський державний гуманітарний університет. Факультет початкової освіти. У дослідженні взяло участь 23 студентів групи МПО-21.

Апробація результатів дослідження. Тези наукового дослідження опубліковані у збірнику II Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми реформування дошкільної та початкової освіти України у контексті євроінтеграційних процесів» (10 грудня 2019 року) за темою «Педагогічні умови формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у закладі вищої освіти» та Всеукраїнській науково-практичній е-конференції «Імплементція інклюзивної освіти в контексті реформування Нової української школи» (17 березня 2020 року) за темою «Формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів».

Структура дослідження: магістерська робота складається із вступу, 3 розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Список використаних джерел включає 109 найменувань. Робота викладена на 120 сторінках друкованого тексту. Додатки займають 25 сторінок.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

1.1. Компетентність як наукове поняття

Зміни, які відбуваються у сучасному соціально-культурному житті суспільства, швидкий плин науково-технічної революції, інформатизованість відносин накладають свої відбитки на освіту та зумовлюють необхідність реформування й перегляду змісту освіти, «підлаштування» його до сучасних вимог та потреб суспільства. Вхідження України в Європейське освітнє середовище, інтеграція національної системи освіти у світову та орієнтація на європейські й світові стандарти, зумовили впровадження до змісту сучасної освіти компетентнісного підходу, сутність якого розкривається через поняття «компетенція» та «компетентність».

В даний час питанням визначення, формування, розвитку поняття «компетентність» приділяється вагома увага з боку теоретиків і практиків у галузі освіти, менеджменту, соціальної психології, педагогіки, управлінського консультування і організаційного розвитку. З одного боку, це говорить про високу популярність компетентнісного підходу, з іншого – про виникнення проблем, таких як визначення поняття компетентності, формування конкретних компетенцій. І якщо існує безліч підходів для пояснення того, що являє собою компетентність, то головною з основних є проблема виявлення компетенцій в процесі спільної діяльності.

Існує деяка плутанина у визначенні та вживанні понять, як в англійській мові – «competency» і «competence», так і в українській – «компетентність» і «компетенція». Прийнято вважати, що «competency» відноситься до індивіда, а «competence» до організації, трудової діяльності, трудової функції. Аналогічно і в українській мові – поняття «компетентність» і «компетенція» відповідно. Базові і професійні компетенції знаходять своє відображення в

державних стандартах і являють собою конкретні формулювання тих чи інших навичок, якими повинен оволодіти професіонал.

У той же час, при постійному розвитку, набір компетенцій професіонала не залишається в статичному стані.

У деяких наукових працях, терміни компетенція і компетентність вживаються як синоніми (Дж. Равен), у інших вони чітко розмежовуються (В. Краєвський, А. Хуторський). На думку Н. Нагорної, така невідповідність виникла в наслідок неточного перекладу рекомендацій Ради Європи, коли англійське «competency» помилково перекладалося на співзвучне компетенція. Причиною цього є відповідність двох українських еквівалентів: компетенція і компетентність, одному англійському – competency (e) [66, с. 266].

Крім того, розходяться думки вчених щодо співвідношення даних категорій, їх класифікації та видів. Відповідно до словника Merriam-Webster, перші згадки терміна «компетенція» відносяться до 1605 році. У той же час, І. Зимня вважає, що поняття компетентності пов'язане з ім'ям Аристотеля, який вивчав «можливості стану людини, що позначається грецьким «atere – сила, яка розвивалася і вдосконалювалася до такої міри, що стала характерною рисою особистості» [39, с.155].

Поняття компетентності широко використовується на початку ХХ століття в побуті та літературі. Словник іншомовних слів 1933 року подає визначення компетенції, як кола повноважень будь-якої установи або особи. Проте в освітньому середовищі поняття «компетентність» і «компетенція» отримали своє поширення лише в 60-70-х роках ХХ століття. У 1959 році Р. Уайта в роботі «Motivation reconsidered: the concept of competence» вперше наповнює поняття компетентність особистісним змістом.

У 1965 році Н. Хомський вводить поняття компетентності в теорію мови. На підставі його ідей, висловлених у праці «Аспекти теорії синтаксису», в 70-і роки минулого століття в Америці здійснюється перехід до компетентнісно орієнтованого утворення. Таким чином, в 1960 – 1970 роках вводяться

категорії «компетентність» і «компетенція», закладається розуміння сутності даних понять, створюються передумови розмежування даних термінів, з'являється нове поняття «комунікативна компетентність».

У 1984 році з'являється робота Джона Равена «Компетентність в сучасному суспільстві». Автор не тільки наводить розгорнуте визначення компетентності, а й викладає свої уявлення про природу компетентності, розрізняє види компетентностей і здійснює їх класифікацію. Компетентність трактується Дж. Равеном, як життєвий успіх в соціально значущій області [79, с. 253]. Він виділяє 39 видів компетентностей, які ототожнює з «мотивованими здібностями». Серед виділених Дж. Равеном видів: здатність до самоосвіти, самоконтроль, критичне мислення, готовність до вирішення складних проблем, впевненість в собі, наполегливість, здатність до спільної роботи, персональна відповідальність та інші [79, с. 281 - 296]. Дж. Равен вважає, що компетенція складається з когнітивної, мотиваційно-ціннісної, емоційно-вольової складових, навичок і досвіду поведінки в ситуаціях подолання труднощів, які забезпечують упевненість, та набору способів поведінки особи у професійній діяльності, що гнучко адаптуються [79, с. 89].

Ця робота послужила поштовхом для дослідників в усьому світі, в тому числі і в Україні, до активної роботи з проблеми визначення поняття і видів компетентностей.

До необхідності переосмислення сучасного тлумачення компетенції та компетентності дійшов у наукових публікаціях А. Новіков [67]. Він зосереджує увагу на тому, що розвиток будь-яких компетенцій у людини становить собою якісну зміну психічних процесів, пов'язаних в єдине неділиме з її інтелектуальними здібностями. Натомість у більшості публікацій інших педагогів відсутні ці згадування. Без розуміння цих процесів є безглуздими спроби побудувати рівні сформованості компетенцій.

В Україні різні аспекти компетентнісної освіти досліджують: Н. Бібік, О. Біги, О. Бірюк, І. Булах, О. Дубасенюк, Г. Єльнікова, І. Єрмаков,

О. Заблоцька, С. Іванова, С. Клепко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Л. Хоружа та ін.

Автори використовують поняття «компетентність» і «компетенція» для описання як кінцевого результату навчання, так і різних властивостей особистості (властивих їй або отриманих у процесі навчання).

У педагогічних колах триває багато суперечок з цієї проблеми. Компетенція розглядається як «комплекс операцій, дій, знань, здібностей, активності, самостійності та інших властивостей особи в прийнятті рішень», що є «найвищим рівнем володіння, способами розвитку професійної діяльності» [106, с.27].

Компетентність – «це здатність на практиці реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особисті якості тощо) для успішної творчої діяльності в професійній і соціальній сфері» [99, с. 21].

Згідно з І. Зимньою, компетенції – це «деякі внутрішні потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми дій, системи цінностей і відносин), які потім виявляються в компетентностях людини, як актуальних, діяльнісних виявах» [39].

В. Байденко підтримує точку зору І. Зимньої, яка включає до складу поняття «компетенція» когнітивну, операційно-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову складові.

Компетентність, за визначенням О. Пометун, потрібно сприймати як об'єктивну категорію, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, завдяки яким педагог здатен здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності [72, с. 66].

На думку Н. Бібік, компетенція – це соціально закріплений освітній результат реалізації компетентностей [6, с. 25], а «компетентність» розглядається як оціночна категорія, що характеризує людину, як суб'єкт професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження.

За Т. Ковальновою, знання, уміння, навички – це одиниці культури, водночас компетентності є одиницями ринкової економіки, які беруть свій початок не в педагогіці, а у сфері економіки, управління і підготовки кадрів [42].

А. Хуторський вибудовує співвідношення понять таким чином: «компетенція – містить сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), предметів, які задаються стосовно певного кола, і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності щодо них; компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особисте ставлення до неї та предмета діяльності» [103, с.118].

Нестандартне визначення компетентності наводить у своїй науковій роботі О. Яригін. Він пропонує визначати компетентність за допомогою картежа $K = \langle \Omega, Q, T, F, \Phi \rangle$, що складається з множин Ω – множина проблемних ситуацій; Q – множина проблем, що вирішуються даною компетентністю; T – множина рішень; F – множина здібностей, умінь, методів, інших компетентностей, алгоритмів вирішення завдань, що дозволяють перейти від Q до T ; Φ – множина інших компетентностей, що розширюють множину F [107, с. 11 - 12].

Лайл і Спенсер у своїй роботі «Competence at work» визначили компетенцію як «Базову якість індивідуума, що має причинне відношення до ефективного та / або найкращого виконання в робочій ситуації» [57]. Базова якість означає, що вона є постійною частиною особистості, може визначати поведінку людини в різних ситуаціях і робочих процесах.

Автори виділяють 5 типів базових якостей:

- мотиви – те, про що думає або чого постійно хоче, що призводить до дії особистості. Мотиви націлюють, направляють і вибирають поведінку на певні дії або мету і відводять від інших;
- властивості – фізичні характеристики і відповідні реакції на ситуації або інформацію;
- «Я-концепція» – особисті установки, цінності та власний імідж;

- знання – інформація, якою володіє людина в певних змістовних областях;
- навички – здатність виконувати певну фізичну або розумову задачу [57].

Як показано на рис. 1.1, знання і навички мають тенденцію бути видимими і «поверхневими» характеристиками людей. «Я-концепція», властивості і мотиви заховані, «глибокі» і знаходяться в серцевині особистості. Поверхневі характеристики – знання і навички досить просто розвинути. Глибинні компетенції (мотиви і властивості), що лежать в основі айсберга особистості, оцінити і розвинути важче.



Рис. 1.1. Центральні і поверхневі компетенції

Компетенції можуть бути визначені як навички, області знання, відносини і здібності, які відрізняють високоякісних виконавців.

Компетенції є компонентами роботи, які відображаються в поведінці і спостерігаються під час виконання роботи. Критеріями компетентності є висока продуктивність і ефективність.

Отже, однозначного трактування, яке б яїтко описувало поняття компетентність не має. З одного боку, існуючу проблему можна пояснити з

позицій психолінгвістики. Будучи символічним чином, поняття компетенція не пов'язане з реально існуючими об'єктами, на нього не можна вказати. З іншого боку, створити універсальне, абсолютно істинне в будь-якій області знань, визначення фактично неможливо.

Незважаючи на виниклі плюралізм трактувань, автори сходяться на думці про некоректність ототожнення компетентності тільки зі знаннями, вміннями і навичками. Очевидно, що компетентність нерозривно пов'язана з ними, але в той же час є більш широким поняттям. На відміну від знання компетентність передбачає не просто володіння інформацією, а можливість її застосування в діяльності. Застосування до вирішення завдань різного роду відрізняє компетентність від умінь. Можливість однозначно діяти в різних ситуаціях, в тому числі нестандартного характеру, показує відміну компетентності від навичок. Дослідники дотримуються думки про синтез когнітивної, предметно-практичної, мотиваційної, ціннісної та особистісної складових даного поняття.

Поряд з невизначеністю щодо трактування категорій «компетентність» і «компетенція», відкритим залишається питання щодо виділення ключових компетенцій. Їх кількість у різних авторів варіюється від 3 до 140.

Слід звернути увагу на міжнародні дослідження в області компетентнісного підходу. Одну з головних ролей тут грає програма ОЕСР (організація європейського економічного співробітництва): «Визначення і вибір компетенцій: теоретичні та концептуальні засади» [49, с. 55]. Основне завдання програми – визначити набір ключових компетенцій.

В ході реалізації програми було пройдено кілька стадій. В результаті була вибудована тривимірна класифікація ключових компетенцій:

- здатність використовувати широкий набір інструментів для взаємодії з фізичними, інформаційними та соціокультурними об'єктами;
- здатність взаємодіяти з іншими в різних діапазонах життя і роботи;
- здатність діяти автономно і прийняти відповідальність за управління власним життям в широкому громадському контексті.

У представлених компетенціях основний наголос робиться на здатності людини до взаємодії з фізичними, інформаційними, соціокультурними об'єктами, а також до взаємодії з іншими людьми. Крім того, важливо вміти діяти самостійно і брати на себе відповідальність за свої дії.

У 1996 році на симпозіумі «Ключові компетенції для Європи», що проходив в Берні, був представлений приблизний список ключових компетенцій. До нього увійшли:

- 1) політичні та соціальні компетенції;
- 2) міжкультурні компетенції, що дозволяють гармонійно співіснувати з людьми іншої культури, релігії;
- 3) компетенції, що відносяться до володіння усною і письмовою комунікацією; інформаційна компетентність;
- 4) компетентності, що визначають здатність вчитися протягом усього життя [96].

В цьому ж році Жак Делор в своїй доповіді «Освіта: прихований скарб» виділив чотири глобальні компетенції: «навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити» [29, с. 37].

А. Хуторський виділяє сім груп ключових компетентностей: ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудова, особистісного самовдосконалення [104, с. 112 - 115]. Причому кожна група містить елементи самостійної навчальної діяльності.

Г. Селевко класифікує компетентності за видами діяльності, за галузями науки, за складовими психологічної сфери, а також за сферами суспільного життя, виробництва, в області здібностей і ступенем соціальної зрілості і статусу [88, с. 21 - 24].

Найбільш комплексна класифікація проведена І. Зимньою. Вона здійснена на основі категорії діяльності, в зв'язку з чим, набуває свою особливу значимість. Автор виділяє три групи компетенцій:

- 1) компетенції, що відносяться до самої людини як особистості, суб'єкта діяльності, спілкування;
- 2) компетенції, що відносяться до соціальної взаємодії людини і соціального середовища;
- 3) компетенції, що відносяться до діяльності людини.

У кожній групі виділено кілька видів компетенцій. В першу групу включені компетенції: здоров'язбереження; ціннісно-смиислової орієнтації в Світі; інтеграції; громадянськості; самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної та предметної рефлексії; сенс життя; професійний розвиток; мовний і мовленнєвий розвиток; оволодіння культурою рідної мови, володіння іноземною мовою. Друга група містить компетенції: соціальної взаємодії; спілкування. Третя група включає компетенції: діяльності; пізнавальної діяльності; інформаційних технологій [38, с. 36-37].

Актуальним завданням сучасної школи є реалізація компетентнісного підходу в навчанні, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових компетенцій особистості. Результатом такого процесу має бути сформованість загальної компетентності людини, яка включає сукупність ключових компетенцій і є інтегрованою характеристикою особистості [41].

Отже, компетенція людини – це здатність діяти відповідно до вимог справи, методично організовано і самостійно вирішувати завдання та проблеми, а також оцінювати результати своєї діяльності.

Відмінність знань, умінь і навичок від компетенції полягає в тому, що вони визначають кваліфікацію людини, описують функціональні відповідності між вимогами робочих місць, галуззю, об'єктами, видами, завданнями професійної діяльності та цілями освіти.

Узагальнюючи роботи вітчизняних та зарубіжних дослідників, ми приходимо до висновку, що компетенція – це складне психологічне новоутворення, ядро якого складають професійні знання, уміння і навички, особисті індивідуальні інтелектуальні здібності (якості) до

структурноцілісного поєднання в систему мотиваційну, ціннісно-сміслову, когнітивну, діяльнісну та світоглядну. Компетенція безпосередньо пов'язана з компетентністю, оскільки конкретно окреслює наперед задане коло питань і в тій сфері діяльності, з якими повинна бути добре обізнана, тобто компетентна, особистість. Іншими словами, компетенція є певним, заздалегідь визначеним, набором знань, умінь, навичок, а компетентність – якісною характеристикою їх засвоєння, що проявляється в процесі практичної діяльності.

1.2. Сутність та структура інклюзивної компетентності до роботи в умовах інклюзії

У педагогічних дослідженнях широкого поширення набули поняття «професійна компетентність», «професійна компетентність педагога». Сутність і основні складові професійної компетентності педагога трактуються по-різному (Е. Бондаревська, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Сластенін та ін.). Неоднозначність розуміння сутності поняття «професійна компетентність» пояснюється застосуванням для вирішення дослідницьких завдань різних наукових підходів: системного, діяльнісного, особистісного, культурологічного та ін. Незважаючи на відмінності в підходах, більшість дослідників розглядають професійну компетентність як системне явище і під цим терміном розуміють складне інтегративне особистісне утворення, що обумовлює можливість успішно здійснювати професійну діяльність [55].

Специфіка організації освітньої та корекційної роботи з дітьми, які мають порушення розвитку, обумовлює необхідність спеціальної підготовки педагогічного колективу загальноосвітнього закладу. Педагогічні працівники освітнього закладу повинні знати основи корекційної педагогіки та спеціальної психології, мати чітке уявлення про особливості психофізичного розвитку дітей з ООП, про методики і технології організації освітнього та реабілітаційного процесу таких дітей.

Виняткові особливості умов інклюзивної освіти, детермінують специфіку професійно-педагогічної діяльності, що визначають доцільність і

можливість виділення нового феномену – готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти – інклюзивної компетентності педагога.

Компетенції, позначаючи здатність і готовність використовувати свій потенціал (знання, вміння, досвід і особистісні якості) для успішної діяльності в певній соціальній або професійній області, в своєму формуванні ґрунтуються на закономірностях виникнення компетентності. При цьому під академічними компетенціями розуміється володіння методологією і термінологією окремої галузі знань, виявлення діючих в ній системних взаємозв'язків, а також здатність використовувати їх у вирішенні практичних завдань; під професійними - готовність і здатність доцільно діяти відповідно до вимог реальної педагогічної ситуації; під соціально-особистісними - сукупність компетенцій, що відносяться до самої людини як до особистості, взаємодії особистості з іншими людьми, групою і суспільством.

Інклюзивна компетентність педагога є освітнім ефектом, зміст якого відображає наміри у використанні освітніх результатів (комплексу компетенцій) при вирішенні практичних завдань в актуальних професійних умовах, а також вимоги, що пред'являються соціальним замовленням до якості освіти. Наміри становлять мотиваційну основу діяльності, пов'язану зі свідомим вибором певної мети, формування якої відбувається на основі використання вже набутого досвіду безпосереднього задоволення потреб і при наявності достатнього особистісного контролю.

Таким чином, інклюзивна компетентність педагога – це системна характеристика особистості суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, що включає в себе соціальну установку педагога на роботу в умовах інклюзивної освіти - попередня активність, схильність (налаштованість) і готовність діяти певним чином, що випереджає конативні стратегії та акти, що робить вплив на професійно-педагогічну поведінку і досвід інклюзивної освітньої діяльності, змістовно обумовлена освітніми результатами (комплексом компетенцій).

Інклюзивна компетентність педагога є складовою загальної професійно-педагогічної компетентності (готовність до педагогічної діяльності як

сукупність властивостей і якостей особистості педагога, що адекватно відбиває структуру його педагогічної діяльності, специфічні риси, які характеризують педагогічну діяльність у всіх її компонентах (конструктивному, організаторському, комунікативному [85]). При цьому вона доповнюється новими професійно зумовленими вимогами до педагога, який працює в умовах інклюзивної освіти. Таким чином, можна говорити про інклюзивну компетентність як про феномен, поява якого обумовлена об'єктивними факторами розвитку освітньої ситуації і відображає специфіку як професійно-педагогічної діяльності в нових освітніх умовах, так і вимоги до особистісних якостей педагога, його професійної компетентності. Інклюзивна компетентність педагога є, з одного боку, складовою професійно-педагогічної компетентності, з іншого, – необхідною умовою швидкої адаптації до реальної освітньої ситуації, передумовою успішної педагогічної діяльності та професійного вдосконалення.

Компетентність майбутніх педагогів до роботи в умовах освітньої інклюзії повинна відповідати таким вимогам:

- відповідати соціокультурному і гуманістичному контексту;
- бути обов'язковим освітнім «ефектом» професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, припускати визнання і прийняття ними цінностей інклюзивної освіти, толерантне ставлення до всіх учасників освітнього простору, узгоджуватися з освітніми результатами (Комплексом компетенцій випускника установи вищої освіти) і забезпечувати можливість їх реалізації в професійно-педагогічній діяльності;
- орієнтуватися на соціалізацію всіх дітей, в тому числі і дітей з особливими освітніми потребами (ООП), як засіб і результат їх включення в освітній простір і соціум;
- забезпечувати професійну компетентність майбутніх педагогів у всіх її аспектах (академічному, професійному, соціально-особистісному), професійно-педагогічну впевненість, визначати ефективні моделі професійної

поведінки, взаємодії і спілкування педагога з усіма учасниками інклюзивного освітнього процесу;

- обумовлювати роль і функції педагога в соціальному партнерстві зацікавлених в інклюзивній освіті сторін, а також їх професійне спілкування із забезпечення ефективного супроводу дитини з ООП в інклюзивну освітньому просторі [101, с.16].

Аналіз наукової літератури у галузі інклюзивної освіти дозволяє нам назвати основні особливості інклюзивної компетентності педагога:

- ціннісно-сміслова насиченість, яка визначає соціальну і культурну значимість інклюзивності як інструменту забезпечення доступності освіти для всіх;
- толерантність, детермінована ціннісно-смісловим змістом інклюзивного освітнього середовища;
- багатовекторність спрямованості, обумовлена полісуб'єктивним інклюзивним освітнім простором і забезпечує варіативність функціонального навантаження педагога;
- структурна багатоконпонентність, обумовлена змістом і умовами професійної діяльності педагога інклюзивної освіти;
- взаємозв'язок і тематична взаємозумовленість характеру і змісту освітніх результатів вищої професійної освіти (комплекс формованих академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій, що визначаються соціокультурними та професійно-педагогічними запитамі).

Визначаючи функціональне наповнення інклюзивної компетентності педагогів, слід виділити традиційні функції (адаптивну, гностичну, інтегративну, прогностичну, ціннісно-орієнтаційну, функцію саморегуляції [92, с.5]), а також специфічні функції (перцептивно-діагностичну, спонукально-емотивну та інтенціональну).

Адаптивна функція інклюзивної компетентності педагога забезпечує його впевненість у професійній діяльності в умовах інклюзивної освіти та

виявляється в пошуку оптимальних моделей професійної реалізації, побудові взаємовідносин з усіма учасниками інклюзивного освітнього простору.

Гностична функція інклюзивної компетентності педагога відображає пізнавальну спрямованість майбутнього педагога і виявляється в сформованій здатності використовувати знання у вирішенні професійних завдань і ситуацій в умовах освітньої інклюзії; оволодінні педагогом комплексом необхідних академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій; прагненні до самовдосконалення (самопізнання, самоконтролю, самооцінки, саморегуляції і саморозвитку) та ін.

Інтеграційна функція інклюзивної компетентності педагога створює умови для узагальнення знань, оволодіння загальнонауковими методами пізнавальної діяльності, перенесення загальних методів і прийомів пізнання в професійну діяльність і реалізується в інклюзивності педагогічного мислення педагога, в здатності вирішувати педагогічні завдання, враховуючи полісуб'єктність освітнього простору.

Прогностична функція інклюзивної компетентності педагога полягає в передбаченні, проектуванні освітніх результатів, оцінкою актуальних умов інклюзивного освітнього середовища.

Ціннісно-орієнтаційна функція інклюзивної компетентності педагога пов'язана з формуванням професійно-педагогічної позиції як сукупності ціннісних відносин професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, до себе як особистості та професіонала. Вона проявляється в розумінні суті та соціальної значущості своєї майбутньої професії, в наявності стійкого інтересу до професійної діяльності, в розумінні професійної відповідальності за результати своєї праці, в усвідомленні себе і свого місця в суспільстві [83, с. 93].

Ціннісно-орієнтаційна функція інклюзивної компетентності має розширювальне значення, так як інклюзивний освітній простір робить більш широкою суб'єктну територію педагога, опосередковуючи її ціннісним

ставленням до кожного учасника, його позицій, інтересів, діяльності, потреб, здібностей, можливостей.

Функція саморегуляції проявляється в механізмах рефлексії власного педагогічного досвіду (когнітивного, методичного, комунікативного і т.д.) і особистісного стану, а також в актуалізації відповідної мотивації, які в умовах інклюзивної освіти мають ряд особливостей. Об'єктами рефлексії можуть бути власна педагогічна діяльність, навчальна діяльність різних учнів, взаємодія і спілкування суб'єктів інклюзивного освітнього простору.

Перцептивно-діагностична функція інклюзивної компетентності педагога пов'язана зі сприйняттям і розумінням кожного суб'єкта інклюзивного освітнього простору і є регулятором спілкування і взаємодії педагога. Ця функція проявляється в спрямованості педагога на розуміння і вивчення особливих освітніх потреб, можливостей і здібностей кожної дитини в інклюзивному освітньому просторі, створення необхідних умов (змістовних, методичних, дидактичних, середовищних) для їх задоволення.

Спонукальної-емотивна функція інклюзивної компетентності педагога пов'язана зі стимуляцією активності і емоційних переживань, а також напрямком цієї активності на виконання діяльності. Ця функція проявляється в емоційному прийнятті кожної дитини, виявленні особливостей її навчальної діяльності, включенні всіх дітей в діяльність.

Інтенціональна функція інклюзивної компетентності педагога пов'язана з наміром до здійснення діяльності, здійснення комунікативних і поведінкових актів. Ця функція проявляється в намірі, заснованому на володінні компетенціями до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: взаємодії з учасниками інклюзивного освітнього простору, участі в роботі групи супроводу дітей з ООП та ін.

Результативність реалізації кожної функції інклюзивної компетентності педагога обумовлена сформованістю академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій, що визначають її зміст.

При визначенні структури інклюзивної компетентності педагога ми спиралися на розуміння її психолого-педагогічної сутності та генезис. Таким чином, інклюзивна компетентність педагога є системним феноменом і змістовно включає: психологічну (прийняття учасників інклюзивного освітнього простору і позиціонування ставлення до них) і педагогічну підструктури (методичний, дидактичний, організаторський, просвітницький компоненти професійно-педагогічної діяльності), а також досвід практичної діяльності.

Психологічна підструктура відбиває позицію особистості, яка полягає в певному відношенні до цілей і задач і виражається у виборчій мобілізованості та готовності до діяльності, спрямованої на їх здійснення. Це входження суб'єкта в ситуацію і прийняття ним завдань, які в ній виникають [82]. Психологічна підструктура інклюзивної компетентності педагога ґрунтується на завчасному і ситуативному намірах виконувати професійну діяльність в актуальних умовах.

Психологічна підструктура інклюзивної компетентності педагога забезпечується наступними складовими:

1) мотиваційна (потреба успішно виконати поставлене завдання, інтерес до професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти, прагнення досягти успіху, позитивні мотиви діяльності і т.ін.);

2) пізнавальна (розуміння професійних функцій і задач, оцінка їх значущості, знання засобів досягнення мети і т.д.);

3) емоційна (почуття відповідальності за процес і результат роботи, впевненість в успіху кожної дитини і т.д.);

4) вольова (налаштованість, мобілізація сил і можливостей для успішних дій, управління собою і мобілізація сил, зосередження на завданні, подолання сумнівів, і ін.) [106, с. 28].

Аналіз літератури свідчить, що формування психологічної підструктури компетентності зумовлено особистісними особливостями, рівнем

підготовленості, повнотою інформації. При цьому відзначається, що остання виявляється найбільш значущою і важливою.

Педагогічна підструктура являє собою інтегральну характеристику компетенцій і особистісних якостей, що зумовлюють ефективну професійно-педагогічну діяльність в умовах інклюзивної освіти, тобто намір ефективної реалізації всіх компонентів педагогічної діяльності в умовах освітньої інклюзії.

Зміст конструктивного компонента професійно-педагогічної діяльності відображає сформовані компетенції відбору, композиції, адаптації навчального матеріалу, планування і побудови освітнього процесу, проектування освітнього середовища і засобів здійснення педагогічного процесу.

Організаторський компонент професійної діяльності педагога визначається системою дій, спрямованих на включення учнів в різні види діяльності, організацію спільної діяльності і спілкування.

Комунікативний компонент професійно-педагогічної діяльності передбачає встановлення педагогічно доцільних відносин педагога з учнями, всіма учасниками інклюзивного освітнього простору, соціальними інститутами, громадськими організаціями.

Рефлексивний компонент професійної діяльності педагога відображає отримання зворотного зв'язку, аналіз ефективності власної діяльності, а також діяльності і взаємодії учнів в інклюзивному освітньому просторі.

Теоретико-методологічний аналіз інклюзивної компетентності педагога дозволив встановити її змістовно-функціональні характеристики, а також компонентну структуру, представлену когнітивним, емоційним, конативним, комунікативним і рефлексивним компонентами. Кожен компонент має компетентнісне наповнення (комплекс академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій), що визначає педагогічну і психологічну підструктуру.

Професійна діяльність педагога інклюзивної освіти вимагає високого рівня регуляції поведінки і стає ефективною тільки за умови її усвідомлення, осмислення, опанування системою понять і сформованості компетенцій. Очевидним стає, що важливу роль у формуванні інклюзивної компетентності грає когнітивний компонент, який визначає і здатність педагога сприймати і усвідомлювати інклюзивну освіту як об'єкт установки, її концептуальну ідею, сутність, чинники, що визначають її ефективність, а також знання, що характеризують особистість «особливих» дітей, особливості їх навчальної діяльності, уявлення про організацію і зміст освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти, ролі суб'єктів інклюзивного освітнього простору в створенні комфортного адаптивного освітнього середовища для кожної дитини.

Наміри становлять мотиваційну основу діяльності, пов'язану з свідомим вибором певної мети, формування якої відбувається на основі використання вже набутого досвіду безпосереднього задоволення потреб і при наявності достатнього особистісного контролю. У інклюзивному освітньому просторі втрачають гостроту і актуальність звичні для освітнього середовища діади «педагог – дитина», «педагог – батько», «педагог – педагог» і т.д. і перетворюються в багатовекторні зв'язки, набуваючи необхідність встановлення нових відносин. У зв'язку з цим важливе смислове і функціональне навантаження несе емоційний компонент інклюзивної компетентності педагога.

Сутність емоційного компонента інклюзивної компетентності педагога полягає в емоційній оцінці об'єкта, почутті симпатії або антипатії до нього.

Емоційний компонент визначає намір і здатність педагога прийняти (дати позитивну емоційну оцінку) умови інклюзивної освіти, особливості освітнього процесу, учнів з особливими освітніми потребами, інших учасників інклюзивного освітнього простору. Цей компонент лежить в основі спонтанного неусвідомленого формування моделей і способів поведінки в умовах професійної діяльності.

Конативний компонент представлений мотивами до безпосереднього висловлення установки в професійній поведінці (мотиви (усвідомлення доцільності та прийняття цінностей інклюзивної освіти), наміри самореалізації в освітній інклюзії); ціннісному відношенню до особистості кожного учня; педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти та ін.; планами, задумами, діями, проявами компетентності; а також мотивами, випереджаючими способи планування, прийняття рішень в професійних ситуаціях в умовах освітньої інклюзії.

Комунікативний компонент несе важливе смислове і функціональне навантаження і визначає намір і здатність педагога організовувати взаємодію і спілкування з учасниками інклюзивного освітнього простору, знаходити і використовувати адекватні засоби і техніки комунікації, проектувати комунікацію. В основі наміру лежать знання, вміння, компетенції, адекватні бажанням зробити комунікативну дію або вчинок.

Рефлексивний компонент визначає наміри здійснювати аналіз педагогічної діяльності, об'єктами якого виступають: процес взаємодії і спілкування суб'єктів інклюзивного освітнього простору (учнів, їх батьків, учасників групи супроводу учнів з особливими освітніми потребами); освітні результати (знання і компетенції); власна педагогічна діяльність, її компоненти і результати; навчальна діяльність учнів, її компоненти і етапи та ін.

Структура інклюзивної компетентності включає також досвід інклюзивної освітньої діяльності, що забезпечує умови формування та реалізації компетентності. Однак в Україні практики інклюзивної освіти знаходяться на початку шляху впровадження і здійснення.

Сьогодні, як правило освоюється і часто просто калькується досвід зарубіжних колег за допомогою участі в майстер-класах, навчальних семінарах, освоєння практик організації супроводу учнів ООП в загальному освітньому просторі та ін.

Зміст інклюзивної компетентності педагога характеризується не тільки компонентною структурою, але і полісуб'єктною спрямованістю, що зумовлює зміст кожного виділеного компонента і визначає позицію, взаємодію, спілкування з кожним учасником інклюзивної освіти.

Аналіз професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору, суб'єктно-функціональний аналіз позицій учасників інклюзивного освітнього простору, а також визначення функціонального навантаження педагога в умовах освітньої інклюзії дозволяють виділити наповнення інклюзивної компетентності педагога в цілому, так і її окремих структурних компонентів.

Отже, інклюзивна компетентність педагога є складовою його професійної компетентності. Компетентнісна модель готовності до інклюзивної діяльності являє собою комплекс академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій, що визначають зміст кожного структурного компонента, з урахуванням потреб усіх суб'єктів інклюзивної освітнього простору і може бути відображена в суб'єктно-компетентнісній матриці (Додаток А). Це означає, що комплекс компетенцій, що визначають зміст всіх компонентів інклюзивної компетентності, обумовлений полісуб'єктними характеристиками інклюзивного освітнього простору, а також структурними компонентами професійно-педагогічної діяльності.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Проведені дослідження дозволили зробити такі висновки та узагальнення:

- компетенція – це складне психологічне новоутворення, ядро якого складають професійні знання, уміння і навички, особисті індивідуальні інтелектуальні здібності (якості) до структурноцілісного поєднання в систему мотиваційну, ціннісно-смыслову, когнітивну, діяльнісну та світоглядну. Компетенція «на пряму» пов'язана з компетентністю, оскільки конкретно окреслює наперед задане коло питань і в тій сфері діяльності, з якими повинна бути добре обізнана, тобто компетентна, особистість. Іншими словами, компетенція є певним, заздалегідь визначеним, набором знань, умінь, навичок, а компетентність – якісною характеристикою їх засвоєння, що проявляється в процесі практичної діяльності.

- Інклюзивна компетентність педагога є інтегральною якістю суб'єкта професійної педагогічної діяльності та складовою його професійної готовності. Зміст інклюзивної компетентності педагога детермінується особливостями і характеристиками інклюзивного освітнього простору, структурою професійно-педагогічної діяльності в умовах освітньої інклюзії, розкривається за допомогою комплексу компетенцій і зумовлює професійний вибір, спрямованість (орієнтацію), поведінкові та комунікативні стратегії, методи професійно-педагогічної діяльності педагога в актуальних умовах інклюзивної освіти.

- Функціональне навантаження інклюзивної компетентності обумовлено традиційними функціями соціальної установки (оціночно-адаптивної, гностичної, інтегративної, прогностичної, ціннісно-орієнтовної), а також специфічними функціями, детермінованими умовами інклюзивної освіти (перцептивно-діагностичної, інтенціональної, спонукально-емотивної). Структура інклюзивної компетентності представлена когнітивним, емоційним, конативним, рефлексивним і комунікативним компонентами, об'єднаними в систему. Кожен структурний компонент змістовно

представлений комплексом академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій і відображає полісуб'єктність інклюзивного освітнього простору.

- Інклюзивна компетентність педагога може мати різний рівень сформованості (елементарний (інтуїтивний), репродуктивний (функціональний), професійний). Диференціальними критеріями виділення рівнів є якісні та кількісні характеристики комплексу компетенцій, складових змістовне наповнення інклюзивної компетентності в цілому і кожного її структурного компонента. Елементарний рівень не дозволяє педагогу забезпечити результативність освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання. Репродуктивний рівень є необхідним, але недостатнім для ефективної професійно-педагогічної діяльності в умовах освітньої інклюзії. Професійний рівень забезпечує достатній рівень компетентності і свободу вибору когнітивних і комунікативних стратегій, технологій педагогічної діяльності.

- Необхідність виконання соціального замовлення на забезпечення якості інклюзивної освіти вимагає розробки концепції формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів.

РОЗДІЛ 2.

ОБГРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ТА МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Особливості формування інклюзивної компетентності педагогів у процесі професійної підготовки

Пропонована в нашому дослідженні концепція формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів до роботи з дітьми з ООП покликана позначити шляхи вирішення зафіксованого значимого протиріччя між соціальним замовленням на здійснення практики і забезпечення якості інклюзивної освіти як інструменту соціальної адаптації та інтеграції і неготовністю педагогів до ефективної професійно-педагогічної діяльності в інклюзивну освітньому просторі. Таким чином, основна концептуальна ідея полягає в розробці нових методологічних, методичних і технологічних підходів підготовки майбутніх педагогів для їх ефективної професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти при спрямованості освітнього процесу установи вищої освіти на досягнення освітніх результатів – формування комплексу компетенцій, що визначають зміст інклюзивної компетентності майбутніх педагогів.

Предметом пропонованої концепції є інклюзивна компетентність педагога, дидактична модель і технологія її формування в умовах вищої освіти [102, с. 164]. Таким чином, у фокусі цього дослідження знаходяться процес і освітні результати професійно-педагогічної підготовки в установі вищої освіти і його спрямованість на задоволення соціального замовлення.

Під освітніми результатами прийнято розуміти особисті досягнення студентів в оволодінні змістом освіти і комплекс компетенцій, що формується при освоєнні освітніх програм. Освітні результати вищої педагогічної освіти задаються цілями освітнього процесу, фіксуються в стандартах освіти і визначаються ступенем оволодіння комплексом академічних, професійних і

соціально-особистісних компетенцій. В форматі цього дослідження до освітніх ефектів, що визначають ефективність професійної педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти, відноситься інклюзивна компетентність педагога до роботи в актуальних умовах. Зміст освітніх результатів фіксує комплекс компетенцій, що визначають професійну діяльність, а зміст освітніх ефектів передбачає сформований намір (готовність) до їх використання у вирішенні практичних завдань в актуальних професійних умовах, що забезпечує успішність педагогічної діяльності.

Компетентнісна модель майбутнього педагога інклюзивної освіти являє собою описову характеристику випускника вищого навчального закладу у вигляді показників (індикаторів), що відображають ідеальний комплекс компетенцій і особистісних якостей, що визначають його професійно-педагогічну готовність до роботи в умовах інклюзивної освіти, яка дозволяє позначити область, коло функцій і професійних завдань, виконання яких знаходиться в області його професійно-педагогічної компетентності.

Концепція формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів являє собою систему науково обґрунтованих поглядів, що відображають розуміння суті інклюзивної компетентності і її формування в умовах вищої освіти, спирається на позиції компетентнісного підходу і конгруентна загальній стратегії визначення освітніх результатів у вигляді комплексу компетенцій, визначених Державними освітніми стандартами.

Методологічною основою формування інклюзивної компетентності майбутнього педагога виступає компетентнісний підхід як платформа у визначенні змісту освіти, організації освітнього процесу, вимог до його результатів. Саме компетентнісний підхід забезпечує перенесення акцентів з традиційних університетських форм навчання (лекції, семінарські і практичні заняття), що забезпечують когнітивну складову підготовки педагогів, на особистісно-розвиваючі стратегії, які передбачають перетворення мотиваційної, інтелектуальної, афективної і, в кінцевому рахунку, поведінкової структур педагога [97, с. 221] і дозволяють розвивати його

особистісно значущі професійні якості. Компетенції виступають в якості освітніх результатів. У той же час готовність до професійної діяльності є результатом його підготовки в установі вищої освіти. Забезпечення відповідності підготовки фахівця компетентнісної моделі педагога інклюзивної освіти є завданням вищої освіти. Очевидно, що сформованість компетенцій виступає в якості показника сформованості компетентності. теоретичними і технологічними підставами реалізації компетентнісного підходу виступає контекстне навчання. Контекстний підхід служить підставою для визначення джерела змісту освіти – професійної діяльності педагога в умовах інклюзивної освіти.

Методологічною основою формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів є також метапредметний підхід, який визначає досягнення освітніх результатів на основі змістовної інтеграції навчальних дисциплін.

Процесуальний (технологічний) рівень передбачає визначення комплексу форм, методів, педагогічних засобів навчання, що забезпечують цілеспрямоване формування інклюзивної компетентності педагога; розробку критеріальних комплексів оцінки процесу формування інклюзивної компетентності педагога і рівня її сформованості в освітньому просторі установи вищої освіти.

Рішення задач процесуального рівня забезпечується використанням метапредметної компетентнісно-контекстної технології, метою якої є формування інклюзивної готовності майбутнього педагога як освітнього ефекту, що забезпечує ефективність освітніх результатів на основі «занурення» в умови майбутньої професійної діяльності, що визначають успішність професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору. Процесуальний рівень передбачає також розробку критеріально-діагностичного інструментарію, що дозволяє відстежити стан і розвиток інклюзивної компетентності в освітньому просторі установи вищої освіти.

Інструментальний рівень включає розробку, впровадження та науково-методичне забезпечення навчальних дисциплін: наприклад, спецкурсів та

тренінгів з основ інклюзивної освіти та толерантного ставлення до учасників інклюзивного навчання і т.д.; використання методів навчання, орієнтованих на формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів: контекстних проблемних завдань і ситуацій, вирішення яких вимагає залучення знань і компетенцій, сформованих при вивченні різних навчальних дисциплін, кейсів, проведення інформаційних кампаній і т.д. ; організацію на базі університету Ресурсного центру інклюзивної освіти (РЦЮ), його нормативно-правове забезпечення, забезпечення його функціонування і участі в його роботі студентів педагогічних спеціальностей, зокрема, в розробці, методичному забезпеченні та апробації технологій, методик і прийомів супроводу дитини з ООП; проведення моніторингу формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів, аналіз результатів і здійснення коригувальних заходів.

Таким чином, концепція формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів в умовах вищої освіти спирається на ряд методологічних підходів. Найбільш конгруентними сутності феномену інклюзивної компетентності та освітнього процесу в умовах вищої освіти (його структури, змісту та освітніх результатів) є системний і компетентнісний підходи.

Стандарт вищої освіти України спеціальності 013 «Початкова освіта» регламентує 3 види компетентностей випускника вищого учбового закладу таблиця 2.1 [98].

Таблиця 2.1

Компетентності випускника вищого навчального закладу спеціальності 013 «Початкова освіта»

| | |
|----------------------------|---|
| Інтегральна компетентність | Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у професійнопедагогічній діяльності, що передбачають застосування теоретичних положень і методів педагогіки, психології та окремих методик навчання й характеризуються комплексністю та невизначеністю умов. |
|----------------------------|---|

| | |
|---|---|
| <p>Загальні компетентності</p> | <p>КЗ-1. Загальнонавчальна. КЗ-2. Інформаційно-аналітична. КЗ-3. Дослідницько-практичологічна. КЗ-4. Комунікативна. КЗ-5. Громадянська компетентність. КЗ-6. Етична. КЗ-7. Соціокультурна КЗ-8. Міжособистісної взаємодії КЗ-9. Адаптивна. КЗ-10. Рефлексивна. КЗ-11. Здоров'язберезувальна компетентність. КЗ-12. Інформаційно-комунікаційна</p> |
| <p>Спеціальні (фахові) компетентності</p> | <p>СК-1. Предметна компетентність. Здатність до застосування знань, умінь і навичок із циклу професійно-наукових дисциплін, що є теоретичною основою побудови змісту освітніх галузей, визначених Держстандартом, задля усвідомлення їхньої реалізації в освітній галузі загалом, та окремих змістових лініях зокрема. Види предметних компетентностей: філологічна, математична, технологічна, природничонаукова, мистецька.</p> <p>СК- 2. Психологічна компетентність. Здатність до розвитку учнів початкової школи як суб'єктів освітнього процесу на основі знань та умінь про їхні вікові, індивідуальні особливості та соціальні чинники розвитку. Складниками психологічної компетентності є диференціальнопсихологічна, соціально-психологічна, аутопсихологічна.</p> <p>СК – 3. Педагогічна компетентність. Здатність до проектування, організації, оцінювання, рефлексії та</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>коригування навчально-виховного процесу в початковій ланці освіти. Складниками педагогічної компетентності є дидактична, виховна, організаційна.</p> <p>СК – 4. Методична компетентність. Здатність ефективно діяти, розв'язуючи стандартні та проблемні методичні задачі під час навчання учнів освітніх галузей/змістових ліній, визначених Державним стандартом початкової загальної освіти.</p> <p>СК – 5. Професійно-комунікативна компетентність (ПКК). Здатність актуалізовувати та застосовувати комунікативні знання, навички, вміння, настанови, стратегії й тактики комунікативної поведінки, здобутий досвід комунікативної діяльності, а також індивідуально-психологічні якості особистості задля успішного здійснення в конкретних умовах педагогічної комунікативної діяльності з молодшими школярами, батьками, колегами.</p> |
|--|---|

Інклюзивна освіта як полісуб'єктний освітній простір вимагає розширення професійних компетенцій педагогів установ загальної освіти. Зміст компетентності педагога інклюзивної освіти визначається основними напрямками професійно-педагогічної діяльності (навчально-виховна, консультативна, навчально-методична, інноваційна, науково-дослідницька, інформаційно-просвітницька організаційна), що передбачає наявність сформованого комплексу академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій, тобто їх здатності і готовності використовувати знання про психолого-педагогічних особливостях різних категорій дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в рішенні професійних завдань; сприймати кожную дитину з позицій її сильних, позитивних сторін; бачити особливості особистості кожної дитини; застосовувати в практичній діяльності в умовах інклюзивної освіти різні педагогічні технології, методики навчання і виховання з урахуванням особливостей кожної дитини, в тому числі і дитини

з ООП; здійснювати адаптацію освітнього середовища з урахуванням особливостей і освітніх потреб кожної дитини; володіти і використовувати різні, в тому числі й альтернативні, техніки і прийоми комунікації; адаптувати навчальну інформацію до особливостей і потреб кожного учня; використовувати навички проектного менеджменту в педагогічній діяльності; вибудовувати співпрацю як форму взаємодії в умовах полісуб'єктного освітнього простору, пристосовувати особистий стиль відносин до розвитку відносин з усіма суб'єктами інклюзивної освіти та ін.

Слід також враховувати таку характеристику компетенцій, як їх зв'язок з виконанням дії. Компетенції можуть бути згруповані в кластери (комплекс компетенцій, тісно взаємопов'язаних між собою) і визначати рівень можливостей для здійснення дії. У професійно-педагогічній діяльності педагога інклюзивної освіти можна виділити наступні кластери компетенцій:

1) робота з інформацією (компетенції: збір інформації, обробка інформації та її аналіз; перетворення інформації відповідно до вимог педагогічного завдання; передача інформації з використанням різних каналів, способів і засобів; отримання зворотного зв'язку і її аналіз; акумуляція інформаційних ресурсів);

2) спілкування і взаємодія з учасниками інклюзивного освітнього простору (компетенції: робота в команді, організація роботи команди, формування та управління відносинами, вплив);

3) реалізація педагогічної діяльності та досягнення освітніх результатів (компетенції: цілепокладання, прогнозування, планування; вибір і адаптація методів, засобів навчання відповідно до особливостей всіх дітей; реалізація діяльності, аналіз результатів діяльності, корекція);

4) професійне вдосконалення (компетенції: професійне зростання, професійна самодіагностика, інноваційна мобільність) [102, с.168].

Таким чином, концепція формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів в умовах вищої професійної освіти враховує такі закономірності:

- детермінованість рівня сформованості інклюзивної компетентності оволодінням і здатністю до використання комплексу академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій у вирішенні практичних задач;
- обумовленість процесу формування інклюзивної компетентності зниженням рівня особистісного сприйняття ризиків нових освітніх умов за допомогою участі майбутніх педагогів в діяльності ресурсного центру інклюзивної освіти, який функціонує на базі закладу вищої освіти, метою якого є ресурсна підтримка ініціатив, розробка, науково-методичне забезпечення і впровадження в педагогічну практику науково-методичного продукту, забезпечує ефективний супровід всіх учасників інклюзивного освітнього простору;
- залежність процесу формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів від ставлення до цінностей інклюзивної освіти, толерантного відношення до учасників інклюзивного освітнього простору, що становить основу розвитку соціально-особистісних компетенцій і передбачає внесення доповнень у зміст вищої педагогічної освіти;
- детермінованість процесу формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів зниженням показників емоційного і когнітивного дисонансу;
- обумовленість формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів забезпеченням в освітньому процесі ефекту «педагогічного резонансу», інтеграції знань, умінь, компетенцій, що становлять її зміст;
- детермінованість процесу формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів створенням умов, що забезпечують оволодіння достатнім обсягом спеціальних теоретичних знань, методами і прийомами їх застосування в практичній діяльності та певного досвіду такої діяльності.

Виявлені закономірності обумовлюють комплекс загальнопедагогічних і специфічних принципів концепції формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів, а також правила їх здійснення. Серед загальнопедагогічних слід назвати наступні принципи:

- Принцип людських пріоритетів означає гуманістичний характер навчання, що визначає в якості основного пріоритет цінності особистості кожної дитини в освітньому і соціальному просторі (створення середовища толерантного спілкування і взаємодії, визнання права на «інакшість» і шанобливе ставлення до індивідуальних особливостей кожного, при якому апріорною цінністю є сама дитина, незалежно від особливостей, освітніх потреб, можливостей і здібностей. Правилами реалізації цього принципу є орієнтація майбутнього педагога на опору на сильні сторони в кожній дитині, своєчасність і точність визначення особливих освітніх потреб дитини, їх облік в організації освітнього процесу, в змісті освіти і плануванні характеру освітніх результатів.

- Принцип визнання демократичних ідей в освітньому просторі передбачає дотримання права вибору освітньої траєкторії (маршруту), обсягу змісту освіти та якості освітніх результатів усіма учнями та необхідність забезпечення адекватного освітнього середовища. Принцип здійснюється за допомогою формування компетенцій адаптації та / або модифікації змісту навчального матеріалу, використання при необхідності спеціальних дидактичних засобів і методичних прийомів, особистісний характер оцінювання навчальних результатів.

- Принцип наукового забезпечення процесу формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів спирається на основну концептуальну ідею, етапи її реалізації, облік компетентнісного змісту структурних компонентів і їх системного взаємозв'язку. Принцип системності визначає процес формування інклюзивної готовності майбутніх педагогів як систему роботи, спрямовану на розвиток кожної її підструктури (психологічної і педагогічної) і всіх структурних компонентів (когнітивного, емоційного,

конативного, комунікативного, рефлексивного) шляхом оволодіння необхідними знаннями, вміннями, способами діяльності, компетенціями і здатністю їх використовувати в професійно-педагогічній діяльності.

- Принцип змістовної і структурної цілісності розкриває змістовну наступність в оволодінні теоретичним і практичним змістом навчальних дисциплін, послідовність формування знань, умінь, компетенцій, а також наявність міцного взаємозв'язку між компонентами моделі реалізації концепції формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів в установі вищої освіти і етапами її здійснення.

- Принцип мультидисциплінарності передбачає змістовну інтеграцію предметних областей навчальних дисциплін освітньої програми підготовки педагогів, що дозволяє розглядати ідеї інклюзивної освіти багатопланово і різноаспектно, а також знижувати емоційний і когнітивний дисонанс. Основними правилами реалізації принципу є аналіз змісту дисциплін навчального плану з метою визначення можливостей в позиціонування ідей і цінностей інклюзивної освіти; продумана система варіативного повторення матеріалу; демонстрація можливостей застосування отриманих знань і компетенцій в реальній практичній діяльності.

Специфічними принципами концепції формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів є:

- Принцип ситуативної і прогнозованої адекватності, що полягає в забезпеченні відповідності змісту педагогічної освіти актуальними і перспективними умовами професійно-педагогічної діяльності. Принцип реалізується за допомогою наступних правил: моделювання умов майбутньої професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі; створення умов усвідомлення ролі та функцій педагога у взаємодії з іншими учасниками інклюзивної освіти; залучення майбутніх педагогів до волонтерського руху (наприклад, в якості асистентів дитини з особливими освітніми потребами); використання кейсів і рішення професійних педагогічних завдань і завдань та ін.;

- Принцип діагностування передбачає встановлення зворотного зв'язку на основі моніторингу: розробку і впровадження різноманітного діагностичного інструментарію, що дозволяє визначати якість формування комплексу академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій; системну роботу по здійсненню програми моніторингу;
- Принцип прийняття соціальної моделі інвалідності в якості пріоритетної передбачає розгляд порушення розвитку, «інакшість» дитини як прояв індивідуальності. Цей принцип може здійснюватися за допомогою складання словника педагога інклюзивної освіти, розробки та обговорення сценаріїв роботи з батьками, складанням і рішенням кейсів;
- Принцип превентивної адаптації майбутніх педагогів до нових умов професійно-педагогічної діяльності реалізується за допомогою моделювання в освітньому процесі установи вищої освіти умов реальної педагогічної діяльності і роботи в інклюзивній освіті;
- Принцип діагностики професійно-педагогічних труднощів і їх профілактики здійснюється шляхом виявлення прогалин в індивідуальній інклюзивній компетентності майбутніх педагогів і роботою по їх компенсації;
- Принцип формування командного стилю професійно-педагогічного мислення і розв'язання задач здійснюється у формі спільного обговорення і вирішення задач навчання, корекції порушень і мінімізації труднощів дитини з ООП з учителем-дефектологом, педагогом-психологом, соціальним педагогом та ін .;
- Принцип формування досвіду професійної діяльності передбачає забезпечення можливості формування практичного педагогічного досвіду; створення умов рефлексії власного досвіду, а також діяльності суб'єктів освітнього простору; різноманітність умов набуття досвіду практичної діяльності;

Таким чином, виявлені закономірності процесу формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів конгруентний сутності педагогічних закономірностей, так як відображають об'єктивно існуючі,

повторювані, істотні зв'язки між явищами, окремими сторонами педагогічного процесу, а обумовлені закономірностями принципи визначають загальну стратегію досягнення поставленої мети.

2.2. Діагностика сформованості інклюзивної компетентності майбутніх педагогів

З метою визначення результативності сформульованого комплексу педагогічних умов і розробленої дидактичної моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів в установі вищої освіти було проведено експериментальне дослідження. У ньому взяли участь студенти Рівненського державного гуманітарного університету групи МПО–21 у кількості 23 студента.

Інклюзивну компетентність майбутніх педагогів і кожен її компонент дозволяє проводити вимірювальні і порівняльні процедури. Оскільки інклюзивна компетентність є латентною якістю особистості, то вона може бути виміряна за допомогою індикаторів (ознак прояву якості). Інклюзивна компетентність педагога може мати різний рівень сформованості: низький (елементарний (інтуїтивний)), середній (репродуктивний (функціональний)) і високий (професійний) [103, с.140]. Критеріями виділення рівнів інклюзивної компетентності є індикатори / показники сформованості структурних компонентів (когнітивного, емоційного, конативного, комунікативного, рефлексивного). Кожен критерій змістовно визначається рядом показників (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1.

Критерії і показники рівнів інклюзивної компетентності

| Критерії, компоненти інклюзивної компетентності | Індикатори/показники |
|---|----------------------|
| | |

| | |
|----------------|---|
| Когнітивний | обсяг (повнота, системність); |
| Емоційний | якість (точність, ступінь володіння, адекватність); |
| Рефлексивний | намір застосовувати у вирішенні завдань |
| Конативний | соціалізації, навчання і виховання дітей з ООП в |
| Комунікативний | умовах інклюзивної освіти |

На основі виділених критеріїв і показників компетентнісна характеристика кожного позначеного рівня виглядає наступним чином:

низький (елементарний (інтуїтивний)) рівень – набір академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій мінімальний, фрагментарний; академічні компетенції, що характеризують феномен інклюзивної освіти, особливості пізнавальної, емоційної сфер, особистості «особливих» дітей, обмежені життєвими уявленнями і судженнями; відсутня результативність професійних компетенцій: проявляють низьку готовність і здатність спиратися в практичній діяльності на філософські та методологічні основи інклюзивної освіти, приймати і позиціонувати її цінності і принципи; відчують виражені труднощі у визначенні якісних особливостей освітніх потреб кожної дитини та адаптації освітнього середовища з опорою на виявлення потреби (фізичні, психологічні, педагогічні); цінності та принципи інклюзивної освіти сприймають поверхнево; не можуть у розумінні значущості і методів реалізації соціалізуючої і адаптаційної функцій освіти; відчують виражені труднощі в організації ефективного соціального партнерства педагогів, батьків, фахівців для вирішення завдань навчання, виховання, супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти; не мають наміру здійснювати планування і методичне забезпечення індивідуального особистісно-орієнтованого освітнього маршруту «особливої» дитини в умовах інклюзії;

середній (репродуктивний (функціональний)) рівень – академічні, професійні та соціально-особистісні компетенції, що визначають зміст інклюзивної компетентності, сформовані в недостатньо повному обсязі,

носять ситуативний характер, не завжди адекватні умовам педагогічної ситуації, недостатньо узагальнені і не завжди можуть переноситися в нові умови; відчують деякі труднощі в їх застосуванні при вирішенні завдань освітнього процесу, адаптації освітнього середовища до особливих освітніх потреб учнів: виявляють готовність спиратися в практичній діяльності на філософські та методологічні основи інклюзивної освіти, приймати і позиціонувати її цінності і принципи; виявляють толерантне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, всіх учасників інклюзивної освіти; мотивовані і мають намір вибирати цільові та смислові установки моделей поведінки і вчинків, приймати рішення, залучати зацікавлені сторони для прийняття рішень в умовах конкретної педагогічної ситуації; здатні до аналізу успіхів і невдач власної педагогічної діяльності; приймають цінності інклюзивної освіти, проте не завжди здатні здійснювати свою професійну діяльність на їх основі; здатні до співпраці як форми взаємодії в умовах полісуб'єктного інклюзивного освітнього простору, вміють / мають намір ситуативно пристосовувати особистий стиль відносин до розвитку відносин з усіма суб'єктами інклюзивної освіти; приймають позицію «педагог інклюзивної освіти» як соціально значущу, однак не завжди мають намір проводити аналіз, проектування і планування освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання (Особистісно орієнтоване планування освітнього маршруту); налаштовані на організацію партнерства педагогів, батьків, фахівців для вирішення завдань соціалізації, навчання, виховання, супроводу дітей лише в визначених (знайомих) ситуаціях інклюзивної освіти;

високий (професійний) рівень – академічні, професійні та соціально-особистісні компетенції, що визначають зміст інклюзивної готовності, сформовані системно, в повному обсязі; припускають досягнення позитивного соціального та освітнього результату, націлені на забезпечення ефективної професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору: виявляють готовність до використання різних стратегій інклюзивної освіти і намір включати різні комунікативні техніки і прийоми (в тому числі

альтернативні способи і прийоми комунікації) комунікативної поведінки в різних сферах взаємодії; мотивовані до реалізації соціалізуючої і адаптаційної функцій освіти, в професійно-педагогічній діяльності мають намір спиратися на цінності та принципи інклюзивної освіти; володіють способами і засобами досягнення педагогічних цілей інклюзивної освіти, діагностичним інструментарієм, визначає індекс інклюзії установи освіти, вміють застосовувати діагностичний інструментарій в практичній діяльності; виявляють наміри побудувати інклюзивну культуру установи освіти, підтримку і розвиток інклюзивної практики, застосування педагогічних технологій і методик навчання і виховання в умовах інклюзивної освіти, адаптації навчальної інформації до особливостей і потреб кожної дитини, вмінню створювати навчальні матеріали та засоби навчання з урахуванням принципу універсального дизайну; усвідомлюють сутність і мають намір адаптувати освітнє середовище (просторове, дидактичне, методичне) відповідно до особливих освітніх потреб учнів; налаштовані на роботу в команді при вирішенні завдань супроводу учня з ООП, реалізації його індивідуального освітнього маршруту; володіють навичками формування асертивної поведінки, залучення всіх учнів в діяльність, мають намір організувати міжособистісне спілкування і адекватно використовувати контрольні-оціночні методи в роботі з учнями з ООП; налаштовані і володіють необхідними компетенціями для організації консультування батьків з питань навчання, виховання, соціального розвитку, міжособистісного спілкування дитини; мають намір використовувати в роботі з батьками сімейно-орієнтований підхід з концентрацією на особистості дитини; володіють методиками і технологіями проведення навчальних семінарів, тренінгів для всіх учасників інклюзивної освіти.

Для діагностики інклюзивної компетентності майбутніх вчителів початкової освіти ми використали методичку В. Хитрюк [103].

Методика діагностики інклюзивної компетентності представлена твердженнями (судженнями) з бальними шкалами (від 1 до 10 балів: «1 –

абсолютно не згоден, категорично заперечую, ніколи не має наміру так поступати, це не про мене», «10 – безумовно згоден, всіляко підтримую, завжди має намір так поступати, це про мене». Використання настільки докладної диференціації ступеня згоди респондента з судженням дає можливість більш точно визначити рівень прояву наміру (Додаток Б).

За своєю суттю судження відображають зміст компонентів (когнітивного, емоційного, конативного, рефлексивного, комунікативного) інклюзивної компетентності педагогів. У свою чергу зміст кожного компонента обумовлює освітні результати – комплекс академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій, що визначають можливість ефективної професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Зміст суджень відображає також педагогічну і психологічну підструктуру кожного структурного компонента.

Очевидною перевагою обраної методики діагностики інклюзивної компетентності педагогів є те, що методика легко структурно адаптується відповідно до поставлених дослідницьких завдань (бланк методики може включати всі питання або питання, віднесені до певного структурного компоненту (або двом-трьом компонентам) інклюзивної компетентності; бути розділений на дві-три частини і пред'являтися при повторних дослідженнях відтерміновано, наприклад, з тижневим інтервалом і т.д.). Аналіз отриманих даних відображає повну картину актуального стану інклюзивної компетентності, сформованість кожного її структурного компонента, а також динаміку процесу формування досліджуваного феномена.

Прикладами суджень, віднесених до когнітивного компоненту педагогічної підструктури інклюзивної компетентності, є наступні твердження: «Мені відомі особливості навчальної діяльності різних категорій «особливих» дітей», «Особливі діти повинні і можуть вчитися разом зі своїми однолітками», «сутність інклюзивної освіти полягає в забезпеченні умов спільного навчання всіх дітей» та ін. Прикладами тверджень, що відносяться

до когнітивного компоненту психологічної підструктури інклюзивної компетентності, виступають: «звичайні діти не хочуть взаємодіяти з «особливими» дітьми», «звичайний клас – оптимальне місце навчання дитини незалежно від її особливостей», «для успішності моєї роботи в умовах інклюзивної освіти слід встановити контакт з батьками дітей з ООП» та ін.

Емоційний компонент інклюзивної компетентності включає афективні реакції, почуття і переживання, пов'язані з інклюзивною освітою як об'єктом соціальної установки, дітьми з ООП так і з іншими учасниками інклюзивного освітнього простору. Емоційний компонент змістовно об'єднує педагогічну та психологічну підструктури. Прикладами суджень емоційного компоненту інклюзивної компетентності є наступні твердження: «мені подобається ідея інклюзивної освіти», «чим менше думаю про інклюзивну освіту і дітей з ООП, тим краще себе почуваю», «я відчуваю страх перед інклюзивною освітою як невідомим і незрозумілим явищем», «я відчуваю психологічну неготовність до роботи з «особливим» дітьми в умовах інклюзії», «я можу емоційно прийняти дитину з порушенням слуху» та ін.

Прикладами суджень психологічної підструктури конативного компоненту можуть бути такі твердження, як: «мета моєї професійної діяльності – навчити всіх дітей жити в суспільстві (соціалізація)», «я зможу мобілізувати всі сили і ефективно працювати в умовах інклюзії», «я з задоволенням освоюю прийоми і способи роботи з дітьми з ООП» та ін. Прикладами тверджень педагогічної підструктури конативного компонента є такі судження: «я маю намір брати участь у складанні індивідуальної програми розвитку і навчання дитини з ООП», «я налаштований (а) на визначення освітніх потреб кожної дитини», «я маю намір співпрацювати з громадськими організаціями людей з інвалідністю», «я маю намір відбирати навчальний матеріал відповідно до освітніх потреб кожної дитини, в тому числі і з урахуванням потреб дітей з ООП» та ін.

Комунікативний компонент інклюзивної компетентності визначає намір педагога організувати взаємодію та спілкування з усіма учасниками

інклюзивного освітнього простору, знаходити і використовувати адекватні засоби і техніки комунікації. Прикладами педагогічної підструктури комунікативного компонента є судження: «я планую проводити консультації і при необхідності навчати батьків усіх дітей», «я маю намір опанувати прийомами організації співпраці між усіма дітьми і застосовувати їх», «Я готовий (а) оволодіти піктограмним письмом і методикою його використання в спілкуванні з будь-якими дітьми з вадами мовлення», «в спілкуванні я завжди прагну до психологічного комфорту всіх співрозмовників» та ін.

Рефлексивний компонент інклюзивної компетентності включає намір проводити аналіз педагогічної діяльності через призму учасників полісуб'єктного простору інклюзивної освіти, діяльності учнів, взаємодії педагога і дітей в освітньому процесі, результатів освітнього процесу. Прикладами суджень педагогічної підструктури рефлексивного компонента інклюзивної компетентності можуть виступати наступні твердження: «я маю намір аналізувати переваги і недоліки власної педагогічної діяльності», «невдачі дитини з ООП – це педагогічна проблема, пов'язана з роботою педагога» та ін., а прикладами суджень психологічної підструктури рефлексивного компонента інклюзивної компетентності є: «я буду намагатися «побачити» себе як педагога очима всіх дітей, в тому числі і дітей з ООП», «я маю намір знати оцінку батьків моєї роботи» та ін.

При обробці отриманих даних може визначатися показник як готовності в цілому (g), так і окремих її компонентів ($g(K)$, $g(E)$, $g(KH)$, $g(P)$, $g(KM)$) за шкалами.

Показник інклюзивної готовності (g) обчислюється за формулою:

$$g = \frac{(\sum xi - \sum yi)}{n}, \text{ де}$$

xi – бали, приписані прямим судженням (в цілому за шкалою);

yi – бали, приписані зворотним судженням (в цілому за шкалою);

n – загальна кількість суджень (кількість суджень шкали).

Отримані дані припускають подальшу обробку і співвіднесення з діапазонами значень показника інклюзивної компетентності в цілому і кожного її структурного компонента таблиця 2.2:

Таблиця 2.2.

Діапазони можливих значень показників інклюзивної компетентності і її структурних компонентів відповідно до виділених рівнів

| Компоненти | Діапазон можливих значень | Рівні сформованості | | |
|------------|---------------------------|---------------------|----------------|-------------|
| | | Елементарний | Репродуктивний | Професійний |
| | | Діапазон значень | | |
| g(K) | - 2,5...+ 6,5 | -2,5...+0,4 | 0,5...4,3 | 4,4...6,5 |
| g(E) | - 6,0...+ 3,0 | -6,0... -3,1 | -3,0...+0,8 | 0,9...3,0 |
| g(KH) | -1,5...+ 7,5 | -1,5...+1,4 | 1,5...5,3 | 5,4...7,5 |
| g(P) | -2,5... + 6,5 | -2,5...+0,4 | 0,5...4,3 | 4,4...6,5 |
| g(KM) | -1,0... + 8,0 | -1,0...+1,9 | 2,0...5,8 | 5,9...8,0 |
| g(IK) | -2,5...+6,5 | -2,5...+0,4 | 0,5...4,3 | 4,4...6,5 |

Синтезоване уявлення про інклюзивну компетентність педагогів відображає матриця діагностики (таблиця 2.3), заповнення якої дозволяє персоніфікувати аналіз отриманих в дослідженні даних, а також мати загальне уявлення про вибірці респондентів.

Таблиця 2.3

Матриця діагностики (моніторингу) інклюзивної компетентності педагогів

| Шкала/компоненти ІК | Підструктури | | Характеристика компонента |
|---------------------|--------------|-------------|---------------------------|
| | Психологічна | Педагогічна | |
| Когнітивний | | | |
| Емоційний | | | |

| | | | |
|------------------------------|--|--|--|
| Конативний | | | |
| Рефлексивний | | | |
| Комунікативний | | | |
| Інклюзивна компетентність | | | |

Діагностика сформованості інклюзивної компетентності майбутніх педагогів представлена в таблиці 2.4, 2.5 та на рис. 2.1:

Таблиця 2.4

Рівні сформованості інклюзивної компетентності у майбутніх педагогів

| Рівні | Кі-сть | % |
|----------------|---------------|----------|
| g(K) | | |
| Елементарний | 5 | 22 |
| Репродуктивний | 15 | 65 |
| Професійний | 3 | 13 |
| g(E) | | |
| Елементарний | 6 | 27 |
| Репродуктивний | 12 | 51 |
| Професійний | 5 | 22 |
| g(KH) | | |
| Елементарний | 4 | 17 |
| Репродуктивний | 16 | 70 |
| Професійний | 3 | 13 |
| g(P) | | |
| Елементарний | 6 | 27 |
| Репродуктивний | 16 | 70 |
| Професійний | 1 | 3 |
| g(KM) | | |

| | | |
|----------------|----|----|
| Елементарний | 5 | 22 |
| Репродуктивний | 15 | 65 |
| Професійний | 3 | 13 |

Таблиця 2.5

Узагальнені показники дослідження рівнів сформованості інклюзивної компетентності

| Рівні сформованості | Кі-сть | % |
|---------------------|--------|----|
| Елементарний | 5 | 22 |
| Репродуктивний | 15 | 65 |
| Професійний | 3 | 13 |

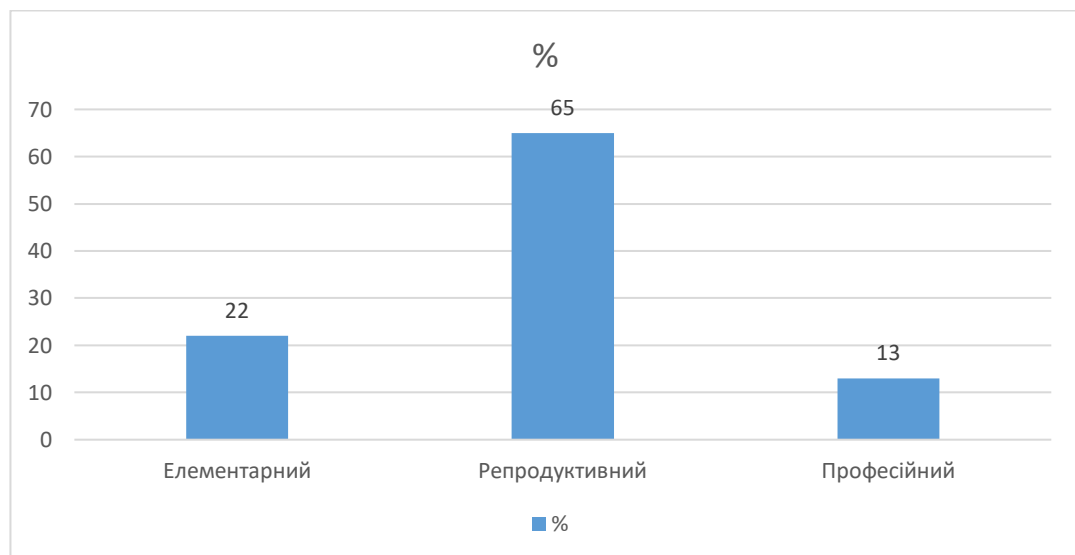


Рис. 2.1. Рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутніх педагогів

Отримані дані дозволяють стверджувати, що рівень сформованості інклюзивної компетентності в цілому і кожного структурного компонента в загальній вибірці абсолютної більшості респондентів характеризується як репродуктивний (необхідний, але недостатній для ефективної професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти). 65% (15) студентів віднесені до репродуктивного рівня. Академічні, професійні та соціально-особистісні компетенції в цієї групи студентів сформовані не в повному обсязі для

здійснення ефективної діяльності в галузі інклюзивної освіти. Студенти сприймають цінності інклюзії, толерантно відносяться до всіх учасників інклюзивного процесу. Але не завжди здатні здійснювати свою професійну діяльність на їх основі. Рефлексивний компонент виявляється через вміння аналізувати свою діяльність і вбачати траєкторії розвитку інклюзивної освіти дитини з ООП. Відчуввають труднощі до адаптації освітнього середовища до потреб дітей з ООП.

22% (5) студентів показали елементарний рівень сформованості інклюзивної компетентності. Ці студенти не мають достатній багаж академічних, соціально-особистісних та професійних компетенцій для здійснення освітньої діяльності в умовах інклюзії.

13% (3) майбутніх педагогів за результатами дослідження віднесено до високого (професійного) рівня сформованості інклюзивної компетентності. У цих студентів професійні, академічні та соціально-особистісні компетенції сформовані в повному обсязі, вони готові до освітньої діяльності в умовах інклюзії та здатні організовувати освітній інклюзивний процес ефективно.

Отже, проведена діагностика інклюзивної компетентності майбутніх педагогів початкової школи дозволяє стверджувати, що у досліджуваних студентів переважає репродуктивний рівень сформованості інклюзивної компетентності, що є недостатнім для здійснення ефективної діяльності у галузі інклюзивної освіти. Тому навчальний процес студентів педагогічних спеціальностей потребує удосконалення та впровадження такої дидактичної моделі формування інклюзивної компетентності.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Проведені дослідження дозволили зробити такі висновки та узагальнення:

- Методологічною основою формування інклюзивної компетентності майбутнього педагога виступає компетентнісний підхід як платформа у визначенні змісту освіти, організації освітнього процесу, вимог до його результатів. Саме компетентнісний підхід забезпечує перенесення акцентів з традиційних університетських форм навчання (лекції, семінарські і практичні заняття), що забезпечують когнітивну складову підготовки педагогів, на особистісно-розвиваючі стратегії, які передбачають перетворення мотиваційної, інтелектуальної, афективної і, в кінцевому рахунку, поведінкової структур педагога і дозволяють розвивати його особистісно значущі професійні якості.

- Методологічною основою формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів є також метапредметний підхід, який визначає досягнення освітніх результатів на основі змістовної інтеграції навчальних дисциплін.

- Стандарт вищої освіти України спеціальності 013 «Початкова освіта» регламентує 3 види компетентностей випускника вищого навчального закладу: загальні, інтегральні та спеціальні.

- Інклюзивна освіта як полісуб'єктний освітній простір вимагає розширення професійних компетенцій педагогів установ загальної освіти. Зміст компетентності педагога інклюзивної освіти визначається основними напрямками професійно-педагогічної діяльності (навчально-виховна, консультативна, навчально-методична, інноваційна, науково-дослідницька, інформаційно-просвітницька організаційна), що передбачає наявність сформованого комплексу академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій, тобто їх здатності і готовності використовувати знання про психолого-педагогічних особливостях різних категорій дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в рішенні професійних завдань; сприймати кожен

дитину з позицій її сильних, позитивних сторін; бачити особливості особистості кожної дитини; застосовувати в практичній діяльності в умовах інклюзивної освіти різні педагогічні технології, методики навчання і виховання з урахуванням особливостей кожної дитини, в тому числі і дитини з ООП; здійснювати адаптацію освітнього середовища з урахуванням особливостей і освітніх потреб кожної дитини; володіти і використовувати різні, в тому числі й альтернативні, техніки і прийоми комунікації; адаптувати навчальну інформацію до особливостей і потреб кожного учня; використовувати навички проектного менеджменту в педагогічній діяльності; вибудовувати співпрацю як форму взаємодії в умовах полісуб'єктного освітнього простору, пристосовувати особистий стиль відносин до розвитку відносин з усіма суб'єктами інклюзивної освіти та ін.

- проведена діагностика інклюзивної компетентності майбутніх педагогів початкової школи дозволяє стверджувати, що у досліджуваних студентів переважає репродуктивний рівень сформованості інклюзивної компетентності, що є недостатнім для здійснення ефективної діяльності у галузі інклюзивної освіти. Тому навчальний процес студентів педагогічних спеціальностей потребує удосконалення та впровадження такої дидактичної моделі формування інклюзивної компетентності.

РОЗДІЛ 3.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У ЗВО

3.1. Модель формування професійно-інклюзивної компетентності майбутніх вчителів початкових класів

Модель, як правило, представлена конструктом, який відповідає меті і дає можливість розглянути характеристики об'єкта дослідження як єдиного цілого.

Моделювання процесу формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів, на нашу думку, передбачає:

- формулювання соціального замовлення, що визначає зміст інклюзивної компетентності майбутніх педагогів;
- виявлення особливостей професійно-педагогічної діяльності та функціонального навантаження педагогів в умовах інклюзивної освіти на основі структурно-функціонального аналізу педагогічної діяльності;
- встановлення умов, що визначають гармонійність компонентів інклюзивної компетентності, їх балансу і взаємовпливу в структурі феномена;
- визначення компетентнісного наповнення моделі педагога інклюзивної освіти, формулювання освітніх результатів і освітніх ефектів (готовності) мовою академічних, професійних і соціальнолічностних компетенцій;
- встановлення змістовних взаємозв'язків між компонентами інклюзивної компетентності і компонентами професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти;
- визначення етапів процесу формування інклюзивної компетентності в структурі професійної підготовки майбутніх педагогів;
- виявлення педагогічних умов ефективного формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів;

- розробку (відбір і композиція) педагогічних технологій, методів, організаційних форм формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів в освітньому просторі установи вищої освіти;
- визначення критеріїв і показників результативності дидактичної моделі;

Методологічною основою пропонованої дидактичної моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів є компетентнісний підхід, реалізація якого передбачає створення умов трансформування знань в компетенції. Дидактична модель формування компетентності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти на основі компетентнісного підходу включає організаційні і змістовні складові освітнього процесу (зміст навчальних дисциплін навчального плану підготовки фахівців на першому етапі вищої педагогічної освіти), синтезовані в блоки (мотиваційний, змістовний, процесуально-технологічний, контрольньо-результативний) та об'єднані логікою досягнення освітніх результатів – формування комплексу академічних, професійних, соціально-особистісних компетенцій.

Дидактична модель формування інклюзивної компетентності у майбутніх педагогів забезпечується результатами попередньо проведеного структурно-функціонального аналізу професійно-педагогічної діяльності, суб'єктно-функціонального аналізу позицій учасників інклюзивного освітнього простору, а також реалізацією освітнього процесу, побудованого з урахуванням змісту комплексу формованих компетенцій, і включає в себе наступні блоки рис. 3.1:



Рис. 3.1. Дидактична модель формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів

У мотиваційному блоці конкретизовані мета і мотиваційні передумови формування інклюзивної культури майбутніх педагогів: гуманістичні цінності як основа інклюзивної освіти; педагогічні цінності як основа успішної професійної діяльності; потреба в розвитку інклюзивної компетентності як складової професійно-педагогічної готовності, що відображає вимоги соціального замовлення (особистості, сім'ї, суспільства, держави) до підготовки майбутнього педагога; змістовний блок, який визначає відбір і / або розробку навчального матеріалу з урахуванням змісту і структури знань, умінь, компетенцій, що формуються: система принципів формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів; структурні компоненти інклюзивної готовності (когнітивний, емоційний, мотиваційно-конативний, комунікативний, рефлексивний); комплекс академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій як змістова основа формування інклюзивної компетентності в цілому і її структурних компонентів; комплекс педагогічних умов формування інклюзивної компетентності.

Процесуально-технологічний блок представлений комплексом форм, методів, прийомів освітнього процесу, що проектується з урахуванням умов організації навчальної діяльності майбутніх педагогів і включає етапи: первентивно-орієнтаційний (професійно-ціннісне фокусування на значущості інклюзивної компетентності; інформаційне, діагностичне, навчально-методичне та технологічне забезпечення (форми, методи, прийоми, способи формування інклюзивної компетентності)); когнітивний (синтезування знань на основі інтеграції змісту навчальних дисциплін); практичний (моделювання і рішення педагогічних ситуацій і завдань (кейсів); тренінги; рольові та ділові ігри; розігрування сценаріїв соціального інтерактивного театру; участь в волонтерському русі та інфо-кампаніях і т.ін .; виконання завдань педагогічної практики); діагностико-прогностичний (оцінка сформованості структурних компонентів інклюзивної готовності; прогнозування результатів майбутньої професійної діяльності).

Контрольно-результативний блок виконує функції діагностичного контролю і моніторингу якісних змін в структурі інклюзивної компетентності майбутніх педагогів і включає: рівні сформованості інклюзивної компетентності; критерії та показники сформованості структурних компонентів інклюзивної компетентності; оцінку сформованості компетенцій, що визначають зміст кожного структурного компонента інклюзивної компетентності.

Розроблена дидактична модель формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів спрямована на оптимізацію змісту і методів професійно-педагогічної підготовки. Впровадження дидактичної моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів передбачає комплексне використання змістовних, методологічних і методичних можливостей освітнього процесу, позанавчальної діяльності студентів, спеціалізованих лабораторій, соціально-психологічних служб університету.

Критеріями результативності реалізації дидактичної моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів є: оволодіння професійними і соціально-особистісними компетенціями, визначальними наміри в забезпеченні успішної професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти; підвищення показників рівня сформованості інклюзивної компетентності педагогів в цілому і всіх її структурних компонентів; скорочення соціальної дистанції і емоційне прийняття всіх учасників інклюзивного освітнього простору; намір враховувати освітні потреби і індивідуальні можливості кожної дитини і адекватно адаптувати навчальні засоби, методи і прийоми роботи.

Основу будь-якої дидактичної моделі складають її принципи. Запропонована дидактична модель формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів спирається на систему, представлену як базовими, так і спеціальними принципами, які зумовлені характером і специфікою умов інклюзивного освітнього простору і інклюзивного освітнього середовища як місця професійної реалізації майбутніх педагогів. Під системою принципів

дидактичної моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів розуміється комплекс основоположних позицій, що утворюють єдність в виконанні завдання формування комплексу компетенцій (академічних, професійних, соціально-особистісних), що визначають всі компоненти інклюзивної компетентності майбутніх педагогів. Системність принципів дидактичної моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів підтверджується наявністю властивостей, що визначають даний феномен як системи. При цьому слід пам'ятати, що результативність системи зумовлена гармонійністю зв'язків її окремих компонентів, що виражається в балансі сили впливу кожного принципу, його ролі в загальній структурі системи принципів. Підтвердженням системності принципів дидактичної моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів є, наприклад, розуміння, що зміна принципу ціннісно-сміслового наповнення змісту вищої професійної освіти безумовно вимагатиме перегляду і коригування всіх спеціальних принципів.

Отже, система принципів дидактичної моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів включає дві підсистеми, які об'єднують як стратегічні (базові), так і тактичні (спеціальні) принципи. Серед базових слід назвати наступні принципи:

Принцип ціннісно-сміслового наповнення змісту вищої педагогічної освіти. Полісуб'єктність інклюзивного освітнього простору робить цей процес багатовекторним і циклічним: педагог, осягаючи смисли дітей, їх батьків, учасників групи супроводу дитини з особливими освітніми потребами і включаючи їх в матрицю власних смислів, перетворює її і одночасно, транслуючи смисли в професійній діяльності, надає вплив на смислоутворення всіх учасників інклюзивного освітнього простору.

Цей принцип набуває особливої значущості в процесі формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів в установі вищої освіти. Смислоутворення для майбутніх педагогів відбувається, в тому числі, в діаді

викладач - студент, коли критеріями виникнення нових смислів є цілі освітньої діяльності, потреби студента.

Принцип комплексності проявляється в тому, що формування інклюзивної компетентності як освітнього ефекту розглядається в комплексі досягнення освітніх результатів - формування професійних компетенцій і професійно-значущих якостей особистості майбутніх педагогів. Інклюзивна компетентність педагога відображає наміри у використанні освітніх результатів (професійних і соціально-особистісних компетенцій) при вирішенні практичних задач в актуальних професійних умовах. Наміри складають мотиваційну основу діяльності, пов'язану зі свідомим вибором певної мети, формування якої відбувається на основі використання вже набутого досвіду безпосереднього задоволення потреб і за наявності достатнього особистісного контролю. Інклюзивна компетентність є основою формування професійних і соціально-особистісних компетенцій, що забезпечують ефективність професійної діяльності.

Принцип технологічності, системності та єдності змісту структурних компонентів освітнього процесу. Здійснення цього принципу ґрунтується на системності (логіка процесу формування та взаємозв'язок його частин), керованості, відтворюваності (можливість багаторазового повторення і застосування) як критерії ефективності освітнього процесу і передбачає забезпечення керованого освітнього процесу (планування, проектування, діагностична перевірка і корекція поточних освітніх результатів), орієнтованого на гарантований практичний результат.

Системність у формуванні інклюзивної компетентності означає включення питань, які розкривають ідеї, сутність, принципи, можливості, соціальну значимість інклюзивної освіти в зміст різних навчальних дисциплін (філософія, економічна теорія, іноземна мова, соціологія і т.д.) навчальних планів підготовки майбутніх педагогів.

Принцип суб'єктності та інтерактивності в поєднанні з проблемністю навчального матеріалу, що забезпечує врахування особливостей мотивації,

саморегуляції, з одного боку, і активна взаємодія, яка передбачає використання традиційного методичного інструментарію в інтерактивному форматі, - з іншого, а також необхідність виявляти і вирішувати навчально-професійні задачі, проблемні ситуації, що відображають особливості професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти, що підвищує інтенсивність навчання. В основі здійснення цього принципу лежить реалізація когнітивної (розуміння), комунікативної і регулятивної (контроль поведінки) функцій суб'єктності.

Реалізація принципу лежить в основі формування комунікативного і конативного компонентів інклюзивної компетентності.

Принцип зворотного зв'язку в поєднанні з рефлексивною кваліметрією формування інклюзивної компетентності як освітнього ефекту, що передбачає визначення компетентнісного наповнення структурних компонентів інклюзивної компетентності, вимір і зіставлення освітніх результатів, а також забезпечує розробку діагностичних цілей навчання, створення вимірювальних процедур, управління освітнім процесом, моніторинг якості процесу формування інклюзивної компетентності педагогів, ступеня досягнення поставлених навчальних і професійних цілей. Реалізація даного принципу передбачає розробку різнорівневих діагностичних тестових завдань, узагальнених професійних завдань відповідно до поставлених цілей і рівнів навчання, а також критеріїв виміру ступеня досягнення цілей.

До спеціальних принципів дидактичної моделі формування інклюзивної компетентності у майбутніх педагогів відносяться:

Принцип динамічності, координованості і адекватного відображення в змісті освіти професійно-педагогічної діяльності, характерної для умов освітньої інклюзії, що дозволяє вносити зміни і доповнення в зміст і форми освітнього процесу, що відображають появу нових обставин (умов) професійної діяльності.

Принцип ціннісно-толерантного ставлення до суб'єктів освітнього процесу, їх діяльності в умовах інклюзивної освіти, основу якого становить, з

одного боку, прийняття педагогом кожного учня на основі врахування його індивідуальних особливостей і включення його в спілкування і взаємодію, з іншого, - взаємодія і спілкування учасників освітнього простору на основі толерантності і поваги відмінностей, що забезпечують освітню та соціальну інклюзію і створюють умови ефективного реалізації принципу відкритості. Основою здійснення принципу є створення толерантного освітнього середовища установи вищої освіти.

Принцип пріоритету особистісного розвитку майбутнього педагога в поєднанні з дотриманням вимог реалізації професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, що визначає першочерговість розвитку професійно значущих якостей особистості, професійних компетенцій на основі ціннісних орієнтацій і ціннісного ставлення, здатність актуалізувати їх у майбутній професійній діяльності.

Принцип адресності інклюзивної компетентності майбутніх педагогів, що передбачає контент професійних і соціально-особистісних компетенцій, які детермінують наміри педагога і відображають врахування особливостей освітніх потреб кожної дитини в професійно-педагогічній діяльності в умовах інклюзивної освіти. Здійснення принципу забезпечується відбором змісту освіти, який розкриває гетерогенність дитячих колективів, їх особливості когнітивного і емоційного розвитку, а також навчальної діяльності, спілкування і взаємодії.

Принцип інтегративності методів і засобів навчання та варіативності їх вибору, що зумовлює інтеграцію різних методів, методик, технологій, дидактичних і методичних прийомів, детермінуючих конкретними обставинами інклюзивного освітнього простору.

Принцип «м'якої сили», основу якого складають культурні цінності, здатні притягувати інших. Серед таких соціально значущих культурних цінностей можна назвати реальні можливості здійснення права кожного на отримання освіти; позиціонування історій успіху дітей і людей з інвалідністю (фільми, відео-ролики, музика, образотворче мистецтво, спорт і т.д.). Даний

принцип дозволяє досягати поставлених цілей і бажаних результатів на основі добровільності, привабливості, симпатії.

Принцип трансформації професійно-практичних завдань в навчальні, що дозволяє забезпечити реалізацію компетентнісного підходу до підготовки майбутнього педагога інклюзивної освіти та передбачає проведення структурнофункціонального аналізу професійно-педагогічної діяльності, виявлення груп практичних завдань, які належить вирішувати педагогу, визначення необхідних компетенцій педагога, що забезпечують їх рішення. Реалізація цього принципу визначає спосіб рішення педагогічних завдань на основі обліку освітніх потреб кожної дитини, її індивідуальних можливостей і прогнозованих життєвих перспектив.

Запропонована система принципів є методологічною основою дидактичної моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів і спрямована на оптимізацію змісту професійно-педагогічної підготовки педагогічних кадрів та дозволяє забезпечити інтеграцію моделі в систему вищої освіти.

Ціннісно-смісловим змістом дидактичної моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів виступають:

- положення Конвенції про права інвалідів, що визначають неможливість виключення осіб з інвалідністю з системи загальної освіти, а дітей-інвалідів - з системи безкоштовної та обов'язкової початкової освіти або середньої освіти; забезпечення нарівні з іншими доступу до інклюзивної якісної безкоштовної початкової освіти і середньої освіти в місцях проживання; забезпечення розумного пристосування, що враховує індивідуальні потреби кожного [45, ст. 21]; визнання в якості основних цілей освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку їх соціалізацію та інтеграцію в соціум [45, ст. 24], що передбачає оволодіння ними життєвими, соціально-особистісними і по можливості професійними компетенціями, отже, володіння педагогами вміннями ці компетенції формувати.

- пріоритет загальнолюдських цінностей як основної стратегії соціокультурного життя, коли основоположною цінністю є саме життя, що має різні форми прояву, проблема його збереження і розвитку в природній та культурній формах, а також моральні цінності;
- положення Саламанкської декларації про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами, визначальними безумовне визнання права дитини на унікальність її індивідуальності: «Кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби ... Необхідно розробляти системи освіти і виконувати освітні програми таким чином, щоб брати до уваги широку різноманітність цих особливостей і потреб» [84]. У змісті інклюзивної компетентності педагога це означає сформований намір і здатність оптимізувати зміст освіти і визначити освітні результати з урахуванням індивідуальних можливостей і освітніх потреб кожної дитини;
- ціннісні орієнтири педагога, що забезпечують його самовизначення, здатність і намір прийняти кожную дитину, кожного учасника інклюзивного освітнього простору.

Очевидно, що основними ціннісно-смісловими підставами інклюзивної компетентності педагогів виступають цінності-цілі (визнання, рівність, право на освіту, доступність і якість освіти для всіх дітей, гідність, індивідуальні можливості і потреби кожної дитини, соціалізація і соціальна інтеграція та ін.) і цінності-засоби (компетенції, особистісні та професійні якості педагога). При цьому повнота цінностей-цілей забезпечується оволодінням необхідними знаннями, а формування цінностей-засобів безпосередньо пов'язано з соціально-особистісними і професійними компетенціями - здатністю і готовністю діяти (в тому числі і застосовувати знання) в практичній ситуації.

Таким чином, основними змістовними лініями, реалізованими дидактичної моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів є:

- мотиваційно-ціннісна: знання сутності і принципів інклюзивної освіти з позицій ціннісних орієнтирів соціуму і професійної діяльності педагога і здатність застосовувати їх у вирішенні практичних педагогічних завдань; розуміння інвалідності з позицій соціальної моделі; вміння попереджати дискримінаційні прояви в освітньому просторі і при необхідності боротися з ними; проявляти готовність і здатність спиратися в практичній діяльності на позиції філософії, методології інклюзивної освіти, приймати і позиціонувати її цінності і принципи та ін .;
- нормативна: знання і здатність трансформувати, застосовувати положення міжнародних і національних нормативних правових актів, що визначають право кожної дитини на освіту з урахуванням її індивідуальних можливостей і особливих освітніх потреб;
- когнітивна: знання особливостей пізнавального і емоційного розвитку різних категорій дітей з особливими освітніми потребами, специфіки їх навчальної діяльності, спілкування і взаємодії;
- дидактична (процесуально-технологічна): педагогічні технології та методики навчання і виховання в умовах інклюзивної освіти; адаптація навчальної інформації до особливостей і потреб кожної дитини; навчальні матеріали і засоби навчання, розроблені на основі принципу універсального дизайну; аналіз, проектування і планування освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти; стратегії інклюзивної освіти, комунікативні техніки і прийоми; організація міжособистісного спілкування та адекватне використання контрольних-оцінних методів в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами та ін .;
- професійно-компетентнісна: способи і засоби досягнення цілей інклюзивної освіти, діагностичний інструментарій, який визначає індекс інклюзії установи освіти і його застосування в практичній діяльності; методики і технології проведення навчальних семінарів, тренінгів для всіх учасників інклюзивної освіти; співробітництво як форма взаємодії в умовах полісуб'єктного інклюзивного освітнього простору; створення інклюзивної

культури установи освіти, розвиток інклюзивної практики, виявлення і використання механізмів забезпечення якості інклюзивної освіти та ін.

Кожна з позначених змістових ліній передбачає сформованість комплексу академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій.

Впровадження дидактичної моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів передбачає:

1) органічне включення матеріалу, орієнтованого на позиціонування цінностей і принципів інклюзивної освіти, в зміст і структуру різних навчальних дисциплін («Філософія», «Іноземна мова», «Соціологія», «Педагогіка», «Психологія» та ін.).

2) наповнення інклюзивним змістом навчальних дисциплін методичного характеру, всього арсеналу використовуваних в освітньому процесі методів навчання (рішення педагогічних ситуацій і завдань, виконання дослідницьких мініпроектів: «Педагогічна толерантність», «Особливості використання підручників у формуванні компетенцій учнів» та ін.);

3) використання позааудиторних форм навчальної діяльності майбутніх педагогів (тренінги: «Інклюзивна освіта: сутність, досвід, переваги, ризики», «Інклюзивна освіта: шляхи просування», «Інклюзивні процеси в освітньому просторі», «Основи формування інклюзивної культури майбутніх педагогів», «Актуальні проблеми інклюзивної освіти в законодавстві і практиці України», інфо-кампанії, дискусійні відео-покази, зустрічі з представниками громадських організацій та об'єднань, які представляють інтереси осіб з інвалідністю, завдання для педагогічної практики) та їх методичне забезпечення;

4) виконання навчальних проектів і курсових робіт, які передбачають рішення педагогічних завдань, зумовлених особливостями інклюзивного освітнього середовища (зумовленими затримкою психічного розвитку, синдромом дефіциту уваги і гіперактивності, порушенням слуху, порушенням зору, порушенням функцій опорно-рухового апарату; складання індивідуальної програми розвитку для учня з ООП і т.д.)

3.2. Педагогічні умови формування інклюзивної компетенції

Реалізація процесу формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів в умовах вищої освіти вимагає розробки, обґрунтування і створення комплексу педагогічних умов.

У форматі даного дослідження під педагогічними умовами розуміється сукупність зовнішніх організаційних комплексів (ресурси, що забезпечують включення суб'єктів в доцільний освітній процес; система документування освітнього процесу; плани, положення, інструкції, показники) і внутрішніх обставин (зміст освіти, технології, методи, прийоми, засоби), що визначають досягнення конкретної мети і детермінується суб'єктною позицією учасників освітнього процесу.

Комплекс педагогічних умов забезпечується цілісним сприйняттям об'єднаних в ньому частин і визначається єдністю завдань, принципів, закономірностей, форм, методів і засобів досягнення мети формування інклюзивної компетентності у майбутніх педагогів. При цьому створення такої єдності має динамічний характер і детермінується соціальним запитом, що визначає зміст професійно-педагогічної діяльності.

Вихідними положеннями в розробці комплексу педагогічних умов формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів є: соціальне замовлення на забезпечення якості інклюзивної освіти; особливості професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору; єдність змістових ліній освітнього стандарту вищої педагогічної освіти та реалізації компетентнісного підходу в підготовці фахівців.

Основу комплексу педагогічних умов процесу формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів створює композиція організаційно-педагогічних, змістовно-педагогічних і процесуально-педагогічних умов, які детермінують один одного.

Кожна педагогічна умова має вектори реалізації, найважливішими з яких є наступні:

1.1. Забезпечення превентивного навчання і підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу установи освіти в аспекті ознайомлення з сутністю, особливостями, принципами та цінностями інклюзивної освіти, а також орієнтація змістовних можливостей навчальних дисциплін, що викладаються на позиціонування ідей інклюзії та формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів. Формами роботи з професорсько-викладацьким складом установи вищої освіти можуть бути навчальні семінари, методичні конференції, тренінги.

1.2 Побудова компетентнісної моделі педагога інклюзивної освіти в аспекті структурно-функціонального аналізу професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору і суб'єктнофункціонального аналізу позицій його учасників. Структурно-функціональний аналіз педагогічної діяльності в умовах освітньої інклюзії дозволяє встановити її компонентний склад (діагностичний, конструктивно-проектуючий, організаторський, комунікативний, рефлексивний, прогностичний компоненти), спосіб організації та взаємозв'язку компонентів, а також функціональне призначення кожного компонента.

Суб'єктно-функціональний аналіз професійної діяльності визначає функції педагога, спрямовані на досягнення стратегічних і поточних цілей, що формуються шляхом базових потреб суб'єктів інклюзивного освітнього простору його носіїв: дітей і їх батьків, педагогів, фахівців групи супроводу дітей з особливими освітніми потребами, адміністрації установи освіти. Полісуб'єктність інклюзивного освітнього простору детермінує цілий спектр потреб, які фокусуються і проектуються в інклюзивну компетентність педагога.

Визначення функціонального навантаження педагога в умовах інклюзивної освіти дозволяє позначити компетентнісне наповнення його готовності до роботи в цих умовах і зміст вищої педагогічної освіти, забезпечує формування необхідних компетенцій.

Таким чином, компетентнісна модель педагога інклюзивної освіти представлена системою академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій, що визначають здатність і готовність до успішної реалізації функцій професійно-педагогічної діяльності та досягнення освітніх результатів з урахуванням потреб всіх суб'єктів інклюзивного освітнього простору. Виявлення і позначення комплексу компетенцій, що становлять компетентнісну модель педагога інклюзивної освіти, є орієнтиром у визначенні змісту освіти і підборі адекватних методів і прийомів роботи.

1.3 Реалізація компетентнісного підходу у формуванні інклюзивної компетентності майбутніх педагогів як освітнього ефекту передбачає визначення компетентнісного змісту кожного її структурного компонента (Когнітивного, емоційного, конативного, комунікативного, рефлексивного), відображення їх у змісті і організаційних формах освітнього процесу установи вищої освіти, а також превентивну підготовку професорсько-викладацького складу до реалізації компетентнісного підходу у формуванні інклюзивної компетентності майбутніх педагогів. Така підготовка повинна бути цілеспрямованою і носити системний характер.

1.4 Забезпечення позитивної освітньої інтерференції в логіці дедуктивного підходу, що виражається в позначенні позиції, змістове акцентування навчального матеріалу, що визначає ідеї, цінності та принципи інклюзивної освіти в навчальних предметних областях всіх блоків навчального плану підготовки фахівців. Основу такої освітньої інтерференції становить дотримання циклової тимчасової (на протязі всього терміну підготовки педагога) і просторової (установа вищої освіти, місця проходження педагогічних практик, участь в заходах позанавчальної діяльності і т.д.) пролонгування процесу формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів.

2.1 Створення та підтримка толерантного середовища освітнього процесу як умови реалізації принципу інклюзивності, що передбачає

прийняття педагогом різноманітності як джерела збагачення досвіду спілкування і взаємодії, розширення уявлень про навколишній світ і реалізації можливості надати підтримку і допомогу, а також змістовної та організаційної варіативності освітнього процесу. Створення толерантного освітнього середовища виходить за межі установи освіти і поширюється на позанавчальну діяльність студентів, в якій майбутні педагоги залучаються до участі в волонтерській рух, організують соціальні акції. В основі створення толерантного середовища лежать суб'єкт-суб'єктні відносини учасників освітнього простору, побудовані на прийнятті один одного і орієнтації на унікальність кожного. Дидактичними механізмами створення і підтримки толерантного освітнього середовища є методи діалогового навчання, що сприяють профілактиці ситуативної тривожності і подолання страхів спілкування, обговорення педагогічних ситуацій (кейсів), рішення узагальнених професійних завдань, використання навчальних дебатів та інших імітаційних методів навчання.

2.2 Створення емоційно насиченого освітнього середовища як характеристики освітнього простору установи вищої освіти, спрямованої на стимуляцію прийняття майбутніми педагогами всіх суб'єктів інклюзивної освіти, а також на наміри ефективної комунікації з ними.

Така робота передбачає широке використання емоційно забарвлених текстів, кіно- і відео-сюжетів, які позиціонують досягнення і успішність дітей та осіб з особливостями розвитку, що створюють образні уявлення і поняття про них.

3.1 Забезпечення системності та послідовності у формуванні інклюзивної компетентності педагога, за допомогою варіативності організаційних форм, технологій і методів навчання, а також позааудиторної діяльності (включення в волонтерську діяльність, проведення інфо-кампаній, зустрічей з батьківською громадськістю і т.д.), які передбачають цілеспрямоване і комплексне формування академічних, професійних і

соціально-особистісних компетенцій, що складають основу інклюзивної компетентності майбутніх педагогів.

3.2 Змістовна пов'язаність дисциплін навчального плану підготовки майбутніх педагогів, що відображає цінності інклюзивної освіти, особистісну і педагогічну толерантність. Це, по-перше, передбачає інтеграцію теоретичних, методологічних, психолого-педагогічних і спеціальних знань за допомогою вивчення навчальних дисциплін «Основи інклюзивної освіти», участі в тренінгах «Толерантний педагог», «Інклюзивна освіта: сутність, переваги, ризики» та ін. По-друге, слід забезпечити трансляцію ідей інклюзивної освіти та формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів за допомогою розгляду окремих питань теорії та практики інклюзивних процесів у змісті інших дисциплін навчального плану (наприклад, «Філософія» (питання цінності людського життя; толерантність як спосіб мислення, спілкування, взаємодії), «Економічна теорія» (освіта і працевлаштування осіб з інвалідністю), «Соціологія» (доступність освіти для всіх), «Іноземна мова» (підбір текстів, які розкривають проблеми дискримінації в суспільстві та освіті, взаємодії в загальному освітньому просторі і т.д.) та ін.). По-третє, необхідно забезпечити практичне навчання студентів в закладах освіти, що реалізують інклюзивні практики.

3.3 Комплексність і варіативність форм і засобів формування інклюзивної компетентності за допомогою послідовного включення майбутніх педагогів в педагогічну діяльність, адекватну актуальним умовам професійної реалізації (розробка варіативної рівневої системи завдань, рішення професійних завдань і педагогічних ситуацій; виконання завдань в період проходження педагогічної практики; участь в тренінгах, в роботі ресурсного центру інклюзивної освіти, в проектній діяльності; участь в інформаційних кампаніях по позиціонуванню ідей інклюзивної освіти; розробка професійного портфоліо педагога інклюзивної освіти та ін.).

Широке використання форм роботи, що дозволяють формувати у студентів компетенції колегіального (командного) стилю діяльності,

прийняття рішень і їх реалізації в полісуб'єктному освітньому просторі (кейс-технології, метод проектів та ін.).

3.4 Використання стимулів, що підвищують задоволеність педагогів змістом і умовами реалізації професійної діяльності та зниження суб'єктивного сприйняття ризику змін, пов'язаних з інклюзивною освітою, за допомогою розробки стратегій навчання з опорою на міждисциплінарний підхід.

Педагогічна діяльність по суті є діяльністю управлінської, що означає можливість екстраполяції психологічних моделей роботи з ризиками на освітнє середовище. Така діяльність передбачає роботу з профілактики педагогічних ризиків, а також розробку Антиризикової програми, що ґрунтується на ідентифікації факторів ризику, їх аналізі та оцінці, плануванні реагування на ризик, контролі та моніторингу мінімізації ризику, планування управління ризиками.

4.1 Діагностико-методичний супровід процесу формування інклюзивної компетентності в цілому і її окремих компонентів на основі моніторингу освітніх результатів, освітніх ефектів і умов, що їх забезпечують в освітньому процесі. Основу такого супроводу становить критеріальний комплекс, що включає оцінку процесу підготовки педагогічних кадрів (педагогічний і соціально-психологічний аспекти) і освітніх результатів (комплексу компетенцій, що визначають компоненти інклюзивної компетентності майбутніх педагогів).

Реалізація запропонованого комплексу педагогічних умов забезпечує системність роботи як в змістовному (досягнення освітніх результатів), так і в організаційному аспектах, збігається з цільовими установками професійної педагогічної освіти і дозволяє формувати у майбутніх педагогів інклюзивну компетентність.

Рішення завдання формування в майбутніх педагогів інклюзивної компетентності пов'язане з подоланням ряду бар'єрів і обмежень.

Однією з найважливіших проблем формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів є недостатнє нормативно-правове забезпечення інклюзивних процесів в Україні на різних рівнях освітньої вертикалі. Це протиріччя між вимогами соціального замовлення в реалізації практики інклюзивної освіти та відсутністю чіткої нормативно-законодавчої бази.

Невирішеність цієї проблеми не дозволяє чітко сформулювати умови освітньої практики в змісті вищої освіти, визначити функціональне навантаження педагогів інклюзивної освіти та групи супроводу «особливої» дитини в умовах освітньої інклюзії.

Залишаються не до кінця розробленими механізми одночасної реалізації варіативного (адаптованого з урахуванням освітніх потреб учнів) змісту освіти в умовах єдиного освітнього простору (групи, класу), ефективної взаємодії педагога і асистента дитини з ООП під час уроку, різнорівневого оцінювання освітніх результатів, діяльності групи супроводу і ролі педагога в цій роботі і т.д.

Вирішення наявного протиріччя лежить в площині створення і затвердження законодавчих нормативних актів, що регламентують освітні відносини в умовах інклюзивної освіти. В Україні ця проблема знаходиться на стадії вирішення: затверджена Концепція розвитку інклюзивної освіти, затверджено Закони «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», «Про внесення змін деяких законів щодо доступу осіб з ООП до освітніх послуг».

Друга проблема формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів в установі вищої освіти полягає в тому, що освітні стандарти вищої освіти і вимоги до змісту підготовки педагогів не враховують «де-факто» інклюзивні процеси, що набирають динаміку і силу як на рівні дошкільної, так і загальної середньої освіти. Це протиріччя між реальною освітньою

практикою і змістом професійно-педагогічної підготовки в установі вищої освіти, що не враховує соціальні зміни, які відбуваються у суспільстві.

Таким чином, необхідно провести зміну змісту освітніх стандартів, доповнивши їх необхідними для педагога інклюзивної освіти компетенціями, передбачивши умови і механізми формування інклюзивної компетентності педагогів за допомогою змісту навчальних дисциплін і методів трансляції цього змісту. Розширення наявного протиріччя лежить в площині адміністративних дій Міністерства освіти, заснованих на глибокому аналізі характеру професійно-педагогічної діяльності в умовах освітньої інклюзії.

Ще одна проблема формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів полягає в тому, що процес формування інклюзивної компетентності педагогів повинен бути цілісним, системним, узгодженим. Це протиріччя між цілісністю і багатоаспектністю феномена інклюзивної компетентності педагогів і недостатньою міждисциплінарною інтеграцією в підготовці педагогів. Аналіз змісту навчальних програм дисциплін навчальних планів підготовки майбутніх педагогів свідчить про відсутність їх інтеграції в аспекті соціальної і професійної підготовки до роботи в умовах інклюзивної освіти. Це формує фрагментарність професійного мислення, ускладненість формування компетенцій як основи готовності та здатності діяти в актуальній професійній ситуації. Шляхом вирішення зазначеного протиріччя може стати розробка технології формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів в умовах вищої освіти.

Проблемою формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів є також і перевага когнітивної складової освітніх результатів вищої професійної освіти над компетентнісною, а також традиційне використання репродуктивних методів і форм навчання, методів перевірки і контролю навчальних досягнень. Це протиріччя між декларованим компетентнісним підходом підготовки майбутніх педагогів і недостатньою розробленістю його реалізації у всіх компонентах освітнього процесу при реалізації освітніх програм вищої педагогічної освіти. Повнота і осмисленість репродукції знань,

як і раніше є основною формою проведення кваліфікаційних заходів майбутніх педагогів і показником їх професійної компетентності. Вирішення наявного протиріччя можливо при цілеспрямованій роботі кожної установи вищої освіти в реальному забезпеченні реалізації компетентнісного підходу, яка передбачає формування та оцінювання рівня сформованості здатності і готовності застосувати отримані знання та вміння у вирішенні реальних професійних завдань. Така робота передбачає значну компетентнісну модернізацію дидактичної моделі освітнього процесу і неухильну вимогу її дотримання.

Проблемою формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів в установі вищої освіти є нерозробленість науково-методичного та навчально-методичного забезпечення, а також критеріально-діагностичного інструментарію процесу формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів як освітнього ефекту на основі компетентнісного підходу. Це протиріччя між соціальною та професійною необхідністю формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів і нерозробленістю дидактичного і методичного супроводу цього процесу. Вирішення даного протиріччя лежить в площині проведення наукових досліджень, узагальнення отриманих результатів і розробки навчально-методичних посібників, практикумів, методик діагностики та моніторингу освітніх результатів.

Ще однією проблемою формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів є суб'єктивний опір окремих соціальних груп ідеям і цінностям інклюзивної освіти, що мотивується страхом бути обдуреними, захопившись новою інклюзивною ідеєю без створення міцного соціального фундаменту. Це протиріччя між реальним ставленням соціальної спільноти до ідей спільного навчання всіх дітей і змістом інклюзивної компетентності педагогів як основи інклюзивного соціального мислення. Вирішення даного протиріччя носить пролонгований поступальний взаємообумовлений характер. В основі ефективності практик освітньої інклюзії, а також поступового прийняття ідей інклюзії соціальним співтовариством лежить

формування інклюзивної компетентності педагогів і залежить від діяльності закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх педагогів. Ця робота виходить за рамки навчальних дисциплін і передбачає участь майбутніх педагогів в інформаційних кампаніях, організованих серед батьківської та педагогічної громадськості, волонтерському русі, супроводі інклюзивних процесів в додатковій освіті дітей та молоді та ін.

Таким чином, ефективність інклюзивних процесів в освіті і успішність їх просування (а значить, і визнання соціальним співтовариством) детермінується низкою чинників, найважливішим з яких є професійна діяльність педагога, його готовність до роботи в нових умовах.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Результати дослідження дозволили зробити такі висновки та узагальнення:

Актуальні умови вищої освіти без спеціально організованої роботи по формуванню інклюзивної компетентності майбутніх педагогів забезпечують для більшості випускників репродуктивний рівень, який є необхідним, але не достатнім для задоволення соціального замовлення в підготовці педагогів для роботи в нових професійних умовах інклюзивної освіти.

Дидактична модель формування компетентності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти на основі компетентнісного підходу включає організаційні і змістовні складові освітнього процесу (зміст навчальних дисциплін навчального плану підготовки фахівців на першому етапі вищої педагогічної освіти), синтезовані в блоки (мотиваційний, змістовний, процесуально-технологічний, контроль-результативний) та об'єднані логікою досягнення освітніх результатів – формування комплексу академічних, професійних, соціально-особистісних компетенцій.

Педагогічними умовами реалізації дидактичної моделі є: забезпечення превентивного навчання і підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу установи освіти; побудова компетентнісної моделі педагога інклюзивної освіти в аспекті структурно-функціонального аналізу професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору і суб'єктнофункціонального аналізу позицій його учасників; реалізація компетентнісного підходу у формуванні інклюзивної компетентності майбутніх педагогів як освітнього ефекту; забезпечення позитивної освітньої інтерференції в логіці дедуктивного підходу; створення та підтримка толерантного середовища освітнього процесу як умови реалізації принципу інклюзивності; створення емоційно насиченого освітнього середовища як характеристики освітнього простору установи вищої освіти;

Забезпечення системності та послідовності у формуванні інклюзивної компетентності педагога, за допомогою варіативності організаційних форм,

технологій і методів навчання, а також позааудиторної діяльності (включення в волонтерську діяльність, проведення інфо-кампаній, зустрічей з батьківською громадськістю і т.д.); змістовна пов'язаність дисциплін навчального плану підготовки майбутніх педагогів, що відображає цінності інклюзивної освіти, особистісну і педагогічну толерантність; комплексність і варіативність форм і засобів формування інклюзивної компетентності за допомогою послідовного включення майбутніх педагогів в педагогічну діяльність, адекватну актуальним умовам професійної реалізації; використання стимулів, що підвищують задоволеність педагогів змістом і умовами реалізації професійної діяльності та зниження суб'єктивного сприйняття ризику змін, пов'язаних з інклюзивною освітою; діагностико-методичний супровід процесу формування інклюзивної компетентності в цілому і її окремих компонентів на основі моніторингу освітніх результатів, освітніх ефектів і умов, що їх забезпечують в освітньому процесі.

Забезпечення в освітньому процесі установи вищої освіти комплексу педагогічних умов, а також впровадження дидактичної моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів, на нашу думку, будуть результативними і забезпечать формування інклюзивної компетентності в цілому і кожного її структурного компонента.

ВИСНОВКИ

Аналіз історичних витоків і соціальних передумов становлення і розвитку ідей соціальної та освітньої інклюзії підтвердили об'єктивну обумовленість розвитку наукових уявлень про інклюзивну компетентність педагога як нового психолого-педагогічного феномена, що відповідає вимогам соціального замовлення в забезпеченні якості загальної освіти для всіх учнів і що є компонентом професійно-педагогічної компетентності. Цінності і принципи інклюзивної освіти, характеристики інклюзивного освітнього простору детермінують особливості професійної діяльності педагога в новій освітній ситуації.

Вивчено комплекс соціальних і професійно-педагогічних чинників, що визначають зміст інклюзивної компетентності педагога і її функціональне навантаження. Основу поняття «інклюзивна компетентність педагога» складають положення теорії соціальної установки, концептуальні положення феномена професійно-педагогічної компетентності, характеристики інклюзивного освітнього простору, що зумовлює особливості професійно-педагогічної діяльності в умовах освітньої інклюзії. Визначено, що інклюзивна компетентність педагога, будучи інтегральною якістю суб'єкта професійної педагогічної діяльності та складовою його професійної компетентності, змістовно обумовлена комплексом академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій і зумовлює професійний вибір, спрямованість, поведінкові та комунікативні стратегії, методи професійно-педагогічної діяльності педагога в актуальних умовах інклюзивної освіти.

Виявлено та обгрунтовано компонентний склад структури інклюзивної компетентності педагога (когнітивний, емоційний, конативний, рефлексивний, комунікативний), системний характер зв'язку між структурними компонентами.

Обгрунтовано критерії та показники визначення рівнів інклюзивної компетентності педагога. Встановлено, що рівень інклюзивної компетентності педагога визначає повноту, якість і самостійність комплексу компетенцій, що

визначають зміст інклюзивної компетентності, і впливає на ефективність його професійної діяльності.

Інклюзивна освіта як полісуб'єктний освітній простір вимагає розширення професійних компетенцій педагогів установ загальної освіти. Зміст компетентності педагога інклюзивної освіти визначається основними напрямками професійно-педагогічної діяльності (навчально-виховна, консультативна, навчально-методична, інноваційна, науково-дослідницька, інформаційно-просвітницька організаційна), що передбачає наявність сформованого комплексу академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій, тобто їх здатності і готовності використовувати знання про психолого-педагогічних особливостях різних категорій дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в рішенні професійних завдань; сприймати кожну дитину з позицій її сильних, позитивних сторін; бачити особливості особистості кожної дитини; застосовувати в практичній діяльності в умовах інклюзивної освіти різні педагогічні технології, методики навчання і виховання з урахуванням особливостей кожної дитини, в тому числі і дитини з ООП; здійснювати адаптацію освітнього середовища з урахуванням особливостей і освітніх потреб кожної дитини; володіти і використовувати різні, в тому числі й альтернативні, техніки і прийоми комунікації; адаптувати навчальну інформацію до особливостей і потреб кожного учня; використовувати навички проектного менеджменту в педагогічній діяльності; вибудовувати співпрацю як форму взаємодії в умовах полісуб'єктного освітнього простору, пристосовувати особистий стиль відносин до розвитку відносин з усіма суб'єктами інклюзивної освіти та ін.

Формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів в умовах вищої освіти відбувається досить результативно при реалізації концепції, розробленої на основі компетентнісного підходу.

Емпіричним шляхом доведено, що актуальні умови вищої освіти без спеціально організованої роботи з формування інклюзивної готовності майбутніх педагогів забезпечують для більшості випускників репродуктивний

рівень їх інклюзивної готовності, який є необхідним, але недостатнім для задоволення соціального замовлення в підготовці педагогів для роботи в нових професійних умовах інклюзивної освіти.

Дидактична модель формування компетентності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти на основі компетентнісного підходу включає організаційні і змістовні складові освітнього процесу (зміст навчальних дисциплін навчального плану підготовки фахівців на першому етапі вищої педагогічної освіти), синтезовані в блоки (мотиваційний, змістовний, процесуально-технологічний, контроль-результативний) та об'єднані логікою досягнення освітніх результатів – формування комплексу академічних, професійних, соціально-особистісних компетенцій.

Педагогічними умовами реалізації дидактичної моделі є: забезпечення превентивного навчання і підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу установи освіти; побудова компетентнісної моделі педагога інклюзивної освіти в аспекті структурно-функціонального аналізу професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору і суб'єктнофункціонального аналізу позицій його учасників; реалізація компетентнісного підходу у формуванні інклюзивної компетентності майбутніх педагогів як освітнього ефекту; забезпечення позитивної освітньої інтерференції в логіці дедуктивного підходу; створення та підтримка толерантного середовища освітнього процесу як умови реалізації принципу інклюзивності; створення емоційно насиченого освітнього середовища як характеристики освітнього простору установи вищої освіти;

Отримані результати відкривають перспективи подальших досліджень в області професійної підготовки педагогічних кадрів до умов інклюзивної освіти: формування професійного інклюзивного мислення, інклюзивної культури педагога і розробка відповідного критеріально-діагностичного інструментарію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агеев В. В. Деятельность как социальный феномен. Алматы, 2004. 280 с.
2. Алёхина С. В. Инклюзивное образование : От образовательной политики к образовательной практике. Психологопедагогические основы инклюзивного образования . М. : МГППУ, Буки Веди, 2013. С. 5 – 19.
3. Андреева М. О. Формування толерантності учнів початкової школи в інклюзивному навчальному закладі. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія : зб. наук. пр.; Крим. гуманітар. ун-т., Ялта. 2013. Вип. 39. С. 36 – 41
4. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. Людинознавчі студії Серія «Педагогіка». Вип. 1/3. 2015. С. 4-11. URL: http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/arhiv/33_1_2015/3.pdf.
5. Беспалько О. В. Соціальна педагогіка : схеми, таблиці, коментарі. К. : Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
6. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід до презентації освітніх результатів. Школа І ступеня: теорія і практика : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький, 2004. Вип. 10. С. 24-37.
7. Бондар В. Освіта дітей з особливими потребами : пошуки та перспективи. URL: refsmarket.com.ua/moreinfo.php?diplomID=20644.
8. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. Рідна школа. 2011. №3. С.10-14.
9. Бородіна О.С. Науково-методична модель формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я та її реалізація. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія : зб. ст. Ялта : РВВ КГУ, 2013. Вип. 41. Ч. 6. С. 61-67.
10. Бочелюк В. Й. Психологія людини з обмеженими можливостями. К. : Центр навчальної літератури, 2011. 261 с.
11. Брыскина О. Ф. Интернет и профессиональная компетентность педагога. URL: http://vio.fio.ru/vio_10/resource/Print/art_1_21.htm

12. Бружина Т.В. Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації. Інклюзивне навчання в Новій українській школі: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі» (26 – 27 березня 2018 р., м. Тербовля): у 2 ч.; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України; упоряд. : А.В. Лапін, Л.О. Сурмай, О.І. Щуцька. К.: Інтерсервіс, 2018. С. 24 – 25.
13. Бут Т. Показатели инклюзии. М. : РООИ «Перспектива», 2003. 124 с.
14. Варава В. Інклюзивна освіта. Завуч. 2006. № 14. С. 11.
15. Васильченко Л. В. Профессиональная компетентность руководителя школы. Харьков : Вид. Группа «Основа», 2006. 224 с.
16. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности. Инновации в образовании. 2003. № 4. С. 21-31.
17. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. Педагогика. 2003. № 10. С. 51-55.
18. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. : ВТФ «Перун», 2003. С. 1037.
19. Винева А.В. Технологии профессиональной подготовки будущего учителя в условиях инклюзивного образования. Вестник образования и науки. 2011. № 1. С. 27–34.
20. Волкова Н. П. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах. Дніпропетровськ, 2013. 228 с.
21. Воробьева О.В. Программа профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов для работы в инклюзивной образовательной среде. Педагогический журнал Башкортостана. 2014. № 2(51). С. 113 – 119.
22. Ворон М. В. Інклюзивна освіта : українські реалії. Підручник для директора. К. : ВД «Плеяди», 2006. URL: <http://www.ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&id=19>

23. Гильманшина С.И. Формирование профессионального мышления будущих учителей на основе компетентностного подхода: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Казань, 2008. 559 с.
24. Герлянд Т. Сучасні аспекти формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників. Педагогіка і психологія проф. освіти. 2010. № 1/2. С. 37-43.
25. Гончарова Н.А. Информационные технологии в формировании профессиональной компетентности будущего учителя : [учебное пособие. Орел : ГОУ ВПО «ОГУ», 2007. 60 с.
26. Гура О. І. Сутність професійної компетентності викладача ВНЗ. URL : <http://eprints.zu.edu.ua/1106/1/05goipkv.pdf>
27. Даниелс Е. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів. Львів : Товариство «Надія», 2000. 256 с.
28. Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / за ред. А. А. Колупаєвої. Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.
29. Делор Ж. Образование: сокровище сокрытое. UNESCO. URL: <https://www.ifap.ru/library/book201.pdf>.
30. Державний стандарт спеціальної освіти дітей з особливими освітніми потребами. URL: https://docs.google.com/document/d/12B4jD453YeTjv7l60N0ABxPJ6QS_FMZ5ph4Fa3yeZTw/edit
31. Дубасенюк О.А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
32. Елькін М.В. Формування професійної компетентності вчителя. Х. : Вид. група «Основа», 2013. 112 с.
33. Єфімова С. М., Королюк С. В. Лідерство та інклюзивна освіта : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2012. 164 с.

34. Загальна декларація прав людини: Міжнародний документ від 10 грудня 1948 р. Офіційний веб-портал Верховної Ради України. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/rada/show/995_015.

35. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/875-12>.

36. Закон України «Про ратифікацію Конвенції про права інвалідів і Факультативного протоколу до неї». ВВР України. 2010. № 9. Ст. 77.

37. Засенко В. В., Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. 2014. № 3. С. 20–29.

38. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования. Высшее образование сегодня. 2003. №5. С. 34—42.

39. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. URL: <http://www.kira.org.ru/docs/ae/qualt/keycomp.doc>.

40. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2000. № 1. С. 10–34

41. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»; Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2004. 19 с.

42. Ковалева Т. М. Компетентностный подход как идея открытого заказа на содержание школьного образования в контексте русской культуры. Интернет-журнал «Эйдос». 2007. 30 сентября. URL : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-4.htm>

43. Концепція розвитку інклюзивної освіти: Затверджено Наказом міністерства освіти і науки України від 1 жовтня 2010 р. № 912. Законодавство. URI: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/

44. Конвенція ООН про права дитини. URL : http://www.unicef.org/ukraine/convention_small_final.pdf.
45. Конвенція про права інвалідів. URL : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_g71.
46. Конституція України : Закон України від 28.06.1996 р. № 254к/96-ВР. URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>.
47. Концепція Національної стандартної класифікації освіти. Проект. URL : <http://naps.gov.ua/uploads/files/sod/NSKO.pdf>.
48. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. К. : Наук. світ, 2010. 196 с.
49. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий. / Под ред. В. Г. Зарубина, Л. А. Громовой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.
50. Крикун А. Психолого-педагогічні умови реалізації компетентнісного підходу в сучасній інклюзивній освіті. Рідна школа. 2013. № 11. С. 77-80.
51. Кузава І.Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема. Наук. вісн. Волинського нац. ун-ту ім. Л. Українки. 2009. № 20. С. 35-38.
52. Кучерук О.С. Формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя як актуальна соціально-педагогічна проблема. Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі : XI міжнар. наук.-пр. конф. (23-24 листоп. 2011р.) : тези доп. К. : Університет «Україна», 2011. С. 80-81.
53. Кучерук О.С. Характеристика мотиваційно-ціннісного компонента інклюзивної компетентності майбутнього вчителя. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер. 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. Вип. 18. С. 19-22
54. Кучерук О.С. Инклюзивная компетентность будущих учителей как основной фактор успешности включение детей с ограниченными

образовательными возможностями в общеобразовательное пространство. Особый ребенок: образование, лечение, коррекция. 2012. № 2. С. 119-127.

55. Кучерук О.С. Компетентнісний підхід як основа підготовки майбутнього вчителя до реалізації завдань інклюзивного навчання. Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти. 2013. Вип. 13. С. 81-84.

56. Кучерук О.С. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя. Педагогіка здоров'я : II Всеукр. наук.-практ. конф., присвяч. 290-річчю з дня народж. Г.С. Сковороди (7 квіт. 2012 р.) : зб. наук. пр. Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2012. С. 377-379.

57. Лайл М. Спенсер-мл., Сайн М. Спенсер. Компетенции на работе Пер. с англ. М: НИРРО, 2005.

58. Левківський М. В. Відповідальність у структурі компетентності майбутнього вчителя. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2003. Вип. 13. С. 9-12.

59. Ленів З. Підготовка висококваліфікованих кадрів для забезпечення якісної освіти дітям з порушеннями психофізичного розвитку: інклюзивний аспект. Рідна школа. 2014. № 7. С. 16–18.

60. Лорман Т. Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти: як перейти від запитання «Чому?» до запитання «Як?». Міжнародний журнал цілісної освіти, 3(2), 2007. С. 22–38.

61. Максимюк С. П. Педагогіка. К. : Кондор, 2005. 667 с.

62. Мачинська Н. Професійна підготовка вчителя в умовах сучасної освіти. Педагогіка, психологія професійної освіти. 2007. № 6. С. 16- 23.

63. Международные документы по правам человека. Харьков : РИФ «Арис, ЛТД», 2000. 288 с.

64. Мешко О. Психологічна підготовка майбутнього вчителя в контексті компетентнісного підходу: професійні компетенції та компетентності вчителя. Професійні компетенції та компетентності вчителя : регіонал. наук.- прак. семінар (28-29 листопада 2006 р.) : матеріали

регіонального наук.-прак. семінару. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 21-25.

65. Міщенко І. Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки у процесі професійної підготовки : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»; Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2004. 20 с.

66. Миронова С. П. Участь вищих навчальних закладів у розв'язанні проблем інклюзивної освіти. URL : http://www.rusnauka.com/29_DWS_2011/Pedagogica/4_94829.doc.htm.

67. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. Виховання і культура. – 2007. № 1–2 (11–12). С. 266–268.

68. Новиков А. М. Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей. М. : Изд-во «Эгвес», 2010. 208 с.

69. Овчарук О. В. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти / Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. К. : «К.І.С.», 2003. 296 с.

70. Перець О. Проблема компетентнісного підходу в педагогічній теорії та практиці. Нова педагогічна думка. 2010. № 2. С. 93-96.

71. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] за ред. З.Н. Курлянд. Київ : Знання, 2005. 399 с.

72. Педагогічні технології: теорія і практика. Курс лекцій : [навч. посіб.] ; під. ред. М.В. Гриньова. Полтава : АСМІ, 2004. 180 с.

73. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. Рідна школа. 2005. № 1. С. 65-69.

74. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О.В. Овчарук]. К. : «К.І.С.», 2004. 112 с.

75. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912. Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. К., 2010. № 34 – 36. С. 42 – 50.

76. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

77. Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні : Закон України від 21.03.1991 р. № 875-XII. Дата оновлення 20.01.2018 р. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/875-12>.

78. Про становище інвалідів в Україні. Національна доповідь. Мінпраці України, Держ. установа «Наук.- дослід. ін-т соц.-труд. Відносин». К., 2013. 198 с.

79. П'ятакова Т. С. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід. Порівняльно-педагогічні студії. 2012. № 1 (11). С. 93–98.

80. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М. : Когито-Центр, 2002. 396 с.

81. Рыбакова А. А. Сущность понятий «компетенция» и «компетентность»: от количественного измерения к качественному наполнению. Вестник Ставропольского государственного университета. Ставрополь, 2009. № 61 (2). С. 51–57.

82. Робоча програма навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Бойчук Ю.Д., Бородіна О.С., Васильєва К.І., Хребтова Н.П. Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2013. 14 с.

83. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000. 712 с.

84. Русаков Ю.Т. Развивающая образовательная среда колледжа как фактор формирования готовности студентов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Магнитогорск, 2006. 191 с.

85. Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями. URL : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf.
86. Сатарова Л. А. Компетентность в области инклюзии как одно из условий успешной модернизации образования. URL: http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/04_2009/06.pdf.
87. Сахарчук Е.И. Организационный механизм управления качеством подготовки специалистов в педвузе. Унив. упр.: практика и анализ. 2004. № 3. С. 63-67.
88. Селевко Г. Компетентность и ее классификация. Народное образование. 2004. № 4. С. 138-143.
89. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. Т.1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
90. Селевко Г.К. Педагогические компетенции и компетентность. Сельская школа. 2004. № 3. С. 29-32.
91. Семиченко В.А. Пріоритети професійної підготовки : діяльнісний чи особистісний підхід? Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : [моногр.] ; за ред. І.А. Зязюна. К. : Віпол, 2000. С. 176-203.
92. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. М. : Издательский центр «Академия», 2000. 240 с.
93. Сидоренко В. Сутнісні характеристики професійної компетентності. Трудова підготовка в закладах освіти. 2010. № 5. С. 3-7.
94. Сікора Я. Б. Зміст та структура поняття професійна компетентність вчителя інформатики. Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : зб. наук. праць. Рівне, 2008. Ч. II. С. 148–156.
95. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя вуза / под ред. В.Г. Тимирясова. Казань : Изд-во «Галигмат», 2011. 112 с.
96. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : [навч. посіб.]. К. : Вища школа, 2005. 239 с.

97. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS/SC/Sec (96)43. – Берн, 1996.
98. Соловей Т. В. Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». Хмельницький, 2013. № 1 (7). С. 220-224.
99. Стандарт вищої освіти. URL: https://www.megu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/Standart._Bakalavr._Pochatkova__osvita-8.pdf
100. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 20-26.
101. Харужа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика. К. : Преса України, 2003. 320 с.
102. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной підготовки : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Астрахань, 2008. 19 с.
103. Хитрюк В.В. Концепция формирования инклюзивной готовности педагогов. Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева. 2014. № 1. С. 163–169
104. Хитрюк В.В. Компетентностная характеристика уровней сформированности инклюзивной готовности педагогов. Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 5. С. 138–146
105. Хуторской А.В. Современная дидактика. М.: Высшая школа, 2007. 639 с
106. Шевців З. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2017. 44 с.

107. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26–31.

108. Ярыгин О.Н. Формирование интеллектуальной компетентности студентов ит-специальностей в процессе изучения дискретной математики: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Тольятти, 2007.

109. Ярмошук І. Інклюзивне навчання в системі освіти. Шлях освіти. 2009. № 2. С. 24-28.

ДОДАТОК А

Матриця інклюзивної компетентності педагога

| | | | |
|-----------------------|---|---|---|
| Компетенції | Суб'єкти інклюзивного освітнього простору | | |
| | Учні з типовим розвитком та з ООП | Батьки | Учасники групи супроводу дітей з ООП |
| Когнітивний компонент | | | |
| Академічні | Володіння і здатність використовувати знання про психолого-педагогічні особливості різних категорій дітей з ООП в рішенні професійних завдань; усвідомлення і вміння використовувати знання особливостей навчальної діяльності різних категорій дітей з ООП; знання і вміння сприймати кожен дитину з позицій її сильних позитивних сторін; вміння бачити особливості особистості кожної дитини; володіння сутнісними характеристиками інклюзивної освіти | Знання особливостей виховання дитини з ООП в сім'ї; знання прийомів організації взаємодії і спілкування всіх батьків і націленість на їх застосування | знання особливостей сфери професійної компетентності кожного учасника групи супроводу і намір використовувати їх допомога у вирішенні професійних задач |

| | | | |
|------------------------|--|---|---|
| Професійні | <p>Здатність «бачити» кожну дитину в умовах освітньої інклюзії; вміння розуміти і діагностувати педагогічні ситуації; володіння технологіями, методами і прийомами взаємодії з дітьми з ООП в умовах інклюзивної освіти; здатність до розробки алгоритму вирішення будь-якої професійної ситуації; вміння використовувати можливості колективу дітей у вирішенні завдань спілкування; вміння адаптувати навчальну інформацію до особливостей і потреб кожної дитини; намір і вміння залучити всіх дітей в діяльність; володіння методиками і технологіями проведення навчальних семінарів, тренінгів; володіння навичками проектного менеджменту в педагогічній діяльності</p> | <p>Намір і здатність використовувати сімейноорієнтований підхід в роботі з батьками; вміння обговорювати і пояснювати прояви забобонів і дискримінації по відношенню до «особливих» дітей, вміння протистояти їм і навчати батьків позитивним моделям поведінки</p> | <p>Прийняття ролі в роботі групи супроводу дитини з ООП в умовах інклюзивної освіти</p> |
| Соціально- особистісні | <p>Здатність до співпраці як форми взаємодії в умовах полісуб'єктного освітнього простору; вміння пристосовувати особистий стиль відносин до розвитку відносин з усіма суб'єктами інклюзивної освіти</p> | | |
| Емоційний компонент | | | |

| | | | |
|------------|---|--|---|
| Академічні | Знання особливостей спілкування і взаємодії з дітьми з ООП різних груп і намір використовувати їх у вирішенні практичних завдань; знання і вміння використовувати засоби альтернативної комунікації | Знання особливостей спілкування і взаємодії з батьками різних категорій дітей; знання прийомів організації взаємодії і спілкування всіх батьків і націленість на їх застосування | Знання особливостей сфери професійної компетентності кожного учасника групи супроводу і намір використовувати їх допомога у вирішенні професійних завдань |
| | Володіння знаннями про сутність предметних почуттів, пов'язаних з впливом педагогічної діяльності на успішність дітей з ООП в освіті та соціалізації; володіння уявленнями про світоглядні почуття, пов'язані зі ставленням до людей з інвалідністю, феномену інклюзивної освіти як соціального явища | | |
| Професійні | Здатність емоційно прийняти кожну дитину як повноправного учасника освітнього процесу; позитивне ставлення до учнів з ООП; здатність визначати емоційний стан кожної дитини і трансформувати його в позитивне ставлення до інших дітей; ввідношення до системи міжособистісних відносин зі всіма учнями | Позитивне ставлення до батьків дітей з особливими освітніми потребами | Позитивне ставлення до власної ролі і позиції в роботі групи супроводу учнів ООП в умовах інклюзивної освіти |
| | Здатність сформувати і утримувати позитивне емоційне ставлення до системи власних цілей і завдань професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; власним прийомам і засобам професійної діяльності в умовах освітньої інклюзії; результатами професійно-педагогічної діяльності; власної професійної компетентності та ефективності професійної реалізації в умовах інклюзивної освіти | | |

| | | | |
|-----------------------|--|---|--|
| Соціально-особистісні | Толерантне ставлення до всіх учасників інклюзивного освітнього простору; здатність (володіння прийомами і способами) і намір протистояти стереотипам про малоцінності та обмежених можливостях розвитку і соціалізації дітей з особливими освітніми потребами | | |
| Конативний компонент | | | |
| Академічні | Володіння сутністю цінностей педагогічної діяльності та вміння будувати педагогічну діяльність з опорою на них; володіння сутністю і здатністю застосовувати в практичній діяльності в умовах інклюзивної освіти основні педагогічні технології та методики навчання і виховання | Намір вибудувати взаємодію на основі принципу сімейно-орієнтованого підходу | здатність до трансформації інформації в моделі поведінки, спілкування, взаємодії |
| | Наявність умінь і здатність втілити в реальну професійну діяльність принципи інклюзивної освіти (Принцип «презумпції компетентності», принцип «універсального дизайну», принцип підтримки і супроводу та ін.); | | |

| | | | |
|------------|--|---|--|
| Професійні | <p>Володіння технологією педагогічного супроводу дитини з ООП в умовах інклюзії, здатність оцінювати результати діяльності з позицій особистісних змін дитини з ООП; володіння методикою побудови індивідуальних освітніх програм з урахуванням особливих освітніх потреб дітей і намір їх використовувати в практичній діяльності; вміння створювати навчальні матеріали та засоби з урахуванням принципу універсального дизайну</p> | <p>Здатність здійснювати просвіту батьків з питань навчання, виховання, соціалізації, взаємодії та спілкування всіх учнів</p> | <p>здатність ефективно взаємодіяти зі фахівцями з питань розвитку учнів в комунікативній, ігровій та навчальній діяльності</p> |
| | <p>Володіння і намір використовувати в професійній діяльності комплекс професійно значущих умінь, необхідних для реалізації організаційних, психолого-педагогічних і методичних умов, оптимальних для роботи педагога в умовах інклюзивної освіти: вміння проводити аналіз, проектування, моделювання та планування освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти; готовність застосовувати методи і технології, що враховують освітні потреби кожної дитини, що дозволяють вирішувати освітні завдання</p> | | |

| | | | |
|--------------------------|---|--|--|
| Соціально-особистісні | <p>Компетенції соціальної взаємодії і спілкування (соціальна і професійна (інклюзивна) толерантність по відношенню до всіх суб'єктів інклюзивної освіти; володіння навичками міжособистісного взаємодії і спілкування з усіма суб'єктами інклюзивної освітнього простору; володіння стратегіями поведінки в конфліктній ситуації; вміння працювати в команді); соціально-правові компетенції (здатність брати на себе відповідальність, вміння адвокатувати права суб'єктів освітньої інклюзії); поведінкові компетенції (здатність до критичного мислення; володіння навичками здоров'язберігаючої і самозберігаючої поведінки; вміння самомотивації - вміння зберігати надію і наполягати на своєму; вміння адаптуватися до змін професійної ситуації</p> | | |
| Комунікативний компонент | | | |
| Академічні | <p>Знання особливостей спілкування і взаємодії з дітьми з ООП різних груп і намір використовувати їх у вирішенні практичних завдань; знання і вміння використовувати засоби альтернативної комунікації</p> | <p>Знання особливостей спілкування і взаємодії з батьками різних категорій учнів; знання прийомів організації взаємодії та спілкування всіх батьків і націленість на їх застосування</p> | <p>Знання особливостей сфери професійної компетентності кожного учасника групи супроводу і намір використовувати їх допомогу у вирішенні професійних завдань</p> |
| Професійні | <p>володіння особистісними компонентами комунікативної техніки та намір їх використовувати в професійної діяльності; намір керувати професійнопедагогічним спілкуванням</p> | <p>Орієнтація в ситуаціях професійно-педагогічного спілкування з усіма суб'єктами інклюзивного освітнього простору; володіння прийомами комунікативної поведінки в різних сферах взаємодії; намір і здатність встановлювати і підтримувати відносини з усіма суб'єктами інклюзивного освітнього простору</p> | |
| | | <p>Намір і здатність консультувати і навчати батьків з питань реалізації задач освітнього процесу, взаємодії і спілкування в</p> | <p>Налаштованість на участь в професійному взаємоконсультуванні, що базується на компетенціях аналізу актуальної освітньої</p> |

| | | | |
|------------------------|--|--|---|
| | | колективі дітей та ін. | ситуації і прийняття спільних рішень |
| | Володіння навичками організації продуктивної взаємодії учасників інклюзивної освіти та намір використовувати їх; вміння отримувати найбільш повну інформацію від партнера по спілкуванню; націленість на «зчитування» виду комунікації партнера по спілкуванню, освоєння його мови і способу сприйняття інформації | | |
| Соціально-особистісні | Налаштованість на можливість прийняття компромісних рішень в комунікативному акті; намір пошуку варіантів манери поведінки і стилю спілкування адекватних комунікативної ситуації і здатність це здійснювати | Намір проявляти толерантне ставлення до різних позицій у спілкуванні і взаємодії, засноване на близькій соціальній дистанції між партнерами по спілкуванню | Готовність і вміння працювати в команді; здатність залучати зацікавлені сторони для прийняття рішень |
| | Налаштованість на формування і розвиток позитивних відносин з усіма учасниками інклюзивного освітнього простору; володіння прийомами зворотного зв'язку і намір їх використовувати; націленість на професійний діалог; комунікативна гнучкість | | |
| Рефлексивний компонент | | | |
| Академічні | Знання сутності рефлексії як складової педагогічної діяльності; володіння способами рефлексії власної професійно-педагогічної діяльності Уміння аналізувати переваги і недоліки власної педагогічної діяльності; здатність усвідомлювати свої почуття і контролювати свої дії; вміння адекватно оцінювати результати власної діяльності | | |
| Професійні | Володіння способами аналізу навчальної діяльності всіх учнів, її результатів і намір використовувати в практичній діяльності Здатність оцінювати розвиток учнів з позиції позитивних змін | Намір проводити аналіз освітнього процесу і його результатів з позицій батьків учнів; налаштованість на аналіз якості взаємодії батьків всіх учнів | Налаштованість і володіння вміннями здійснювати аналіз власної діяльності через призму узгодженої діяльності групи супроводу учня з ООП |

| | |
|---------------------------|---|
| Соціально- особистісні | Компетенції аналітичного і критичного мислення; вміння визначати ступінь підтримки кожного учасника інклюзивного простору |
|---------------------------|---|

ДОДАТОК Б

Бланк анкети

Шановний колего!

Оцініть судження за шкалою від «1» до «10» балів. При оцінюванні пам'ятайте: 1 бал означає: «абсолютно не згоден, категорично заперечую, ніколи так не вчиню, це не про мене », 10 балів – «безумовно згоден, всіляко підтримую, завжди так поступаю і буду поступати, це про мене».

| № | Твердження | Шкала |
|-----|--|----------------------|
| 1. | Знання про інклюзивну освіту я не вважаю важливими для моєї професійної підготовки і тому не звертаю на них уваги | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 2. | «Особливі» діти повинні мати ті ж права, що і звичайні діти | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 3. | Рефлексія – обов'язкова складова професійної діяльності кожного педагога | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 4. | Мене дратує сама думка про можливість роботи в умовах інклюзивної освіти | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 5. | Я володію мовою жестів, щоб порозумітися з «немовною» дитиною | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 6. | Мене цікавить інклюзивна освіта тільки з позицій дослідника | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 7. | Проблеми, щодо виникли в навчанні «особливих» дітей я буду вирішувати спільно, залучаючи вчителя-дефектолога, педагога-психолога, батьків, адміністрацію станова освіт | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 8. | Мене дратує будь-який прояв дискримінації | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 9. | Я володію необхідними знаннями для самостійного вирішення проблем навчання «особливих» дітей в умовах інклюзивної освіти | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 10. | Я здатний (а) і готовий (а) до навчання дитини з порушенням слуху в умовах інклюзивної освіти | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 11. | У спілкуванні з «особливими» дітьми я намагаюся тримати дистанцію | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 12. | Для успішності моєї роботи в умовах інклюзивної освіти я маю намір встановити контакт з батьками «особливих» дітей | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 13. | Мене захоплює думка про перспективи і можливості інклюзивної освіти | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 14. | В умовах інклюзивної освіти я не готова бачити дітей з інтелектуальними порушеннями | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |

| | | |
|-----|--|----------------------|
| 15. | Тільки рішення, що приймаються індивідуально, мають право на існування | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 16. | Педагог в інклюзії може виграти тільки тоді, коли йому будуть більше платити | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 17. | Всі «особливі» діти виявляють агресивність | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 18. | Я маю намір адекватно оцінювати результати власної діяльності | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 19. | Прийняття рішень при виникненні проблем у навчанні «особливих» дітей я передам адміністрації школи | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 20. | Для мене важливо під час навчання в університеті отримати якомога більше інформації | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 21. | У мене є стереотипи сприйняття будь-якої «інакшості» | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 22. | Я прагну до участі в прийнятті «командних» рішень | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 23. | Я люблю тільки розумних дітей, і мене дратують всі некмітливі діти | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 24. | Навчити дитину жити в суспільстві - це завдання батьків і сім'ї, а не педагога | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 25. | Я готовий (а) включати в освітньому процесі дітей з ООП в різні види діяльності | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 26. | У всіх «особливих» є труднощі в навчанні | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 27. | Проблеми інклюзивної освіти не найважливіша педагогічна проблема | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 28. | Неуспішність дитини з ООП – це педагогічна проблема, пов'язана з роботою педагога | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 29. | Я завжди всіх приймаю і до всіх ставлюся з симпатією | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 30. | В університеті я хочу отримати якомога більше практичних умінь | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 31. | У мене достатньо знань для забезпечення процесу соціалізації всіх дітей, в тому числі і з ООП | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 32. | Я з симпатією ставлюся до дітей з інтелектуальною недостатністю | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 33. | Я завжди прагну до психологічного комфорту всіх співрозмовників, всіх партнерів по спілкуванню | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 34. | Я зможу адаптувати будь-які навчальні засоби до особливостей кожної дитини самостійно | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 35. | У всіх дітей з ООП є порушення пізнавальної діяльності | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 36. | Я приймаю умови інклюзії та буду професійно вдосконалюватися, щоб моя діяльність була успішною | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |

| | | |
|-----|--|----------------------|
| 37. | Неуспішність дитини з ООП в інклюзії – це її проблема, пов'язана з порушенням розвитку | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 38. | Соціалізація дітей не є завданням школи | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 39. | Я з симпатією відношуся до дітей з ЗПР | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 40. | Чим менше думаю про інклюзивну освіту і дітей з ООП, тим краще себе почуваю | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 41. | Я вмію слухати і чути інших | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 42. | Я знаю, як побудувати урок (заняття) з урахуванням освітніх потреб всіх дітей, в тому числі і дітей з ООП | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 43. | Моє професійне щастя - спокійна робота без нововведень, інновацій, змін | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 44. | У спілкуванні мене важко «вибити із сідла» | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 45. | Адаптацію навчальних матеріалів з урахуванням особливостей кожної дитини я запропоную батькам | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 46. | Аналізуючи свою діяльність, я намагаюся звернути увагу на невдалі моменти і не вирішені завдання | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 47. | Завдання школи – сформувати знання | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 48. | Я люблю ризикувати | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 49. | Моє кредо - не напружуватися на роботі | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 50. | Я вмію зацікавити інших людей для вирішення професійного завдання | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 51. | У кожній установі освіти слід створювати безбар'єрне середовище | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 52. | Я завжди із задоволенням сприймаю будь-яку інновацію | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 53. | Для адаптації навчальних матеріалів з урахуванням особливостей кожної дитини я проконсультуюся з учителем-дефектологом | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 54. | Важливим під час навчання для мене є спілкування і різні креативні заходи | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 55. | Педагог повинен уміти працювати з усіма дітьми, незалежно від їх особливостей і «інакшості» | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 56. | Я з симпатією ставлюся до дітей з порушенням слуху | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 57. | Я здатний (а) знайти адекватну ситуації манеру поведінки і стиль спілкування | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 58. | Я знаю, як правильно спілкуватися з батьками дітей з ООП | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 59. | Мета моєї професійної діяльності – сформувати у дітей знання | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 60. | Кожна дитина незалежно від порушень має знання і можливість розвитку | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 61. | Аналізуючи свою діяльність, я намагаюся звернути увагу на позитивні сторони | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 62. | Складні професійні ситуації я вирішую в діалозі | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |

| | | |
|-----|---|----------------------|
| 63. | Я здатний (а) і готовий (а) до навчання дитини з порушеннями мовлення в умовах інклюзивної освіти | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 64. | Я ніколи ні до кого не відчував антипатії | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 65. | Я вважаю непотрібними знання про інклюзивну освіту | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 66. | Мені симпатична ідея інклюзивної освіти | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 67. | Я з симпатією ставлюся до дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 68. | При аналізі я розумію, в чому помилки моєї роботи з «Особливими» дітьми | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 69. | Прийняття рішень при виникненні проблем у навчанні дітей з ООП я передам вчителю-дефектологу | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 70. | Я готовий (а) дозволити будь-який конфлікт в спілкуванні між дітьми в класі (групі) | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 71. | Я знаю, як розташовувати засоби навчання, щоб вони були доступні до використання всіма дітьми в класі, в тому числі і з ООП | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 72. | Мета моєї професійної діяльності - навчити всіх дітей жити в суспільстві | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 73. | Я намагаюся уявити собі почуття «особливих» дітей у взаємодії зі звичайними дітьми і навпаки | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 74. | Адаптацію навчальних матеріалів з урахуванням особливостей кожної дитини я запропоную вчителю-дефектологу: це його функції | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 75. | Важливо зрозуміти, що забезпечує успіх навчання Дитини з ООП в класі (групі) | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 76. | Для мене професійно важливо бути корисним для інших, в тому числі і для дітей з ООП | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 77. | Я володію знаннями, що дозволяють протистояти дискримінаційним проявам щодо дітей з ООП | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 78. | Я з симпатією ставлюся до дітей з порушеннями зору | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 79. | Я намагаюся «побачити» освітній процес очима кожної дитини, в тому числі і з ООП | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 80. | Мені відомо, які дидактичні матеріали правильніше використовувати для різних категорій дітей з ООП | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 81. | Різноманітність підсилює всі сторони життя людини | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 82. | Компроміси - основа ефективного спілкування | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 83. | Я можу з успіхом застосовувати будь-які прийоми і методи роботи в інклюзивній освіті | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 84. | У будь-якій дитині слід перш за все «бачити» її сильні сторони і позитивні можливості | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 85. | Я з симпатією ставлюся до дітей з порушеннями мовлення | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |

| | | |
|------|---|----------------------|
| 86. | Звичайні школи повинні створити умови задоволення освітніх потреб кожної дитини | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 87. | Я завжди намагаюся аналізувати переваги і недоліки власної педагогічної діяльності | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 88. | Ситуація визначає стиль спілкування | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 89. | Мені буде приємно усвідомлювати, що успішність дітей з ООП в інклюзивній освіті пов'язана з моєю професійною діяльністю | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 90. | У всіх дітей з ООП уповільнений темп сприйняття і переробки навчальної інформації | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 91. | Я володію технологіями і методами роботи з дітьми з порушенням зору і можу їх використовувати | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 92. | Я можу визначити, кого, коли і як слід підтримати в інклюзивній освіті | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 93. | Спільне навчання дітей різних національностей, релігій і культур збагачує всіх | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 94. | Я не уявляю себе в ролі вчителя (вихователя) інклюзивного класу (групи) | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 95. | Звичайні діти не хочуть взаємодіяти з дітьми з ООП | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 96. | Мені неприємно думати про дітей з ООП у загальноосвітній школі | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 97. | Кожна людина здатна відчувати, має право на спілкування і на те, щоб бути почутою | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 98. | Я вмю проводити консультації і при необхідності навчати батьків і звичайних, і «особливих» дітей | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 99. | Я завжди усвідомлюю свої почуття, планую і контролюю свої дії | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 100. | В освіті, як в житті: «кожному - своє», тобто Дітям з ООП – спеціальну освіту | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 101. | Я не можу прийняти дитину з інтелектуальною недостатністю в умовах загальноосвітньої школи | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 102. | Я знаю, як розставити шкільні меблі, щоб освітнє середовище була безпечним і доступним для всіх | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 103. | В роботі «команди» я намагаюся бути максимально корисним | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 104. | Я маю намір використовувати різні методичні прийоми і способи організації навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 105. | У мене глибокі, повні знання в області інклюзивної освіти | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 106. | Цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 107. | Я впевнений (а) в тому, що «нездібних» дітей немає | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |

| | | |
|------|---|----------------------|
| 108. | Я зможу подолати страх перед умовами інклюзивної освіти | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 109. | Під час роботи «команди» я люблю відсидітися | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 110. | «Особливі» діти не здатні встановлювати дружні відносини з дітьми з типовим розвитком | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 111. | Я емоційно не можу прийняти всіх дітей | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 112. | Я несучу відповідальність за якість освіти дітей з типовим розвитком | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 113. | Я знаю особливості навчальної діяльності різних категорій дітей з ООП | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 114. | Я маю намір скласти індивідуальну програму розвитку і навчання дитини з ООП | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 115. | Я завжди уважно слухаю співрозмовника, хто б він не був | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 116. | Я зможу мобілізувати всі сили і ефективно працювати в умовах інклюзії | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 117. | Головне - це дитина, порушення - це одна з особливостей дитини | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 118. | Робота в умовах інклюзивної освіти не принесе мені професійної задоволеності | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 119. | В роботі «команди» я намагаюся бути лідером | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 120. | Прийняття рішень при виникненні проблем у навчанні дітей з ООП я покладаю на їх батьків | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 121. | Мені дуже складно об'єктивно аналізувати інклюзивну освіту «зсередини» | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 122. | Я емоційно можу прийняти всіх дітей | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 123. | Я добре знаю психолого-педагогічні характеристики дітей з ООП | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 124. | Слід змиритися з тим, що інклюзивна освіта буде поширюватися всюди | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 125. | Я буду руйнувати стереотипи про обмежені здібності і можливості дітей з ООП | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 126. | Я маю намір розробляти навчальні та дидактичні матеріали для всіх учнів в класі на основі принципу «універсального дизайну» і використовувати їх в освітньому процесі | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 127. | Я не маю наміру організувати спілкування в команді фахівців | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 128. | «Особливим» дітям правильніше здобувати освіту окремо в спеціальних установах освіти | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 129. | Мене лякає сам вид будь-яких дітей з порушеннями розвитку | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 130. | Я з цікавістю ставлюся до практик інклюзивного навчання | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |

| | | |
|------|---|----------------------|
| 131. | Я хочу вчитися у «особливих» дітей | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 132. | Будь-яке порушення в розвитку - це прояв різноманіття індивідуальності | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 133. | Я готовий (а) боротися з дискримінацією в освіті | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 134. | Я вмію формувати дружні відносини між звичайними і «особливими» дітьми | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 135. | Звичайний клас - оптимальне місце навчання кожної дитини незалежно від її особливостей | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 136. | Інклюзія шкодить всім | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 137. | Я знаю, в чому основна ідея інклюзивної освіти, і не приймаю її | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 138. | Я можу визначити освітні потреби кожної дитини | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 139. | Я намагаюся «побачити» себе як педагога очима всіх дітей, в тому числі і з ООП | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 140. | Кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 141. | Будь-яке порушення в розвитку - це недолік, який накладає відбиток на спілкування, діяльність і можливості людини | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 142. | Я маю намір застосовувати в роботі методи організації, спілкування і взаємодії між усіма дітьми в класі | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 143. | Я відчуваю страх перед інклюзивною освітою як невідомим і незрозумілим явищем | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 144. | Я несю відповідальність за соціалізацію всіх дітей, в тому числі і з ООП | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 145. | Інклюзія - це майбутнє освіти | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 146. | Будь-який педагог може успішно працювати в інклюзивному класі | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 147. | Я відчуваю, що психологічно готовий (а) до спілкування з дітьми з ООП | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 148. | Я не маю наміру рефлексувати свою професійну діяльність: не бачу сенсу | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 149. | Я буду організувати спілкування батьків звичайних і особливих дітей | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 150. | Своїм ставленням я боюся нашкодити дітям з ООП | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 151. | Інклюзія - це утопія | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 152. | Я готовий (а) планувати і організовувати освітній процес в умовах інклюзивної освіти | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 153. | У мене ніколи ні з ким не буває проблем в спілкуванні і взаємодії | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 154. | Я відчуваю психологічну неприязнь до дітей з особливостями психофізичного розвитку | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |

| | | |
|------|--|----------------------|
| 155. | Для забезпечення якості інклюзивної освіти слід змінити підготовку педагогів | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 156. | Я несу відповідальність за адаптацію дітей з ООП в школі і суспільстві | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 157. | Я не маю наміру «пропускати» через себе результати освітнього процесу, щоб не засмучуватися | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 158. | Спільне навчання - це справжня демократія | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 159. | Я відчуваю професійну невпевненість в роботі з дітьми з ООП | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 160. | Я маю намір застосовувати прийоми організації співпраці в колективі між усіма дітьми | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 161. | Я буду співпрацювати з громадськими організаціями інвалідів | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 162. | Для успішної роботи мені бракує знань про особливості особистості дітей з ООП | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 163. | Усім педагогам слід протистояти ідеї інклюзії як шкідливої для нашої професії | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 164. | Я готовий (а) до навчання дитини з труднощами в навчанні (ЗПР) в умовах інклюзивної освіти | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 165. | Проблеми, що виникають в навчанні дітей з ООП я буду вирішувати самостійно | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 166. | Я абсолютно готовий (а) до роботи з різними дітьми і в будь-яких умовах | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 167. | Інклюзивна освіта - це забезпечення умов якісного спільного навчання всіх дітей незалежно від наявності / відсутності порушення розвитку | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 168. | Результати моєї майбутньої роботи в інклюзивній освіті залежать від мого вміння аналізувати її з різних позицій сьогодні | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 169. | Я шукаю свій стиль професійного спілкування | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 170. | Діти з особливостями психофізичного розвитку – непотрібні для суспільства | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 171. | Я несу повну відповідальність за освітні результати всіх дітей, в тому числі і з ООП | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 172. | Всіх дітей з порушеннями розвитку слід ізолювати | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 173. | Сутність інклюзивної освіти полягає в забезпеченні можливості спільного навчання всіх дітей | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 174. | У мене сформований власний стиль професійного спілкування | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 175. | Я відчуваю психологічну неготовність до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзії | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 176. | Якщо дитина не може спілкуватися за допомогою мови, я буду використовувати мову жестів | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |

| | | |
|------|---|----------------------|
| 177. | Інклюзивна освіта - це очевидна спроба слідувати моді, наслідуючи західні країни | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 178. | Я готовий (а) до навчання дитини з порушенням функцій опорно-рухового апарату в умовах інклюзивної освіти | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 179. | Робота в умовах інклюзивної освіти ніколи не принесе мені задоволення | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 180. | Я знаю сутність соціальної моделі інвалідності | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 181. | Я не відчуваю страху, спілкуючись з «особливими» дітьми - вони такі ж діти, як і їхні однолітки з типовим розвитком | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 182. | Я хочу і маю намір (а) працювати з «особливими» дітьми в умовах інклюзивної освіти | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 183. | Я буду спілкуватися за допомогою піктограм з будь-якими дітьми з вадами мовлення | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 184. | Я методично не готовий (а) працювати з дітьми з ООП | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 185. | ООП означає «поганий» | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 186. | Успішність дитини з ООП я буду порівнювати з успішністю інших дітей | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 187. | Я маю намір адвокатувати права дітей з ООП в інклюзивну освіту | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 188. | Я люблю всіх дітей, і це відноситься і до дітей з ООП | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 189. | Діти з ООП можуть і повинні вчитися разом зі своїми однолітками | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 190. | Рішення, що приймаються в «команді», часто помилкові | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 191. | В спілкуванні я ніколи не йду на компроміси | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 192. | Для мене важливим є суб'єктивний успіх кожної дитини | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 193. | Є «особливі» діти, які не можуть навчатися з звичайними дітьми | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 194. | Я спробую змусити себе прийняти інклюзивні утворення | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 195. | Я маю намір формувати позитивний образ «особливої» дитини в класі | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 196. | Я маю намір відбирати навчальний матеріал відповідно з освітніми потребами кожної дитини, в тому числі і з урахуванням потреб дітей з ООП | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 197. | Я буду підтримувати дитину з ООП | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 198. | Я співчуваю дітям з особливостями психофізичного розвитку і їх батькам | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 199. | Я володію техніками альтернативної комунікації і можу вільно спілкуватися з кожною дитиною в класі | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |

| | | |
|------|--|----------------------|
| 200. | Спільне навчання і виховання звичайних і дітей з ООП сприятиме розвитку почуття співчуття і емоційного співпереживання | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 201. | Я зможу налаштувати себе на роботу в умовах інклюзивної освіти | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 202. | Я завжди охоче визнаю свої помилки | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 203. | До дітей з особливостями психофізичного розвитку я абсолютно байдужий (а) | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 204. | Я з задоволенням освоюю прийоми і способи роботи з дітьми з ООП | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 205. | Соціалізація «особливих» дітей - одне із завдань школи, поряд з навчанням і вихованням | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 206. | Я не хочу думати про те, що буду працювати в інклюзивній установі освіти | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 207. | Я володію прийомами зворотного зв'язку з усіма дітьми, в тому числі і з ООП | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 208. | Я маю намір побудувати урок (заняття) з урахуванням освітніх потреб всіх дітей, в тому числі і з ООП | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 209. | Я готовий (а) до навчання дитини з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |

Дякую за участь!

Ключ до анкети

| | Шкала | Підструктура | Принцип підрахунку балів |
|-----|-------|--------------|--------------------------|
| 1. | К | 1 | Зворотній |
| 2. | КН | 1 | Прямий |
| 3. | Р | 2 | Прямий |
| 4. | Е | 1 | Зворотній |
| 5. | КМ | 2 | Прямий |
| 6. | КН | 1 | Зворотній |
| 7. | КН | 1\2 | Прямий |
| 8. | Е | 1\2 | Прямий |
| 9. | К | 2 | Прямий |
| 10. | КН | 1 | Прямий |
| 11. | КМ | 1 | Зворотній |
| 12. | К | 1 | Прямий |
| 13. | | | Шкала брехні |
| 14. | Е | 1\2 | Зворотній |
| 15. | КМ | 1 | Зворотній |
| 16. | КН | 1 | Зворотній |
| 17. | К | 2 | Зворотній |
| 18. | Р | 2 | Прямий |
| 19. | КН | 1\2 | Зворотній |
| 20. | КН | 1 | Прямий |
| 21. | Е | 1 | Зворотній |
| 22. | КМ | 1 | Прямий |
| 23. | Е | 1\2 | Зворотній |
| 24. | КН | 1 | Зворотній |
| 25. | КН | 1\2 | Прямий |
| 26. | К | 2 | Прямий |

| | | | |
|-----|----|-----|--------------|
| 27. | Е | 2 | Зворотній |
| 28. | Р | 2 | Прямий |
| 29. | | | Шкала брехні |
| 30. | КН | 1 | Прямий |
| 31. | К | 1 | Прямий |
| 32. | Е | 1\2 | Прямий |
| 33. | КМ | 1 | Прямий |
| 34. | КН | 2 | Прямий |
| 35. | К | 2 | Зворотній |
| 36. | КН | 1 | Прямий |
| 37. | Р | 2 | Зворотній |
| 38. | К | 1 | Зворотній |
| 39. | Е | 1\2 | Прямий |
| 40. | Е | 1 | Зворотній |
| 41. | КМ | 1 | Прямий |
| 42. | К | 2 | Прямий |
| 43. | КН | 1 | Зворотній |
| 44. | КМ | 1 | Прямий |
| 45. | КН | 2 | Зворотній |
| 46. | Р | 2 | Зворотній |
| 47. | К | 1 | Зворотній |
| 48. | Е | 1 | Прямий |
| 49. | КН | 1 | Зворотній |
| 50. | КМ | 1 | Прямий |
| 51. | К | 2 | Прямий |
| 52. | | | Шкала брехні |
| 53. | КН | 2 | Прямий |
| 54. | КН | 1 | Зворотній |
| 55. | К | 1 | |

| | | | |
|-----|----|-----|----------------------------------|
| 56. | Е | 12 | Прямий |
| 57. | КМ | 1 | Прямий |
| 58. | К | 1 | Прямий |
| 59. | КН | 1 | Зворотній |
| 60. | К | 2 | Прямий |
| 61. | Р | 2 | Зворотній |
| 62. | КМ | 1 | Прямий |
| 63. | КН | 1 | Прямий |
| 64. | | | Шкала соціальної бажаності |
| 65. | К | 1 | Зворотній |
| 66. | Е | 1 | Прямий |
| 67. | Е | 12 | Прямий |
| 68. | Р | 2 | Прямий |
| 69. | КН | 1\2 | Зворотній |
| 70. | КМ | 1 | Прямий |
| 71. | К | 2 | Прямий |
| 72. | КН | 1 | Прямий |
| 73. | Р | 1 | Прямий |
| 74. | КН | 2 | Зворотній |
| 75. | Р | 2 | Прямий |
| 76. | КН | 1 | Прямий |
| 77. | К | 1 | Прямий |
| 78. | Е | 1\2 | Прямий |
| 79. | Р | 1 | Прямий |
| 80. | К | 2 | Прямий |
| 81. | КН | 1 | Прямий |
| 82. | КМ | 2 | Прямий |

| | | | |
|------|----|-----|--------------|
| 83. | | | Шкала брехні |
| 84. | К | 1 | Прямий |
| 85. | Е | 1\2 | Прямий |
| 86. | КН | 1 | Прямий |
| 87. | Р | 2 | Прямий |
| 88. | КМ | 2 | Прямий |
| 89. | Е | | Прямий |
| 90. | К | 1 | Зворотній |
| 91. | КН | 2 | Прямий |
| 92. | КМ | 2 | Прямий |
| 93. | КН | 1 | Прямий |
| 94. | Е | 1\2 | Зворотній |
| 95. | К | 1 | Зворотній |
| 96. | Е | 1\2 | Зворотній |
| 97. | КН | 1 | Прямий |
| 98. | КМ | 2 | Прямий |
| 99. | Р | 1 | Прямий |
| 100. | Е | 1 | Зворотній |
| 101. | Е | 2 | Зворотній |
| 102. | К | 2 | Прямий |
| 103. | КМ | 2 | Прямий |
| 104. | КН | 2 | Прямий |
| 105. | | | Шкала брехні |
| 106. | КН | 1 | Прямий |
| 107. | К | 1 | Прямий |
| 108. | КН | 1 | Прямий |
| 109. | КМ | 2 | Зворотній |
| 110. | К | 1 | Зворотній |
| 111. | Е | 1\2 | Зворотній |

| | | | |
|------|----|-----|----------------------------------|
| 112. | КН | 1 | Прямий |
| 113. | К | 2 | Прямий |
| 114. | КН | 2 | Прямий |
| 115. | | | Шкала соціальної бажаності |
| 116. | КН | 1 | Прямий |
| 117. | К | 1 | Прямий |
| 118. | Е | 1 | Зворотній |
| 119. | КМ | 2 | Прямий |
| 120. | КН | 1\2 | Зворотній |
| 121. | Р | 1 | Прямий |
| 122. | Е | 1\2 | Прямий |
| 123. | К | 2 | Прямий |
| 124. | Е | 1 | Зворотній |
| 125. | КН | 1 | Прямий |
| 126. | КН | 2 | Прямий |
| 127. | КМ | 2 | Зворотній |
| 128. | К | 1 | Зворотній |
| 129. | Е | 1\2 | Зворотній |
| 130. | КН | 1 | Прямий |
| 131. | Р | 1 | Прямий |
| 132. | К | 2 | Прямий |
| 133. | КН | 1 | Прямий |
| 134. | КМ | 1\2 | Прямий |
| 135. | К | 1 | Прямий |
| 136. | Е | 1 | Зворотній |
| 137. | Е | 1\2 | Зворотній |
| 138. | КН | 2 | Прямий |

| | | | |
|------|----|-----|--------------|
| 139. | Р | 1 | Прямий |
| 140. | КН | 1 | Прямий |
| 141. | К | 2 | Зворотній |
| 142. | КМ | 2 | Прямий |
| 143. | Е | 1\2 | Зворотній |
| 144. | КН | 1 | Прямий |
| 145. | К | 1 | Прямий |
| 146. | К | 2 | Зворотній |
| 147. | Е | 1 | Прямий |
| 148. | Р | 1 | Зворотній |
| 149. | КМ | 2 | Прямий |
| 150. | Е | 1\2 | Зворотній |
| 151. | К | 1 | Зворотній |
| 152. | КН | 2 | Прямий |
| 153. | | | Шкала брехні |
| 154. | Е | 1\2 | Зворотній |
| 155. | К | 2 | Прямий |
| 156. | КН | 1 | Прямий |
| 157. | Р | 1 | Зворотній |
| 158. | К | 1 | Прямий |
| 159. | Е | 1\2 | Зворотній |
| 160. | КМ | 2 | Прямий |
| 161. | КН | 2 | Прямий |
| 162. | К | 2 | Прямий |
| 163. | Е | 1 | Зворотній |
| 164. | КН | 1 | Прямий |
| 165. | КН | 1\2 | Зворотній |
| 166. | | | Шкала брехні |
| 167. | К | 1 | Прямий |

| | | | |
|------|----|-----|--------------|
| 168. | Р | 1 | Прямий |
| 169. | КМ | 2 | Прямий |
| 170. | Е | 1\2 | Зворотній |
| 171. | КН | 1 | Прямий |
| 172. | Е | 1 | Зворотній |
| 173. | К | 2 | Прямий |
| 174. | КМ | 2 | Прямий |
| 175. | Е | 1\2 | Зворотній |
| 176. | КН | 2 | Прямий |
| 177. | К | 1 | Зворотній |
| 178. | КН | 1 | Прямий |
| 179. | Е | 1 | Зворотній |
| 180. | К | 2 | Прямий |
| 181. | Е | 1\2 | Прямий |
| 182. | КН | 1 | Прямий |
| 183. | КМ | 2 | Прямий |
| 184. | К | 1 | Прямий |
| 185. | Е | 1 | Зворотній |
| 186. | КН | 1 | Зворотній |
| 187. | КН | 2 | Прямий |
| 188. | Е | 1\2 | Прямий |
| 189. | К | 2 | Прямий |
| 190. | КМ | 2 | Зворотній |
| 191. | | | Шкала брехні |
| 192. | КН | 1 | Прямий |
| 193. | К | 1 | Зворотній |
| 194. | Е | 1 | Зворотній |
| 195. | К | 2 | Прямий |
| 196. | КН | 2 | Прямий |

| | | | |
|------|----|-----|----------------------------------|
| 197. | КН | 1 | Прямий |
| 198. | Е | 1\2 | Зворотній |
| 199. | КМ | 2 | Прямий |
| 200. | К | 1 | Прямий |
| 201. | Е | 1 | Прямий |
| 202. | | | Шкала соціальної бажаності |
| 203. | Е | 1\2 | Зворотній |
| 204. | КН | 1 | Прямий |
| 205. | К | 2 | Прямий |
| 206. | Е | 1\2 | Зворотній |
| 207. | КМ | 2 | Прямий |
| 208. | КН | 2 | Прямий |
| 209. | КН | 1 | Прямий |