МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Слатвінська Анна Анатоліївна

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛІВ-РЕАБІЛІТОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Монографія

Умань
Візаві
2021

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:364-786](02)
С47

Рецензенти:

Біда О. А., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ;

Сопівник І. В., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації Національного університету біоресурсів і природокористування України;

Малишевська І. А., доктор педагогічних наук, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Рекомендовано до друку вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 4 від 26 жовтня 2021 року)

Слатвінська А. А.

С47 Професійна підготовка учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання: теорія і практика : монографія / А. А. Слатвінська ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. – Умань : Візаві, 2021. – 227 с.

ISBN 978-966-304

У монографії здійснено аналіз реалій сучасного життя, які свідчать, що в будь-якому суспільстві є люди, які через наявність певних порушень у фізичному, психічному або соціальному розвитку потребують особливої уваги до себе з боку держави, освітніх інституцій. Зазначена категорія людей, зокрема діти, виділяється в групу з особливими потребами. Діти з особливими освітніми потребами залучаються до інклюзивного навчання, виховання і розвитку в системі загальної середньої освіти. Для цього необхідні висококваліфіковані кадри. Встановлено, що гостро відчувається потреба у фахівцях з психолого-педагогічної, соціальної, медичної та професійної реабілітації. Згідно з соціальним запитом, перед закладами вищої освіти постає актуальна проблема якісної підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:364-786](02)

ISBN 978-966-304

© Слатвінська А. А., 2021

ЗМІСТ

Передмова **4**

РОЗДІЛ 1 **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-РЕАБІЛІТОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ** **6**

1.1. Підготовка майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання як психолого-педагогічна проблема 6

1.2. Сутність та змістова характеристика ключових понять дослідження 20

1.3. Поліфункціональні засади професійної діяльності учителів-реабілітологів в умовах інклюзивного навчання 34

Висновки до першого розділу **47**

РОЗДІЛ 2 **МОНІТОРИНГ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-РЕАБІЛІТОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ** **50**

2.1. Стан підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти 50

2.2. Критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти 63

2.3. Діагносстика готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти 77

Висновки до другого розділу **92**

РОЗДІЛ 3 **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-РЕАБІЛІТОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ** **94**

3.1. Модель підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти 94

3.2. Обґрунтування та реалізація педагогічних умов підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти 106

3.3. Узагальнення процесу підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти та результати дослідно-експериментальної роботи 125

Висновки до третього розділу **146**

Післямова **149**

Список використаних джерел **153**

Додатки **176**

Передмова

Реалії сучасного життя свідчать, що в будь-якому суспільстві є люди, які через наявність певних відхилень у фізичному, психічному або соціальному розвитку потребують особливої уваги до себе з боку держави, освітніх інституцій. Зазначена категорія людей, зокрема діти, виділяється в групу з особливими потребами. Діти з особливими освітніми потребами залучаються до інклюзивного навчання, виховання і розвитку в системі загальної середньої освіти. Для цього необхідні висококваліфіковані кадри. Особливо гостро відчувається потреба у фахівцях з психолого-педагогічної, соціальної, медичної та професійної реабілітації. Згідно з соціальним запитом, перед закладами вищої освіти постає актуальна проблема якісної підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Про необхідність упровадження різних аспектів інклюзивної освіти зазначено в міжнародних директивах: «Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю» (2006), «Інчхонській декларації» (2015), «Цілях сталого розвитку» (2015) і державних документах України, серед яких – закони «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (2005), «Про освіту» (2017); концепції: «Концепція розвитку інклюзивної освіти» (2010), «Концепція Нової української школи» (2017); програми: «Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів та розвитку системи реабілітації інвалідів на період до 2020 року» (2011), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» (2013). У них наголошено на необхідності якісного психолого-педагогічного, соціального і медичного супроводу дітей в умовах інклюзії відповідними фахівцями, зокрема учителями-реабілітологами.

Згідно з положеннями Постанов уряду «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2017), «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» (2017), «Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів» (2019), Наказів Міністерства освіти і науки «Про навчальні плани та організацію навчально-реабілітаційного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2017/2018 навчальному році» (2017), реабілітаційна функція педагога в інклюзивному освітньому процесі є надзвичайно важливою, оскільки завдяки її виконанню стає можливою соціалізація дітей з особливими освітніми потребами.

Різні аспекти підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх шкіл розкрито у працях В. Бондаря, І. Демченко, В. Липи, А. Колупаєвої, І. Кузави, О. Мартинчук, І. Малишевської, В. Синьова, Н. Софій, С. Миронової, М. Шеремет та ін., у яких науково обгрунтовано теоретичні, методичні, психолого-педагогічні засади формування їхньої готовності до професійної діяльності. Окремі питання означеної проблеми висвітлено науковцями за

різними напрямами підготовки кваліфікованих спеціалістів, зокрема з медичної (М. Вайзман, Л. Руденко та ін.), фізичної (В. Мухін, О. Погонцева та ін.), соціальної (О. Петрова, А. Мудрик та ін.), психологічної (Л. Сущенко, Д. Шульженко та ін.) та педагогічної реабілітації (В. Кукса, А. Шевцов та ін.). Авторами доведено багатогранність процесу їх підготовки, зумовленого особливостями професійних завдань реабілітологів щодо виконання уніфікованих діагностичних, корекційних і розвивальних функцій. Проте специфіка фаху вчителя-реабілітолога вимагає якісного виконання розширеного спектру корекційних та педагогічних впливів на особистість кожного учня з особливими освітніми потребами. У цьому контексті бракує відповідних наукових досліджень щодо обгрунтування теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя, компетентного у проблемах реабілітаційної педагогіки та суміжних науках, що володіє спеціальними вміннями роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів (з 2017 року відповідно до Закону «Про освіту» – закладів загальної середньої освіти).

Отже, актуальність дослідження зумовлена попитом суспільства на ефективну реабілітацію дітей з особливими освітніми потребами, недостатнім використанням системного підходу до організації реабілітаційно-педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти через недостатній рівень готовності майбутніх учителів-реабілітологів якісно виконувати функції професійної діяльності. Усе це відображається в нерозв’язаних суперечностях між:

− соціальним замовленням на компетентних учителів-реабілітологів та недостатнім рівнем їх готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти;

− потребою у вдосконаленні освітнього процесу підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти та відсутністю відповідних науково-теоретичних напрацювань;

– необхідністю підвищити рівень підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти та потребою її навчально-методичного забезпеченння.

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-РЕАБІЛІТОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1 Підготовка майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання як психолого-педагогічна проблема

Становлення і розвиток інклюзивної освіти та підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів має свою історію.

У 1993 році Організація Об'єднаних Націй прийняла Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів, у яких сформульовано заклик забезпечити освіту інвалідів як невід'ємну частину всієї системи освіти [203]. Саме цей документ можна вважати історичною віхою визнання освіти як єдиної системи в навчанні і вихованні дітей незалежно від наявних у них психічних або фізичних відхилень, потенційних можливостей і здібностей навчатися.

Подальші кроки в цьому напрямі забезпечила Саламанська декларація (Іспанія) у межах дій з освіти осіб з особливими потребами (1994). У декларації викладено підхід «Школа для всіх», за яким пріоритетним вважається створення інтегрованої освіти, яка передбачає адаптацію системи освіти до потреб дитини з особливостями розвитку. Слово «інклюзивна» постійно поєднується зі словом «освіта». «Інклюзивна освіта» – це особлива освіта, доступна всім дітям, включаючи дітей з серйозними фізичними і розумовими вадами. Підкреслено, що діти з особливими потребами «повинні навчатися разом у всіх випадках, коли це можливо» [209, с. 11].

Для нашого дослідження важливими моментами зазначеної декларації є такі: кожна дитина унікальна, яка потребує підлаштування освітніх програм до своїх потреб, навчання у звичайних школах за створеними для них умовами тощо.

Україна ратифікувала Саламанську декларацію про принципи, політику та практичні дії в галузі освіти осіб з особливими потребами (1994) [209] та Дакарські Рамки дій, прийняті Всесвітнім форумом з освіти (2000) [320], у яких проголошено необхідність усунення будь-якої сегрегації дітей із проблемами здоров'я у сфері освіти і необхідність розвитку інтегрованої (інклюзивної) освіти.

Рух за визнання прав і свобод людей з обмеженими можливостями здоров'я зумовив прийняття Генеральною Асамблеєю ООН Конвенції з прав інвалідів (2006), згідно якої інклюзивну освіту необхідно забезпечувати упродовж усього життя [194].

Найбільш вагомий для розвитку інклюзивної освіти вважаємо «Висновки і рекомендації 48-й сесії Міжнародної конференції з освіти» (Женева, 2008). Учасники конференції підтвердили, що якісна інклюзивна освіта відіграє головну роль в досягненні гуманітарного, соціального та економічного розвитку. Держави-члени ООН домовилися використовувати інклюзивний підхід для подальшого прискорення «Освіти для всіх». У контексті цього

інклюзивну освіту можна розглядати як засадничий принцип підтримки освіти з метою сталого розвитку, навчання протягом усього життя і надання рівних освітніх можливостей для всіх верств суспільства [36].

Світове співтовариство усвідомило необхідність створення умов для осіб із обмеженими можливостями здоров'я, щоб вони могли повноцінно брати участь у суспільному житті [126, с. 119].

Починаючи з 1970-х рр. у ряді країн світу розробляють і впроваджують нормативні акти, які сприяють розширенню освітніх можливостей людей з інвалідністю. З 1971 року в Італії інклюзивну освіту підтримано на законодавчому рівні. У Нідерландах дітей з синдромом Дауна зараховують до початкових класів звичайних шкіл. Найрадикальніші зміни спостерігаємо в найбідніших країнах світу (Уганда, Лесото, В'єтнам та ін.). В арабських країнах відбувається процес інтеграції дівчаток в масові школи.

Зміни в законодавчих нормах, що регламентують освітні процеси в країнах світу, і зміни, що випливають з них, в системах освіти диктують необхідність виділення інклюзивної педагогіки як самостійної об'єктної галузі в середині педагогічної реальності [7, с. 52].

Для реалізації ідей інтеграції осіб з відхиленнями у розвитку в 70-і роки активно використовували такі терміни, як «інтеграція», «освітня інтеграція», «інтегроване навчання», «педагогічна інтеграція» та ін.

У сучасній освітній політиці США та Європи активно сприяють розширенню доступу до освіти, мейнстрімінгу, інтеграції, інклюзії, тобто включенню. Згідно мейнстрімінгу учні з інвалідністю спілкуються з однолітками на святах, у різних дозвіллєвих програмах; якщо вони і знаходяться у класах загальноосвітньої школи, то насамперед для того, щоб розширити можливості соціальних контактів, а не для досягнення освітніх цілей. Інтеграція означає забезпечення потреб дітей з психічними та фізичними порушеннями у системі освіти, що залишається в цілому незмінною, непристосованою для них; учні з інвалідністю відвідують масову школу, але необов'язково вчаться в тих же класах, що і всі інші діти [276, с. 19].

Л. Виготський [37] одним з перших використав та розвинув ідею інтегрованого навчання. Він вважав інвалідність нормальним відхиленням і акцентував на соціальному аспекті проблем людей з інвалідністю. Можна з упевненістю називати його основоположником ідеї інклюзивної освіти, яку вважаємо важливою складовою системи реабілітації дітей з особливими освітніми потребами.

Реальні зміни в ідеології і практиці стали відбуватися після ліквідації закритих інтернатів і психіатричних лікарень, у яких перебували люди з відхиленнями у розвитку. Цей гуманістичний за своєю суттю процес почався в середині 60-х років XX століття. Ізольованість мешканців цих закладів від світу, відсутність умов, що стимулюють розвиток, відсутність любові і жорстоке поводження свідчили про грубе порушення прав людини. У цей період розвинені країни пропонують інтегрований підхід до навчання дітей з різними відхиленнями у розвитку в масовій школі зі звичайними дітьми за

умови надання їм спеціальної допомоги та підтримки.

Концепція навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я протягом XX століття зазнала ряд змін. Спочатку порушення в розвитку людини розглядали у межах медичного мислення свого часу. Саме тоді з'явилися сумніви щодо правомірності сегрегації – «медичної моделі», згідно з якою людина з особливостями розвитку мала перебувати у спеціальній установі [7, с. 18].

Ця модель проіснувала до 1965 року. У медицині був певний арсенал засобів медичної допомоги людині, зокрема і в лікуванні психічних захворювань (душевних хвороб), а поступово у її межах класифікували порушення розвитку. У Західній Європі відкривають перші лікувально-педагогічні заклади для дітей з відхиленнями у психічній, інтелектуальній та інших сферах. Педагогіка дітей з відхиленнями у розвитку, будучи новою, і часом невизнаною сферою знання, охоче спиралася на авторитет медицини, тим більше, що соціальний статус і авторитет лікаря в той час був набагато вищим, ніж учителя. Паралельно з лікувально-педагогічними навчальними закладами розвивалися і власне освітні установи для дітей з відхиленнями у розвитку. Це були установи тільки педагогічного профілю для тих категорій дітей, у лікуванні яких медицина визнавала себе безсилою – діти з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, розумовою відсталістю [51, с. 76].

У 70-х роках XX ст. у Скандинавії введено поняття «нормалізація», альтернативне «медичнії моделі». Оскільки впровадження моделі «нормалізації» призводить до тиску на суспільство з метою зміни його ставлення, хоча це і робиться у межах захисту прав та інтересів дітей, а також тиску на саму дитину, щоб спонукати її вчитися і мобілізувати сили, то поступово цю концепцію стали вважати не досконалою. В основі «моделі включення» лежить положення про те, що людина не повинна бути «готовою» (тобто її треба готувати) для того, щоб брати участь у житті сім'ї, вчитися в школі, працювати [7, с. 19].

До теперішнього часу концепцію нормалізації було піддано критичному осмисленню, оскільки в ній не враховано індивідуальних відмінностей дитини з особливостями розвитку. За таких умов можна говорити тільки про фізичну складову інтеграції та відсутність соціальної складової.

На початку 90-х рр. XX ст. інтеграційні процеси набули ознак стійкої тенденції, що зумовлено початком реформування політичних інститутів, а також демократичними перетвореннями в суспільстві.

Вивчення зарубіжних моделей інтеграції, що прийшли на Захід понад 20 років тому, дозволило побачити ряд зовні привабливих рис такого підходу до освіти дітей з психофізичними порушеннями, що зацікавило батьків таких дітей. За їхньою ініціативи такі діти змогли навчатися в масових дитячих садах і школах.

Питання про створення інтегрованої, а потім інклюзивної освіти неодноразово порушували в офіційних документах України. Починаючи з 90-х років минулого століття, прийнято понад 300 нормативно-правових актів,

спрямованих на захист інтересів дітей з інвалідністю: Закон України «Про освіту», Закон України «Про реабілітацію інвалідів», Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», Національну програму «Діти України», програму «Інтеграція дітей з особливими потребами в активне життя суспільства», Концепцію «Спеціальна освіта осіб з фізичними та психічними вадами в найближчі роки і на перспективу», Концепцію «Реабілітація дітей-інвалідів та дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями», Концепцію державного стандарту спеціальної освіти, Концепцію ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, Концепцію розвитку інклюзивної освіти, Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Національну стратегію у сфері прав людини, Указ Президента України «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов з життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» та ін.

Розглядаючи історію навчання дітей з особливостями розвитку в ХХ ст., визначено три основні моделі, які вважають й етапами розвитку поглядів на вищеназвану проблему:

1. «Медична модель» – сегрегація. Передбачено догляд та лікування осіб з особливостями розвитку тільки у спеціальному закладі (початок – середина 60-х рр. ХХ ст.).

2. «Модель нормалізації» – інтеграція. Сутність цієї моделі виявляється в інтеграції дітей з особливостями розвитку в середовище однолітків з типовим розвитком (середина 60-х – середина 80-х рр. ХХ ст.). Ці моделі вважають недосконалими, оскільки вони спрямовані на обмеження інтеграції людей з особливостями розвитку в суспільство.

3. «Соціальна модель» – включення. Згідно цієї моделі середовище адаптують до можливостей дітей з особливостями розвитку (середина 80-х років – теперішній час).

Віддаючи пріоритет медичній допомозі, соціальна модель дозволила розширити реабілітаційний фронт, орієнтуючи насамперед на відновлення зруйнованих або втрачених людиною громадських зв’язків і відносин внаслідок дефектів здоров’я і зміни статусних ролей.

Наближення теоретиків і практиків соціальної роботи до усвідомлення правових норм і умов для людей з обмеженими можливостями, на нашу думку, відображає не просто загальногуманістичні тенденції, а стверджує об’єктивно нове ставлення соціуму до інвалідів.

У межах предмета дослідження оптимальними вважаємо такі реабілітаційні моделі: медичну, медико-соціальну, соціально-екологічну.

Згідно першої моделі акцентуємо увагу на діагнозі органічної патології або дисфункції. Дітям з особливими освітніми потребами визначають статус хворих (девіантів), і далі роблять, здавалося б, цілком логічний висновок про необхідність виправлення їх або ізоляції. За медичною моделлю визначають методику роботи з дитиною з інвалідністю, а також заходи, що забезпечують тільки біологічне виживання цих дітей, ізолюючи їх від суспільства у спеціально пристосованих закладах. Проблема полягає в тому, що частина дітей

з особливими освітніми потребами має певний потенціал розвитку, який за сприятливих умов може допомогти їм інтегруватися у суспільство, але через статус «інваліда» у нормативно-правовому та соціокультурному аспектах їх вважають недієздатними.

На думку Т. Городової, такий стан закріплюється в результаті взаємодії в суспільній свідомості і практиках трьох моделей: медичної, благодійної та моделі особистої трагедії. Автор підкреслює, що медична модель позиціонує інвалідність, тобто неможливість повноцінно брати участь у всіх сферах економічного, соціального життя, призводит до органічної патології в особистості [57, с. 27].

Згідно медичного підходу дітям з інвалідністю неможна брати участь у загальній діяльності, обмежується можливість їх працювати і вчитися нарівні з рештою населення, отримувати послуги, призначені для загального користування; перетворення та адаптація соціального середовища відповідно до потреб інвалідів у межах медичної моделі, практично не розглядається.

Упродовж двох останніх десятиліть змінено соціальну політику по відношенню до дітей з особливими освітніми потребами, зокрема посилено соціальну складову реабілітаційної роботи на основі медико-соціальної моделі, що забезпечує не тільки медичну підтримку, а й сприяє соціалізації. Проте інвалідність продовжують розглядати як недуг, захворювання, патологію. Медико-соціальна модель вільно чи мимоволі послаблює соціальну позицію дитини, що має відхилення, знижує її соціальну значимість, відокремлює від «нормального» дитячого співтовариства, поглиблює нерівний соціальний статус, що призводить до відчуття нерівності, неконкурентоспроможності, у порівнянні з іншими дітьми, а згодом така думка стає стереотипною.

Відмінності між медичною моделлю і її соціальним аналогом очевидні. Якщо медична модель концентрує увагу на окремій людині і її індивідуальних порушеннях, то соціальна припускає, що причини індивідуальних і загальних незручностей, які відчувають діти з інвалідністю, криються у сформованій системі дискримінації, зумовленій обмеженнями можливостей кожної дитини. Значній частині суспільства притаманна думка, що обмеження в соціальному житті людей з вадами, пов’язані із наявними у них порушеннями. Але ці порушення не роблять людину менш цінною і повноправною. Прагнення вирішити проблеми медичним способом заважає суспільству зрозуміти, що єдиний шлях її вирішення полягає в усуненні механізму дискримінації.

Той факт, що останнім часом ідеологія інвалідності як об’єкта медичного лікування, благодійності і патерналістської соціальної політики, що сформувалась в першій половині XX століття, поступається перехідній медико-соціальній моделі, сформованій відповідно до міжнародних принципів захисту прав людини, забезпечуючи умови для утвердження соціально-екологічної моделі, заснованої на недискримінаційній основі і рівних можливостях, безсумнівно, слід вважати позитивним. У контексті соціально-екологічної моделі переносять акцент з корекції «недоліків» і «відхилень» у людей з інвалідністю на проблему досягнення рівності в суспільному житті та їхньому

особистісному розвитку. Згідно з нею реабілітація забезпечує компенсацію обмежених можливостей здоров'я дитини за допомогою соціальних служб і активної підтримки навколишнього соціуму.

Проблеми інвалідності та реабілітації людей з інвалідністю досліджуються не тільки в медицині, але й гуманітарних науках – філософії, психології, педагогіці, культурології та ін. Соціальні аспекти цієї проблеми найбільш широко вивчаються в соціології (Л. Аксенова [1], Г. Андреєва [6], В. Бочарова [22], Н. Гарашкіна [40], В. Никитін [165; 166; 220], А. Мудрик [106], Л. Никитіна [167], М. Шакурова [261], П. Шептенко [270], Ф. Ялалов [278] та ін.). Соціологи зосереджують увагу на людях з інвалідністю як особливій соціальній спільноті, на специфіці їхнього соціального статусу і рольових функціях, на взаємодії їх з людьми, які не мають обмежень у стані здоров'я тощо.

У межах соціально-екологічнії моделі зарубіжні (K. Black-Hawkins [286], J. Deppeler [291], D. Ferguson [292], L. Florian [293], T. Loreman [304, 305], E.-H. Mattson [306], D. McGhie-Richmond [307], D. Mitchell [309], U. Ozkubat [313], R. Slee [317], C. Wendelborg [322]) та українські (С. Альохіна [5], В. Бондар [17], Л. Будяк [25], Т. Бут [27], Г. Давиденко [64], І. Демченко [73], А. Колупаєва [103], О. Мартинчук [142], А. Тамм [227]) науковці розглядають поняття включення, або інклюзія. Терміни «інтеграція» й «інклюзія» – близькі за значенням, оскільки й інтеграція (англ. Integrate) означає процес, результатом якого є цілісність, об'єднання в єдине ціле, й інклюзія (англ. inclusion) – аналогічний процес розвитку об'єкта, зокрема освіти, у цілісності.

Інтеграція передбачає адаптацію дитини до вимог системи, а інклюзія полягає в адаптації системи до потреб дитини. Але інклюзивне навчання – більш широкий процес інтеграції, що передбачає реформування шкіл, перепланування навчальних приміщень так, щоб вони відповідали потребам всіх без винятку дітей. Тобто процес навчання підлаштовують відповідно до потреб розвитку дитини. Це включення не тільки в освітній процес, а й у життя всіх без винятку, це врахування сильних і слабких сторін кожного, визнання відмінностей, збагачення уявлень про відмінності як природного явища світу і суспільства, це можливість здобути якісну освіту завдяки постійній підтримці і зміні освітнього простору.

Ці два терміни продовжують використовувати і тлумачити з урахуванням різних підходів. У контексті одних досліджень їх розглядають як протилежні за змістом, у других – близькі за змістом, у третіх – використовують обидва терміни, але диференціюють їх та визначають значущість кожного.

На нашу думку, необхідно враховувати, як загальне, так і особливе в тлумаченні цих термінів. Інтегроване та інклюзивне навчання мають одну основну мету: введення в суспільство дитини з особливостями у розвитку як повноправного члена. Але за інтегрованого навчання дитина повинна адаптуватися до чинної системи освіти, яку не змінюють. За інклюзивного навчання освітній процес пристосовують до потреб і особливостей розвитку кожної дитини.

Кожна інтегрована дитина потребує спеціальної педагогічної допомоги та психологічної підтримки. В освітньому просторі країни повинна функціонувати чітко організована і добре налагоджена інфраструктура спеціалізованої допомоги дітям з відхиленнями у розвитку, інтегрованим в загальноосвітні заклади [126, с. 120].

Інтегрування не передбачає істотних змін у тих інститутах, у які інтегрується дитина з особливостями у розвитку. Тому дитину розглядають у цій системі як проблему, яка має бути зміненою, щоб відповідати освітній системі. Інклюзивне навчання враховує різноманітність дітей, визнає необхідність реформування системи освіти, щоб задовольнити індивідуальні потреби навчання кожної дитини. Отже, повинна змінюватися не сама дитина, а підхід до неї.

Якщо учні з особливими освітніми потребами обирають для навчання заклад загального призначення, та інтеграцією передбачено створення умов, адекватних якості спеціальних освітніх послуг, й участь в освітньому процесі масового освітнього закладу (інклюзія). Для учнів з типовим розвитком освітня інтеграція (інклюзія) означає свободу вибору між інклюзивним та звичайним класом і забезпечення якості і темпу навчання, передбачених освітнім стандартом [7, с. 24].

Інклюзивне навчання приносить позитивні результати не тільки для учнів з особливими освітніми потребами, але і для учнів з типовим розвитком (таблиця 1.1).

Таблиця 1.1

Переваги інклюзивного навчання

Переваги інклюзії для учнів з особливими освітніми потребами	**Переваги інклюзії для учнів з типовим розвитком**
Навички спілкування осіб з особливими освітніми потребами зі своїми однолітками, які є носіями моделі соціальної і комунікативної поведінки, властивої цьому віку. Дружба між дітьми з особливостями і без особливостей стає колективною нормою. Стаючи дорослішими, діти з досвідом інклюзії швидше соціалізуються й адаптуються в суспільстві.	Учні з типовим розвитком та обдаровані учні можуть отримати переваги при інклюзивну підході до освіти за рахунок поліпшення якості навчання і використання педагогічних технологій роботи в класі. В інклюзивному освітньому середовищі учні вчаться поважати і цінувати своїх однолітків з/без особливих освітніх потреб.

Навчання в інклюзивних освітніх закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для дітей з типовим розвитком, членів родин та суспільства в цілому.

Отже, створення перспективних моделей освіти має базуватися на визнанні індивідуальності дитини, що проявляється в системі освіти; система ж освіти повинна враховувати індивідуальність кожної дитини й адаптувати освітні програми до її потреб; система загальної освіти повинна надати вільний доступ до неї будь-якій дитині з особливими потребами, створюючи їй умови на основі педагогічних методів, зорієнтованих на задоволення особливих освітніх потреб кожної дитини.

Процес становлення інклюзивної освіти нерозривно пов'язаний із теорією і практикою педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами.

В. Нечипоренко, Ю. Сілявіна з'ясували, що з XVIII століття практика педагогічної реабілітації еволюціонувала від локальних ініціатив (перших окремих спроб педагогів-гуманістів) до формування інституційних засад і механізмів навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами [164, с. 212].

У кінці 80-х років XX століття, на думку А. Гордеєвої, починають з'являтися нетрадиційні заклади для дітей, проблеми яких в освіті в цей час набувають масового характеру. Автор зазначає, що об'єктом реабілітації вважають дітей з вадами фізичного чи розумового розвитку, дітей-сиріт, дітей із сімей групи соціального ризику. Однак констатує, що обмежуватися проведенням реабілітаційної роботи тільки у спеціальних або інтернатних закладах для дітей, які потребують додаткової допомоги держави, не можна. Не всі діти цієї категорії виховуються в спеціальних або інтернатних закладах, сотні тисяч дітей з відхиленнями у розвитку навчаються в масових навчально-виховних закладах, в умовах, неадекватних рівню їхнього психофізичного розвитку [51, с. 34].

У кінці XIX – початку XX століття масово відкривають виховно-виправні установи, робота яких спрямована на відновлення адекватних зв'язків дитини з навколишнім середовищем, на виправлення переважно її моральних якостей, що не охоплює всіх аспектів реабілітаційної педагогіки в сучасному розумінні, концентруючись або на психофізичній, або соціальній природі людини.

У першій половині XX століття активно розвивається спеціально-педагогічний напрям, що вивчає дефективність дитини та шляхи її компенсації освітніми засобами, а також засобами педагогічної корекції вторинних відхилень у розвитку дітей. В. Кащенко висловлює своє гуманістичне ставлення до них у назві «виняткові» [99, с. 137]. Зазначені тактичні завдання забезпечують стратегічне, а саме реабілітаційне, надзавдання.

З того часу поняття «реабілітація» міцно закріпилося в педагогіці за дефектологічним напрямом теоретичних і прикладних професійних знань. У розвитку реабілітаційного підходу в освітній роботі з дітьми простежується логіка його поширення в руслі гуманістичної традиції від найбільш проблемних їх груп до дедалі ширшої групи ризику, від спеціально створюваних для них закладів до інтеграції у межах загальноосвітнього закладу і подальшої орієнтації на роботу з контингентом особливих дітей в масовому загальноосвітньому потоці.

За кордоном, крім традиційних виховно-виправних закладів, створюють і реабілітаційні: для дітей, отримали важкі психологічні травми, які стали жертвами свавілля і насильства (зокрема в сім'ї); для дітей з вираженим неблагополуччям, з глибокими внутрішніми протиріччями, що не дають їм жити в гармонії з навколишнім світом. До таких можна віднести як дітей з інтелектуальними проблемами, так і особливо обдарованих дітей [51, с. 38].

В Україні успішний досвід комплексної реабілітації дітей з ослабленим здоров'ям і хворих дітей в Хортицькому навчально-реабілітаційному багатопрофільному центрі схвалений Колегією Міністерства освіти в кінці 1995 року, що стало основою для організації подібної реабілітаційної діяльності в санаторних школах-інтернатах. В Україні забезпечують функціонування закладів нового типу, навчально-реабілітаційних центрів та комплексів, гімназій-інтернатів для дітей з порушеннями в розвитку, розширюєть інтегроване навчання.

Починаючи з 90-х років XX ст. провідним напрямом реабілітаційно-педагогічної роботи з дітьми з обмеженими можливостями вважають визнання та повагу індивідуальних людських відмінностей, прийняття суспільством кожної особистості [107, с. 44].

А. Колупаєва визначила три етапи розвитку реабілітаційно-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами:

І етап (1991–2000 рр.) – «державоцентриська» освітня система з прикметними ознаками інституалізації та жорсткої регламентації освітнього процесу у спеціальних навчальних закладах;

ІІ етап (2001–2010 рр.) характеризується спробами переведення закладів спеціальної освіти з режиму інерційного функціонування в режим випереджувального інноваційного поступу та значною активізацією стихійного інтегрування дітей з особливими потребами до загальноосвітніх навчальних закладів;

ІІІ етап (2011 р. – донині) характеризується основною тенденцією в освіті дітей з особливими потребами, що полягає в оптимізації спеціальних навчальних закладів та впровадженні інклюзивної освіти на теренах України [107, с. 32].

Зараз реабілітаційна педагогіка, як наука, проживає період активного становлення, розвивається практика педагогічної реабілітації дітей, які її потребують.

Дослідники (Л. Аксенова [2], С. Альохіна [5], Д. Ахметова [7], М. Буйняк [26], Л. Волосникова [34], Л. Гладиліна [42], Т. Гусєва [61], І. Гусейнова [62], Е. Данілавічютє [69], І. Дитяткіна [79], В. Кантор [97], В. Кащенко [99], Е. Ковалев [100], А. Колупаєва [103; 107; 174], С. Корнієнко [112], І. Кузава [116], Е. Кулакова [120], Г. Кумарина [121], Е. Леонгард [127], Т. Лореман [132], Т. Лорман [133], М. Любимов [135], Н. Малофеєв [139], Т. Матанцева [145], С. Миронова [146], Н. Морозова [154], М. Назаренко [161], О. Петрова [179], С. Сабельнікова [207], В. Сатари [210], Н. Семаго [211], Н. Скоробогатова [214], А. Тамм [227], З. Шевців [263], А. Шевцов [269], Ю. Шумиловська [276], Е. Ярська-Смирнова [281]) називають об'єктивні причини формування освітнього простору, компонентом якого є педагогіка «корекційна», «реабілітаційна», «компенсаційна», «розвивальна» тощо, спрямована на освіту таких дітей, які за своїми фізичними, психічними і соціальними особливостям не відповідали ні стандартним межам єдиних вимог загальноосвітньої школи, ні традиційним критеріям дефектологічного відбору, зберігаючи певною мірою

характерні риси того й іншого «полюса».

Характеризуючи сферу педагогічної роботи з дефективними («винятковими») дітьми, В. Кащенко вводить поняття «дефектологія» [99]. Л. Виготський, який вважав це визначення умовним, у його змісті вбачав дві взаємопов'язані сфери теоретичного знання про якісне різноманіття розвитку аномальних дітей і науково-практичну діяльність із застосуванням спеціальних шляхів і засобів виховання і навчання їх [25]. Так визначають спеціальну педагогіку.

Широко відомий термін «дефектологія» (лат defektus – недолік і грец. Logos – вчення) розуміють як науку про психофізіологічні особливості розвитку аномальних дітей (грец. – anomales – неправильний). Але найбільш доречним замість терміна «дефектологія» вважають дефініцію «спеціальна педагогіка» як загальноприйнятий міжнародний термін, який відповідає гуманістичним орієнтирам світової системи освіти; неправомірно ототожнюють поняття корекційна педагогіка і дефектологія [45, с. 17].

Спеціальна педагогіка, у традиційному для європейських фахівців розумінні, з самого початку концептуально визначається як педагогіка порушеного розвитку людини, коли звичайний педагогічний підхід неможливий або не дає бажаних результатів, тому необхідна система спеціальної, зорієнтованої на «особливі потреби» медико-психолого-педагогічної допомоги [51, с. 77].

У 70-ті роки XX століття західноєвропейська німецькомовна педагогіка прийшла до думки про необхідність назви спеціальної педагогіки терміном «Behinderten pedagogik», тобто «педагогіка осіб з обмеженими можливостями». Особливий сенс репрезентує американський «Special education», що позначає педагогіку, яка бере відповідальність за всі нестандартні випадки виховання і навчання, зокрема і роботу з обдарованими дітьми, які, поза сумнівом, становлять особливу групу ризику [51, с. 77].

Актуальні проблеми ортопедагогіки на сучасному етапі розвитку корекційно-реабілітаційної науки досліджував А. Шевцов [267].

У результаті проведеного дослідження встановлено взаємозв'язок реабілітаційної педагогіки зі спеціальною педагогікою, дефектологією і корекційною педагогікою, а також соціальною педагогікою, тобто галузями педагогіки, які безпосередньо стосуються реабілітаційної роботи з дітьми.

Класифікація суміжних педагогічних напрямів за відмінностями дитячого контингенту або за організаційними освітніми формами представлена в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Класифікація суміжних педагогічних напрямів з реабілітаційною педагогікою в межах спеціальної освіти

Педагогічне спрямування	Специфічний контингент дітей	Освітні форми	Основний шлях забезпечення освітньої роботи	Допоміжні методи
Дефектологія	Діти з тяжкими порушеннями	Спеціальні (корекційні)	Компенсація (заміщення,	Корекція

	розвитку психофізіологічного генезу	заклади	заповнення)	
Корекційна (нині спеціальна) педагогіка	Діти з легкими порушеннями розвитку різного походження і видимою дезадаптацією	Класи корекційно-розвивального навчання (компенсаційного навчання), інклюзивні класи в загальноосвітніх школах	Корекція (виправлення)	Компенсація
Соціальна педагогіка	Діти «групи ризику», діти з особливими освітніми потребами	Загальноосвітні класи в масових школах, інклюзивні класи в загальноосвітніх школах	Соціальна допомога	Соціально-педагогічна реабілітація
Реабілітаційна педагогіка, фізична реабілітація	Діти «групи ризику» в граничному стані здоров'я та/або неявною дезадаптацією, діти з особливими освітніми потребами	Загальноосвітні класи в масових школах, інклюзивні класи в загальноосвітніх школах	Реабілітація (відновлення)	Корекція, компенсація, психолого-педагогічна, психологічна, фізична реабілітація

Дослідницьке поле реабілітаційної педагогіки, розширивши корекційну та спеціальну педагогіку, перетинається із соціальною педагогікою на рівні розгляду і подолання проблем розвитку людини, але не ототожнюється з ним.

Наростання протиріч у сучасній системі загальної освіти, пов'язаних, з одного боку, зі збільшенням навчально-виховних навантажень і підвищенням очікувань щодо суб'єктів освітнього процесу і, з другого боку, з катастрофічним погіршенням функціональних показників всіх аспектів здоров'я як школярів, так і вчителів, неминуче визначає тенденцію поширення реабілітаційно-педагогічного підходу до загальноосвітньої масової практики. Введення реабілітаційної педагогіки в загальноосвітній контекст зумовлена необхідністю усвідомлення і прийняття реабілітаційно-педагогічної функції суб'єктами загальноосвітнього процесу.

Українські вчені (І. Єрмаков [201; 202], В. Покась [182]) підкреслюють особливе значення теоретичної розробки різних аспектів реабілітаційної педагогіки, ідеї якої, на їхню думку, мають сьогодні стрижневе значення не тільки в роботі з хворими дітьми, а й для масової середньої школи, для поглиблення її реабілітаційної функції, оскільки вона покликана допомогти учневі зорієнтуватися у складному суперечливому світі і знайти вихід з кризової ситуації.

Це змушує педагогів (Л. Богмат [15], О. Глоба [44], П. Горностай [56], Т. Дегтяренко [71; 72], Т. Єжова [83], І. Іванова [92], В. Нечипоренко [163], В. Ніколаєва [168], І. Фабро [234], М. Фролов [238], С. Харченко [239], А. Шевцов [268; 269], В. Шнайдер [274], В. Шпак [275] та ін.) переглянути

стереотипи, застарілі цінності і підходи, здійснювати пошук нових ідей, сформувати інтелектуальну основу школи XXI століття – школи життєтворчості, у якій стверджується особистісно зорієнтована педагогіка. Реабілітаційну педагогіку вчені розглядають як систему педагогічних, соціально-психологічних, фізкультурно-оздоровчих і медичних аспектів, спрямованих на відновлення, корекцію або компенсацію порушених психофізичних функцій, соціального статусу дітей з особливостями розвитку, а також тих, хто переніс хворобу, отримавши психічну травму в результаті різкої зміни соціальних обставин, умов життя.

В авторському визначенні *реабілітаційна педагогіка – це напрям в педагогічній науці і практиці, в основі якого знаходиться процес і результат відновлення максимально доступної дитині (з її індивідуально-типологічними особливостями, проблемами психофізіологічного розвитку, соціалізації, індивідуального становлення) здатності до самоздійснення (гармонійності буття і взаємодії з навколишнім світом).*

Сьогодні реабілітаційна педагогіка перебуває у стадії активного становлення, що, зокрема, відображає як тривале уточнення її категоріального апарату і використання різних позначень, так і змішування реабілітаційної педагогіки із суміжними педагогічними напрямами. Відсутність визначення сутності власне педагогічної реабілітації породжує тенденцію віднесення її або до синтезу медико-психолого-соціальних аспектів, або до соціально-педагогічного її різновиду.

Історія становлення теорії і практики педагогічної реабілітації нерозривно пов’язана з педагогічною освітою. На початку становлення педагогічної освіти проблему професійної підготовки вчителя до реабілітаційно-педагогічної діяльності з дітьми з вадами у розвитку не виділяли із загального контексту професійно-педагогічної освіти вчителя і вважали складовою його загальної підготовки.

На початку XX століття вчені (В. Бочарова [22], Н. Вайзман [29], А. Гордєєва [261], В. Кащенко [99], Г. Кумарина [121], Е. Лільїн [129], А. Мудрик [156], Б. Рогальова [204], А. Усачев [233], Л. Храпиліна [244]) порушували проблему «виняткових дітей», вирішення якої вважали завданням «державної безпеки». В основу її розв’язання покладено ідею лікувальної педагогіки, що мала сприяти виправленню «дитячої винятковості». У контексті досліджень розглядалися такі педагогічні категорії і поняття: «важковиховувані», «педагогічна занедбаність», «неуспішність», «другорічництво», «девіантна поведінка». Загальною основою всіх цих явищ було сучасне поняття «шкільна дезадаптація» як порушення механізму взаємодії дитини з навколишнім світом, внаслідок невідповідності її індивідуальності уніфікованим умовам і вимогам соціальних інститутів навчання і виховання.

У 80-х роках зафіксовано зближення дефектології із загальною педагогікою, що зумовлено зростанням серед учнів масових загальноосвітніх закладів «первинних дефектів» психофізичного розвитку, на які постійно

нашаровувалися вторинні дефекти, що утруднювали оволодіння шкільними знаннями.

Питання підготовки педагогічних кадрів до роботи з цією категорією дітей у цей період недостатньо вивчені. Більшість досліджень присвячено проблемам підготовки вчителя до роботи з педагогічно занедбаними дітьми, які мають відхилення у розвитку.

У науково-педагогічних дослідженнях 90-х років з проблем підготовки вчителя до реабілітаційно-педагогічної діяльності порушуються вагомі аспекти цієї підготовки, звертається увага на основні компоненти професіограми вчителя (Н. Вайзман [29], А. Гордеєва [50], Т. Калиновська [95], В. Кащенко [99], Е. Лільїн [129], Е. Петрова [178], І. Єрмаков [201; 202], Б. Рогалева [204], С. Вершловський [273] та ін.).

Найбільш цілісним і системним дослідженням відхилень у поведінці підлітків і підготовки майбутнього вчителя до корекційно-педагогічної діяльності кінця XX століття вважають дослідження А. Гонеєва [48], який вперше розкрив проблему сутності корекційно-педагогічної діяльності, визначив її місце в педагогічному процесі, схарактеризував поведінку підлітків, як соціально-педагогічне явище, вчителя розглядав як активно діючого, ініціативного і самостійного суб'єкта корекційно-педагогічної діяльності [48].

Розглядаючи вдосконалення структури реабілітаційного простору як процес підготовки вчителя до реабілітаційно-педагогічної діяльності, Т. Городова визначає його основні параметри: системність, довгостроковість, ресурсоємність, полісуб'єктність, високий ступінь ризиків [57, с. 115].

Одним з пріоритетних напрямів підготовки фахівців у закладах вищої освіти І. Кузава вважає уявлення і розуміння сутнгості інклюзивної освіти та її відмінностей від традиційних освітніх форм [115, с. 114].

Д. Ахметова доводить, що педагогів для інклюзивної школи необхідно цілеспрямовано готувати в вищих навчальних закладах, але не обов'язково тільки на дефектологічних факультетах. Для цього в навчальні плани підготовки вчителів необхідно ввести модулі з різними аспектами інклюзивного навчання. По-перше, студенти повинні освоювати фундаментальні основи інклюзивного навчання. Йдеться про науково-практичну та нормативно-правову базу (міжнародну, європейську та внутрішньодержавну), інфраструктурне забезпечення інклюзивної освіти, проблеми, що стосуються розуміння власної професійної ролі в процесі інклюзивного навчання. По-друге, вони повинні опановувати уявленнями про ситуацію розвитку дітей з психофізичними порушеннями, наприклад, про їхні психологічні потреби, можливості та шляхи комунікації [7, с. 178].

У системі професійної підготовки студентів, на думку А. Хентонен, необхідно створювати умови не тільки для оволодіння педагогічними знаннями, а й сприяти формуванню творчої активності, здатної породжувати нові ідеї, відстоювати гуманістичну позицію, яка базується на причетності, діалогічності, розумінні, прийнятті дитини з особливими можливостями здоров'я як даність [242, с. 183].

М. Лук’яненко вважає принципово важливим для визначення стратегії підготовки майбутніх вчителів до умов роботи в системі інклюзивної освіти персоніфікацію навчання, тобто врахування потреб і запитів конкретного педагога, конкретного закладу [134, с. 102].

З. Шевців окреслено основні тенденції вдосконалення професійної підготовки: впровадження компетентнісного підходу до навчання, оновлення методики підготовки, акцентованість на переході до інноваційних технологій навчання, посиленні зв’язку теорії з практикою, підвищенні ролі самостійної роботи та розробленні адекватного змісту навчально-методичного забезпечення [266, с. 441].

До проблеми підготовки майбутніх учителів в системі інклюзивної освіти за кордоном зверталися Г. Давиденко [64], М. Захарчук [87; 88], Т. П’ятакова [175], в Україні В. Бондар [17; 19], О. Гноєвська [46], Г. Давиденко [65], І. Демченко [73; 76], З. Ленів [126], Н. Лещій [128], О. Мартинчук [144], С. Миронов [146], Н. Савінова [208], З. Шевців [266] та ін. Вони вважають, що у цей час формується новий інклюзивний простір, покликаний вирішити цілий ряд проблем, серед яких недостатність методичної та правової бази, необхідність зміни професійної підготовки педагогів, здатних реалізувати програму інклюзивної освіти.

В умовах соціальної та освітньої нестабільності особливо гостро позначаються проблеми дезадаптації, що торкаються не тільки дитини, але і самого педагога [236, с. 5].

О. Гомонюк визначено позитивні аспекти підготовки майбутніх учителів та недоліки. Позитивними, на думку дослідниці, є цілеспрямований процес формування й реалізації єдиних педагогічних вимог до загальноосвітньої підготовки студентів; результативність навчання, яка досягається через активізацію навчального процесу, використання і впровадження в навчальний процес таких форм та методів навчання, як семінарські і практичні заняття, дискусії, моделювання виробничих і практичних ситуацій. Недоліками вважає відсутність цілеспрямованого професійного добору абітурієнтів; відсутність чіткого розуміння викладачами моделі фахівця та його професіограми; відсутність підручників; відсутність соціального замовлення на конкретні робочі місця із чітко сформульованими вимогами до знань і умінь майбутнього реабілітолога, а також відсутність спільних планів з організаціями – роботодавцями [47, с. 90].

Сьогодні загострюється проблема неготовності вчителів загальноосвітніх шкіл (професійної, психологічної та методичної) до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, проявляються психологічні бар’єри і професійні стереотипи педагогів. Основним психологічним «бар’єром» є страх перед невідомим, страх шкоди інклюзії для інших учасників процесу, негативні установки й упередження, професійна невпевненість вчителя, небажання змінюватися, психологічна неготовність до роботи з «особливими» дітьми.

Педагоги загальної освіти потребують спеціалізованої комплексної допомоги фахівців в галузі корекційної педагогіки, спеціальної та педагогічної

психології, в розумінні і реалізації підходів до індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами [276, с. 30].

Н. Малярчук доводить, що існує ряд серйозних перешкод у розвитку інклюзивної діяльності педагогів і в самих освітніх організаціях. Серед них: психологічна, методична та організаційна неготовність педагогічних колективів до реалізації інклюзивної освіти; низький рівень компетентності педагогів в питаннях інклюзії дітей різних гетерогенних груп в освітній процес [140, с. 254].

Представлений аналіз проблеми підготовки педагогічних кадрів до інклюзивного навчання у напрямі реабілітаційно-педагогічної діяльності, дозволяє стверджувати, що у психолого-педагогічній науці накопичено великий обсяг матеріалу, який можна використати для теоретичної та дослідно-експериментальної частини нашого дослідження.

Незважаючи на те, що проблема підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до інклюзивного навчання з девіантно, педагогічно запущеними дітьми, з дошкільнятами і молодшими школярами з відхиленнями у розвитку і відстаючими в навчанні є досить обґрунтованою, проблема підготовки педагога до реабілітаційно-педагогічної діяльності з учнями з особливими освітніми потребами загальноосвітньої школи недостатньо висвітлена. У зв'язку з цим актуальною є розробка системи підготовки фахівця до реабілітаційно-педагогічної діяльності, цілей, змісту, технології навчання, діяльності педагогів і здобувачів вищої освіти.

1.2. Сутність та змістова характеристика ключових понять дослідження

У будь-якому суспільстві є люди, які мають відхилення у фізичному, психічному або соціальному розвитку. Це означає, що зовнішні обставини, у яких знаходиться людина, або стан її здоров'я не відповідає певним, прийнятим у цьому суспільстві нормам.

Сфера нормального завжди має в свідомості людей свої межі, а все те, що знаходиться за межами, визначається як «ненормальне», «патологічне» [276, с. 35].

До 70-х років XX століття в термінології існувала плутанина у визначені термінів «інвалідність» і «непрацездатність», що перешкоджало розробці відповідної політики щодо популяції людей, які потребували реабілітації. Слово «інвалід» у перекладі з латинської означає «непотрібний», «непридатний».

У 1980 році класифікували дефекти, інвалідність та непрацездатність [35]. Термін «інвалідність» стосується великої кількості функціональних обмежень, наявних у різних представників населення. Люди можуть вважатися інвалідами в результаті фізичних дефектів, стану здоров'я або психічних захворювань. Термін «непрацездатність» передбачає втрату або обмеження можливостей участі в житті суспільства на рівні з іншими людьми. Обидва визначення відображали взаємозалежності між соціальними умовами, станом, й

очікуваннями самого інваліда. У 1986 році Міжнародна асоціація інвалідів прийняла інтегральне визначення поняття «інвалідність», у якому взято до уваги обидва аспекти: медичний та соціальний. Інвалідність – це, обумовлена фізичними бар'єрами втрата або обмеження можливостей участі в житті суспільства нарівні з іншими умовами. Не інваліди є проблемою для суспільства, навпаки, суспільство не хоче або не вміє зняти бар'єри на шляху возз'єднання суспільства та інвалідів шляхом створення відповідних умов для останніх [228, с. 76].

Основу «інвалідності» становить «обмеження життєдіяльності». Відповідно до Міжнародної номенклатури порушень, «під обмеженням життєдіяльності» розуміють будь-яке обмеження або відсутність здатності здійснювати діяльність способом у межах, що вважається нормальним для людини певного віку [200].

Інвалідність встановлюється за критеріями обмеження життєдіяльності, а не за медичними показаннями. Обмеження життєдіяльності – це повна або часткова втрата особою здатності або можливості здійснювати самообслуговування, самостійно пересуватися, орієнтуватися, спілкуватися, контролювати свою поведінку, навчатися і займатися трудовою діяльністю. Відповідно до цього визначення, дитина-інвалід – це особа, що перебуває на постійному матеріальному або грошовому забезпеченні інших осіб, а в основі соціальної роботи з такою дитиною – патронаж – суб'єкт-об'єктний тип соціальної взаємодії [57, с. 22].

Зміна погляду на інвалідність на користь ширшого соціологічного тлумачення цілком відповідає загальній тенденції минулих десятиліть, коли відбувся концептуальний поворот до прогресуючого гуманізму і зростаючого права інваліда на самореалізацію в інтересах суспільства.

Інвалідність у дитячому віці Ю. Шумиловська розглядає насамперед як соціальну недостатність, зумовлену відсутністю функцій органів або систем, що виражається не в втраті працездатності, а в таких різноманітних проявах обмеження життєдіяльності, як зниження ігрової діяльності і навчання, спілкування в колективі однолітків, контролю над собою тощо [276, с. 41].

За визначенням А. Іванова, інвалідність – дисгармонія відносини людини з навколишнім середовищем, що виявляється внаслідок порушення здоров'я в стійкому обмеженні її життєдіяльності, що приводить до необхідності соціального захисту [90, с. 28].

Подібні підходи демонструють і одночасно ініціюють трансформації звичних раніше трактувань інвалідності. Характерним у цьому сенсі є визначення інвалідності в «Соціологічній енциклопедії». Інвалідність зводиться до порушення здоров'я людини зі стійким розладом функцій організму, що призводить до повної або значної втрати професійної працездатності або істотного утруднення в житті [221, с. 356].

Недоліком широкого тлумачення цього поняття вважаємо, по-перше, те, що у ньому об'єднано широке коло специфічних характеристик дітей. По-друге, відсутність чіткого і коректного в науковому відношенні понятійного

апарату переводить проблему в емоційну площину, закріплюючи уявлення про інвалідів як про людей з обмеженими можливостями, як про пасивних утриманців, повністю залежних від соціальної допомоги і медичного обслуговування. Акцентуючи на економічній несамостійності і неможливості незалежного існування, таким чином відводять увагу суспільства від проблем забезпечення гарантованих законодавством загальногромадянських прав інвалідів.

Тому у більшості країн, зокрема і в Україні, термін «інвалід» заборонено вживати, натомість запропоновано для широкого вжитку термін «люди з інвалідністю» [86].

Сьогодні поряд з поняттям «інвалідність» частіше використовують словосполученння «особливі потреби», щоб підкреслити, що подібні діти є повноцінними людьми, але володіють дещо меншими можливостями, у порівнянні з більшістю своїх однолітків.

Найбільш поширене визначення «особливих потреб», зокрема в країнах ЄС, подано в Міжнародній класифікації стандартів освіти: особливі освітні потреби мають особи, навчання яких потребує додаткових ресурсів [106, с. 36].

Виділяють загальні особливі освітні потреби, які виявляються у всіх дітей з порушеннями в розвитку, і специфічні, які проявляються у різних категорій таких дітей. До загальних особливих освітніх потреб дітей з порушенням розвитку відносяться: корекційні освітні програми; введення в зміст навчання спеціальних розділів, яких немає в освітніх програмах для дітей з типовим розвитком; більший ступінь індивідуалізації та диференціації навчання, ніж для дітей з нормальним розвитком; корекційний складник освітнього процесу, адаптація і модифікація навчально-методичного забезпечення освітнього процесу тощо. Специфічні особливі освітні потреби виявляються у різних категорій дітей з порушенням у психофізіологічного розвитку, наприклад: у дітей з порушенням слуху є потреба у спеціальній знаково-мовній системі спілкування, у технічних звукопідсилювальних засобах та ін.; діти з порушенням зору відчувають необхідність у спеціальній системі письма, читання (рельєфно-точкова система Брайля), у тифлотехнічних і оптичних засобах тощо; діти з порушенням мовлення мають потребу у специфічних методах формування комунікативних умінь, вимови звуків, мовного слуху, письма, читання та ін.; дітям з дитячим церебральним паралічем необхідні спеціальні технічні засоби для переміщення; пристосування до комп'ютерної техніки, спортивного інвентарю; індивідуальна програма освіти тощо; у дітей з порушенням інтелекту інші особливі потреби: у скороченні обсягу навчального матеріалу, покрокової інструкції і допомоги, спеціального відпрацювання навчальної поведінки та ін.; діти з розладами аутистичного спектру потребують поступового введення в ситуацію навчання спеціальних методів формування комунікації із вчителем, дітьми, дозованого введення новизни тощо.

Поняття «дезадаптація» вважають одним з центральних понять реабілітаційної педагогіки. Терміном «дезадаптація», який з'явився у психіатричній літературі, називають порушення процесу взаємодії людини з

навколишнім середовищем.

У схематичному вигляді процес дезадаптації розгортається за принципом замкнутого кола, де пусковим механізмом є різка зміна умов життя, звичного середовища, наявність стійкої психотравмуючої ситуації [51, с. 70].

Явище дезадаптації досить поширене у шкільній практиці. До основних первинних зовнішніх ознак шкільної дезадаптації і лікарі, і педагоги, і психологи одностайно відносять утруднення в навчанні і різні порушення шкільних норм поведінки. Неявна дезадаптація дає підстави зарахувати дітей до групи «особливих» [51, с. 71].

«Діти групи ризику», за визначенням Г. Кумаріна, не виявляють класичних форм аномалії розвитку, що зумовлюють труднощі навчання і виховання в звичайних умовах і провокують підвищений ризик шкільної дезадаптації [121].

Отже, «групу ризику» шкільної і соціальної дезадаптації розглядаємо у більш широкому розумінні, ніж діти з неблагополучних сімей, з девіантною поведінкою, важковиховувані.

Поняття «групи ризику» трактуємо відповідно до загальновживаного тлумачення; для визначення «проблемних» дітей в умовах масового освітнього потоку беремо до уваги поняття «діти, що мають відхилення в розвитку», «діти з інвалідністю», діти «з особливостями розвитку», «з особливими потребами», «з особливими освітніми потребами», що використовуються в сучасних дослідженнях.

Доцільно розділяти поняття «діти з інвалідністю» і «діти з обмеженими можливостями» за критерієм здатності/нездатності до соціалізації.

Поняття «діти з обмеженими можливостями» утвердилося в 90-х роках XX століття. У педагогічній науці досить часто цим загальним поняттям охоплюють безліч менш загальних понять: «діти з порушеннями розвитку», «діти з вадами розвитку», «педагогічно запущені діти», «аномальні діти», «діти з порушенням інтелектуального розвитку». У правових нормах також зберігається термінологічне різноманіття, не завжди наповнене чітким і продуманим змістом: «дитина-інвалід», «діти, які мають вади у фізичному або психічному розвитку», «діти з обмеженими можливостями здоров'я».

Поняття «діти з обмеженими можливостями» робить акцент саме на соціальній складовій інвалідності, на здатності до соціалізації, а «обмежувачем» їхніх можливостей вважається тільки сучасний суспільний устрій, у якому потенціал таких дітей не затребуваний через їхню особливість [57, с. 22].

Незважаючи на те, що сфера соціальної реабілітації дитини з особливостями у розвитку у цьому визначенні обмежується тільки освітнім простором, у ньому приховані можливості її розвитку і, отже, необхідність організації адаптаційного і розвивавального простору. У такому трактуванні закладено новий рівень соціальних відносин, у межах яких здійснює свою життєдіяльність дитина, ставить вищі вимоги до організації її реабілітаційного простору.

Спираючись на вищеподані дефініції, вважаємо за необхідне уточнити поняття *«діти з обмеженими можливостями». До цієї категорії, на нашу думку, належать діти, які мають фізичні і (або) психічні вади, які перешкоджають здійсненню їх соціалізації в стандартних умовах.*

Терміни, якими принижували гідність дітей, «інваліди», «аномальні діти», «діти з відхиленнями у розвитку», замінено словосполученням «діти з обмеженими можливостями здоров'я». Це діти, стан здоров'я яких перешкоджає освоєнню освітніх програм без створення спеціальних умов навчання (виховання) [241, с. 15].

Використовуючи термін «діти з особливими освітніми потребами», ми підкреслюємо індивідуально зорієнтований напрям, характерний для реабілітаційної педагогіки.

На нашу думку, *«діти з особливими освітніми потребами» – це діти з відхиленням у розвитку, внаслідок якого обмежуються можливості участі їх у традиційному освітньому процесі, що зумовлює потребу у спеціалізованій педагогічній допомозі, яка сприяє подоланню цих труднощів.*

Успішна реабілітація таких дітей можлива за таких умов: а) ефективної медичної допомоги, що забезпечують максимально можливий розвиток психічного і фізичного потенціалу; б) існування адаптованої до їхніх потреб системи соціалізації, що забезпечить соціальну інтеграцію дитини; в) наявності сприятливого для соціальної інклюзії суспільного середовища – фізичного, соціального, культурного простору, що забезпечить можливість повноцінної життєдіяльності таких дітей згодом.

Зазначені умови відповідають реабілітаційним моделям: медичній, медико-соціальній, соціально-екологічній (див. п. 1.1).

Еволюція ідей реабілітації проходила кілька етапів і була пов'язана з благодійною діяльністю. Тільки у XX столітті концепція благодійності поступилася місцем спочатку ідеям надання соціальної підтримки, а потім і принципам реабілітації зі створенням умов для вільної і незалежної життєдіяльності інвалідів [39, с. 27].

У процесі вивчення реабілітації змінюють і підходи до неї – від медичної моделі (акцент на хворобу) до соціально-екологічної (акцент на зв'язок індивіда з соціальним середовищем).

Всесвітня організація охорони здоров'я вважає, що сутність реабілітації полягає в тому, щоб «не тільки повернути хворого до його попереднього стану, а й розвивати його фізичні та психологічні функції до оптимального рівня» [35, с. 255].

Пізньолатинське rehabilitatio – відновлення – сходить до habilitas – придатність, здатність; re – префікс – висловлює (у цьому випадку) відновлення, повторення. Реабілітувати – зробити знову здатним, знову придатним. Слова «здатність» і «придатність» характеризують реабілітацію спочатку як соціально спрямований процес, мета якого соціалізувати та адаптувати людину. Здібності, необхідні для повноцінної участі в житті суспільства, визначаються самим соціумом, його розвитком [236, с. 15].

В. Шпак визначає реабілітацію (педагогічну) як процес відновлення здатностей дитини до нормальної поведінки та розвитку шляхом цілісної організації її життєдіяльності [263].

Під реабілітацією М. Фролов розуміє допомогу дитині у кризових ситуаціях, у пошуку сенсу життя, в оптимальній адаптації до нових соціально-економічних і політичних умов та вбачає основне завдання реабілітаційної педагогіки як наукової галузі, що виникла в ході розбудови української держави і найповніше відповідає соціальному замовленню суспільства на початку XXI ст., у педагогічній підтримці і захисті дитини з певними проблемами в житті та розвитку [238].

Реабілітація неможлива без відновлення дитини у статусі і дієздатності. У психолого-педагогічному сенсі це означає відновлення дитини як соціального суб'єкта провідної діяльності. Реабілітація пов'язана не тільки з подоланням сімейних, шкільних утруднень і соціальної дискримінації неповнолітніх, але також із зміною уявлень дитини про себе – її Я-концепції. Виходячи з цілісного розуміння дитини, реабілітація дитини здійснюється на рівні особи, суб'єкта діяльності і соціального суб'єкта з урахуванням її індивідуальності [234, с. 106].

Традиційний погляд на проблему реабілітації людей з інвалідністю представлений у працях А. Іванова [90, с. 31]. Реабілітацію людей з інвалідністю, на думку дослідника, слід розглядати з двох позицій. З одного боку, реабілітація – це процес відновлення здоров'я людини і її соціальних зв'язків з навколишнім світом внаслідок активізації природних, біологічних і фізіологічних компенсаторно-адаптаційних механізмів і власних зусиль особистості. З другого боку – це система соціально-економічних, медичних, професійних, педагогічних та інших реабілітаційних заходів, спрямованих на попередження прогресування патологічного процесу, відновлення здоров'я й особистості, усунення або максимально можливу компенсацію обмежень життєдіяльності людини.

У найбільш загальному трактуванні реабілітація охоплює динамічну систему взаємопов'язаних медичних, психологічних і соціальних складових, спрямованих не лише на відновлення та збереження здоров'я і соціального статусу особистості в соціумі. Реабілітацію Ю. Бриндіков розглядає як окремий вид соціальної діяльності спеціально уповноважених органів держави, соціальних служб, об'єднань громадян та інших соціальних інститутів, яка безпосередньо спрямована на здійснення організаційних, економічних, правових, культурних, освітніх, лікувальних, оздоровчих та інших соціальних заходів щодо відновлення фізичного стану, честі, гідності, прав і свобод певних категорій населення [23, с. 107].

Отже, процес реабілітації вважають комплексним, оскільки вміщає медичні, психологічні та соціально-економічні заходи.

Нам імпонує трактування поняття «реабілітація», подане у словнику термінів для спеціалістів у галузі реабілітації хворих та інвалідів. *«Реабілітація – це процес і система медичних, психологічних, педагогічних і соціально-економічних заходів, спрямованих на усунення або, можливо, більш повну*

компенсацію обмежень життєдіяльності, викликаних порушенням здоров'я зі стійким розладом функцій організму» [200, с. 58].

Поняттю «реабілітація» з його багатим і різноманітним змістом відведено особливе місце в юридичній, медичній, психологічній практиці.

У літературі розглядають варіанти цього поняття щодо роботи з дітьми: педагогічна реабілітація (В. Морозов [153]), психологічна, юридична, соціальна (А. Гордеєва [52]), психічна, медична, психологічна, соціальна (С. Вершловський [273]), психолого-педагогічна, соціально-педагогічна, медико-педагогічна (Р. Овчарова [171]), медична, психолого-педагогічна, психологічна, професійна, трудова, фізкультурно-спортивна, фізична та соціальна (Т. Єжова [83]), медична, психологічна, педагогічна, соціальна, соціально-економічна, професійна, побутова, спортивна і творча (Т. Городова [57]).

Будь-який різновид реабілітації можна вважати засобом відновлення відсутніх, втрачених, ослаблених функцій з опорою на здатність людини, її організму до регенерації і відновлення, але не засобом впливу на людину. Для «включення», «запуску» цього реабілітаційного потенціалу потрібно створити певні умови, а насамперед здійснити характеристику навколишнього середовища. Особливо це важливо для педагогічної реабілітації, в основу якої покладено принцип: ніяких прямих впливів ззовні. Важливо мати на увазі, що педагогічна реабілітація – це не набір вправ з удосконалення психічних або фізичних даних дітей і не корекція наявного дефекту у дитини, підлітка.

На основі загальнотеоретичного аналізу окресленої проблематики з'ясовано, що реабілітація є одним із перспективних напрямів соціальної роботи, яку здійснюються шляхом цілеспрямованого застосування психолого-педагогічних засобів і прийомів, спрямованих на відновлення активності дітей як суб'єктів життєдіяльності. Комплексна реабілітація дасть змогу не лише коригувати наявні відхилення, але й попередити появу вторинних порушень, зменшити ступінь соціальної дезадаптації дітей, досягнути максимально можливого рівня загальної соціалізації, та допоможе дитині інтегруватися в українське суспільство. Реабілітацію можна здійснювати в різноманітних закладах (кризових центрах, центрах ранньої соціальної реабілітації, центрах соціально-психологічної реабілітації, спеціалізованих реабілітаційних центрах, військових госпіталях, притулках, лікувальних і спеціалізованих закладах), де працює мультидисциплінарна команда фахівців (соціальний педагог, логопед-дефектолог, психолог, реабілітолог, соціальний працівник, медичний фахівець). Ефективність реабілітації визначають з урахуванням надання усього спектру реабілітаційних заходів (медичних, соціальних, психологічних, педагогічних, професійних). До розладів, які спричиняють необхідність реабілітації, науковці відносять: інвалідність, захворювання на алкоголізм, наркозалежність, втрату соціального статусу, роботи, житла, близьких людей, скоєння злочинів [83, с. 109].

У контексті дослідження поняття реабілітаційна діяльність використовували, вважаючи його спочатку за змістом спрямованим на

досягнення результативної педагогічної реабілітації, тому не вважали за необхідне характеризувати його спеціально.

Суб'єктом реабілітаційної діяльності в рівній мірі можуть бути: педагог-реабілітолог, дитячий колектив, педагогічний колектив. У контексті нашого дослідження суб'єктом реабілітаційної діяльності вважали педагога-реабілітолога, оскільки для реалізації основних ідей гуманістичної концепції освіти визначальну роль відіграє особистість педагога.

Розглядаючи реабілітаційну діяльність у практиці звичайної школи, Н. Вайзман вказує, що більшу увагу необхідно приділяти не функції відновлення певних здібностей, а профілактиці [29].

Реабілітаційна діяльність покликана вирішувати проблеми різних варіантів шкільної дезадаптації, що мають інтегративний характер; отже, підготовка вчителя до її ефективної організації повинна здійснюватися за відповідних умов, що забезпечать формування функціональної грамотності в галузі реабілітаційної діяльності, а також сприятимуть особистісно-гуманну становленню [236, с. 90].

Поділяємо думку Т. Калиновської [95] щодо неминучість поширення педагогічної реабілітації на загальноосвітню практику. На її думку, у процесі реабілітаційної діяльності необхідно допомогти дитині вийти зі стану дезадаптації, подолати власні бар'єри, що є причиною дискомфортної діяльності та низької результативності, а також в підтримці і розвитку в неї самоповаги і віри в свої сили.

Реабілітаційна діяльність (за Т. Калиновською) повинна спрямовуватися на: діагностування причин дезадаптації і форм її прояву; надання допомоги: а) у відновленні статусу учня; б) при переході від негативного ставлення до позитивного; в) у створенні сприятливого, позитивного середовища; (створення умов, за яких дитина повірила б у свої сили, можливості (надолуження прогалин); підвищення власної активності; виховання у дітей соціальної відповідальності за свій успіх у житті, який можливий лише в результаті наполегливої праці) тощо.

Таке трактування є зрозумілим, оскільки педагогу більш звична коригувальна й охоронна функції, хоч і їх не завжди сприймають з оптимізмом. Оскільки у практичній діяльності освітніх установ поняття «реабілітація» розглядають по-різному, необхідно дослідити цей феномен, виходячи з того, що відновлення та корекційно-педагогічна діяльність є основними поняттями реабілітації.

«Корекційно-педагогічну діяльність» А. Гонєєв визначає як складне соціально-педагогічне явище, що пронизує весь освітній процес (навчання, виховання, розвиток), є його підсистемою, куди входять об'єкт і суб'єкт педагогічної діяльності, її цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний і оцінно-результативний компоненти [48].

Оскільки відхилення в розвитку і відставання в навчанні найчастіше кваліфікують як складу інтегровану проблему, то і вирішувати її необхідно, застосовуючи комплексний підхід, тобто з урахуванням діагностично-

корекційної діяльності, результатів етіології відхилень в розвитку і відставанні в навчанні.

При збереженні чіткої системи (послідовності) всіх елементів і етапів діяльності (від постановки мети до досягнення кінцевого результату, порівняння наміченого і досягнутого, до самооцінки й аналізу всього процесу корекційної діяльності) можна говорити про сутність і процеси корекційно-педагогічної діяльності, її психолого-педагогічних особливостях [96, с. 36].

З педагогічного погляду, Т. Рублевою запропоновано такий робочий варіант цього терміна: корекційно-педагогічна діяльність – це планований і особливим чином організований педагогічний процес, який реалізується з групами підлітків, що мають незначні відхилення в розвитку і девіації в поведінці, і спрямований на виправлення і реконструкцію індивідуальних якостей особистості та недоліків поведінки, створення необхідних умов для її формування та розвитку, що сприяє повноцінній інтеграції підлітків у соціум [205, с. 46].

Слід підкреслити, що навіть при чималій кількості вищеназваних смислових відтінків у понятті «реабілітація», незмінною їх домінантою залишається мотив відновлення життєвого ресурсу у людини. Тому його застосування у ситуації з дитиною з інвалідністю не завжди коректно, і це помічено А. Івановим, який вважає більш прийнятним по відношенню до тих, хто ще не мав певних життєвих навичок, використання іншого поняття – «абілітація» [90, с. 33].

Абілітація та реабілітація – це близькі за значенням і функціональними особливостями поняття. Абілітація – комплекс послуг, спрямованих на формування нових і мобілізацію, посилення наявних ресурсів соціального, психічного і фізичного розвитку людини. Реабілітацією в міжнародній практиці прийнято називати відновлення тих здібностей, що були в минулому, втрачених через хворобу, травми, змін умов життєдіяльності [39, с. 27].

В Україні цим поняттям окреслюють широкий аспект реабілітаційної роботи. У процесі розвитку ідей реабілітації виникло поняття «педагогічна підтримка», тісно пов’язане з поняттям захисту і не менш актуальне в реабілітаційно-педагогічному процесі. Педагогічна підтримка як процес полягає у спільному з дитиною визначенні її інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), що заважають їй зберегти людську гідність і досягнути позитивних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя [153, с. 123].

Педагогічна підтримка є частиною освіти і поєднується із навчанням, реабілітацією і вихованням. Пріоритетними напрямами педагогічної підтримки вважаємо: допомогу дітям у вирішенні конфліктів з вчителями, друзями, батьками; підтримку успішності у спілкуванні з однолітками і батьками; допомогу в освоєнні навчальних програм; допомогу в організації дозвілля, розвитку індивідуальних творчих здібностей дитини; підтримку фізичного і психічного здоров’я учнів.

Отже, близькими до поняття «реабілітація» є: абілітація, корекція /

корекційно-діагностична робота, компенсація, засіб досягнення педагогічних цілей у цій роботі (педагогічна підтримка, педагогічна допомога, психолого-педагогічний супровід).

Процес реабілітації дітей – це не тільки проблема порятунку людського життя, а й відновлення життєдіяльності та здатності до самореалізації, а також надання всебічної допомоги з урахуванням медичних чинників.

Ефективна діяльність фахівців, які проводять реабілітаційні заходи, неможлива без тісної співпраці з педагогічним колективом, психологом, лікарями, адміністрацією.

Важливою ознакою реабілітаційно-педагогічного процесу є уявлення про провідні типи діяльності. Освоєння провідних типів діяльності як чинників всієї діяльнісної структури дітей різного віку дозволить зрозуміти, як реалізуються вікові особливості і відбувається становлення вікового новоутворення. Зміна провідного виду діяльності відповідно до віку робить процес розвитку особистості дитини (підлітка) нормальним. Зрозуміти своєрідність будь-якого віку можна тільки в зіставленні з іншими, насамперед, суміжними періодами. Спираючись на знання вікового розвитку, можна домогтися підвищення рівня сформованості різних властивостей, якостей, рис характеру дитини. Зміна вікових періодів відбувається в результаті невідповідності між сформованими відносинами з оточуючими людьми і рівнем розвитку знань і здібностей дитини. Зміна співвідношення між цими сторонами розвитку дитини становить рушійну силу переходу до наступних вікових етапів.

Перехід від одного виду діяльності до іншого перебудовує систему взаємодії людини, а з нею і систему зв’язків і відносин, що представлено у таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Провідна реабілітаційна діяльність майбутнього вчителя-реабілітолога

Період	Провідна діяльність	Провідна реабілітаційна робота
1. Дитинство (0–1 рік) – етап довіри до світу	Емоційне спілкування	А – освоєння норм стосунків між людьми
2. Раннє дитинство (1–3 роки) – етап «самостійності»	Предметна діяльність	Б – засвоєння суспільно вироблених способів діяльності з предметами
3. Дошкільне дитинство (3–6–7 років) – етап «вибору ініціативи»	Гра	А – освоєння соціальних ролей, взаємин між людьми
4. Молодший шкільний вік (6–11 років) – етап «майстерності»	Навчальна діяльність через гру	Б – освоєння знань, розвиток інтелектуально-пізнавальної сфери особистості
5. Підлітковий (11–14 рр.)	Навчальна діяльність через спілкування, взаємодію	А – освоєння норм стосунків між людьми
6. Юнацький (14–18 років) – етап самовизначення «світ і Я»	Навчально-професійна діяльність	Б – освоєння професійних знань і умінь
7. Пізня юність (18–25	Трудова діяльність,	А, Б – освоєння норм стосунків між

років) – етап «людської близькості»	професійне навчання	людьми і професійно-трудових умінь

Перехід від одного періоду до іншого – це зміна свідомості відносин дитини до навколишньої дійсності і провідної діяльності, це критичні, перехідні періоди, коли відбувається розрив колишніх соціальних взаємин дитини з дорослими і виникає нова форма стосунків дитини з навколишніми. У період критичної фази важковиховувані діти виявляють упертість, негативізм, неслухняність, норовистість [153, с. 118].

Ось чому важливо враховувати всі прояви особливостей вікового періоду в реабілітаційній роботі, а також тип провідної діяльності, який обумовлює головні зміни особистісного розвитку вихованця у цьому віці.

Враховуючи вищезазначене, разом із О. Гордійчук вважаємо, що *реабілітаційно-педагогічна діяльність – це вид освітньої діяльності, змістом якої є залучення осіб з особливими освітніми потребами до соціального життя, результатом – прагнення і здатність фахівців здійснювати позитивні зміни для кожного учасника цього виду діяльності* [55, с. 26].

Одним із шляхів реалізації вищевказаних завдань є інклюзивне навчання, яке розглядають насамперед як засіб інклюзивної освіти.

Інклюзія – це підхід і філософія, згідно якої всі учні (і з інвалідністю, і без інвалідності) отримують більше можливостей і в плані соціальному, і в плані навчання [276, с. 17].

Інклюзія – це процес інтеграції дітей у загальноосвітній процес незалежно від їхньої статевої, етнічної та релігійної належності, колишніх навчальних досягнень, стану здоров'я, рівня розвитку, соціально-економічного статусу батьків та інших відмінностей [100, с. 29].

Завдяки інклюзії відбувається зниження ізоляції і відчуження дитини, вона стає більш активною, перестає відчувати свою «особливість». Саме різноманіття, несхожість учнів один на одного вважають потужним потенційним ресурсом, що сприяє розвитку і прояву творчого початку [7, с. 11].

Інклюзивне навчання забезпечує рівний доступ до здобуття певного виду освіти і створення необхідних умов для адаптації всіх без винятку дітей незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, навчальних досягнень, рідної мови, культури, психічних і фізичних можливостей [61, с. 3].

Виходячи з цього, *під інклюзивним навчанням розуміємо процес створення спеціальних умов (комплекс індивідуальних навчальних програм, планів, методичних матеріалів, літератури) та адекватних зовнішніх умов (необхідний рівень доступності, комфортності, спеціалізовані засоби пересування та організація адаптивних навчальних місць, дистанційні засоби навчання, інноваційні методи та інформаційно комунікаційні освітні технології) для дітей з особливими освітніми потребами з метою пристосування освітнього процесу до їхніх потреб.*

Сьогодні педагогічна громадськість досить широко обговорює проблеми фахівця, компетентного для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Професійна підготовка педагогічних кадрів для інклюзивної освіти, як вважає Н. Малярчук, є динамічною системою з відносною автономією складових її суб'єктів. Для досягнення успішності професійної підготовки необхідні нові педагогічні моделі, що відображають сучасні вимоги до рівня готовності педагога, що реалізує інклюзивну практику [140, с. 253].

Аналіз сучасних наукових досліджень (В. Бондар [17; 19], О. Гноєвська [46], Г. Давиденко [65], В. Далингер [67], І. Демченко [73; 76], І. Кузава [115], Т. Кузьмичева [117], З. Ленів [126], Н. Лещій [128], М. Лукьяненко [134], О. Мартинщук [144], С. Миронова [146], М. Назаренко [161], Н. Савінова [208], І. Смирнова [217], А. Хентонен [242], З. Шевців [266], В. Шинкаренко [272]) дає підстави стверджувати, що процес підготовки майбутнього вчителя спеціальної освіти слід розглядати у двох аспектах: виховання, освіти і розвитку особистості (власне підготовка вчителя) та діяльності вчителя, що виконує певні професійні дії.

Отже, *підготовка майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти є процесом комплексної організації навчально-виховних впливів, спрямованих на формування позитивного ставлення до педагогічної професії, оволодіння системою поглядів, переконань, теоретичних знань про особливості учнів з особливими освітніми потребами, які необхідні для оволодіння способами і прийомами роботи з ними в умовах інклюзивного навчання, а також сформованість певних особистісних якостей, що забезпечують стійку мотивацію до цієї діяльності.*

У фундаментальних психолого-педагогічних дослідженнях (В. Білан [13], В. Бондар [20], О. Глушко [45], А. Гонеєв [48], О. Канищева [96], О. Колишкін [101], К. Кузьмов [118], О. Мартинчук [141; 144], С. Миронова [147; 148], З. Мищенко [150], Т. Рублева [205], В. Синьов [212], А. Сманцер [216], І. Хафизулліна [241], Л. Черніченко [258], М. Шеремет [271], Ю. Шумиловська [276], Т. Янаданова [279], А. Яцинік [282]) проаналізовано різні аспекти підготовки педагогів до подолання труднощів у навчанні школярів. У цих дослідженнях детально охарактеризовано особливості освітньої діяльності учнів з особливими освітніми потребами, вказано на необхідність знання цих особливостей учителем. Успішність педагогічної діяльності вчителя в більшості досліджень пов'язують не стільки з його готовністю, скільки з підготовкою, яка, на думку авторів, цю успішність забезпечує повною мірою. З такою позицією можна погодитися, але з певним уточненням – якщо підготовка вчителя до професійної діяльності передбачає цілеспрямоване формування саме тих компонентів професійної готовності, від яких залежить успішне здійснення педагогічної діяльності. Це надзвичайно важливо, коли йдеться про діяльність, пов'язану з інклюзивним навчанням учнів з особливими освітніми потребами.

Традиційно при аналізі результативності педагогічної діяльності готовність вчителя-практика приймається за «величину», сформовану на досить високому рівні [229, с. 24].

«Готовність до діяльності – це наявність у суб'єкта образу певної дії і

постійної спрямованості на її виконання. Вона включає установку на усвідомлення педагогічної задачі, модель ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у співвідношенні з майбутніми труднощами і необхідністю досягнення певного результату [215, с. 18].

Готовність до педагогічної діяльності розглядається як цілісне утворення, у якому установки, мотиви, ціннісні орієнтації, з одного боку, і знання, вміння і навички, з другого, опосередковують і обумовлюють один одного [45, с. 97].

На думку І. Кучерявенко готовність до діяльності визначається через поняття «пильність», «мобілізаційна готовність», «боєздатність», «передстартовий стан», «працездатність» тощо [122, с. 60].

В описі змісту поняття «готовність до діяльності» виділяють два основні підходи: функціональний і особистісний (особистісно-діяльнісний). Прихильники особистісного (особистісно-діяльнісного) підходу (Е. Глушко [45], К. Гудзь [59], В. Сластьонін [215], Г. Толмачева [229], Ю. Шумиловська [276] та ін.) під готовністю розуміють прояв індивідуальних якостей особистості, що забезпечують ефективність і високу результативність професійної діяльності. Прихильники функціонального підходу (С. Алехіна [3; 4], А. Демчук [77], І. Кучерявенко [122], І. Хафизулліна [241] та інші) сутність його вбачають у припущенні, що готовність є певним психічним станом індивіда.

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано, що, незважаючи на різні тлумачення поняття готовності, її розглядають як передумову будь-якої успішної діяльності людини та розуміють як складне поєднання психічних особливостей і моральних якостей особистості, що складають основу установки майбутнього педагога на усвідомлення функцій педагогічної праці, професійних позицій, оптимальних способів діяльності; співвіднесення своїх здібностей з подоланням труднощів, що виникають у процесі вирішення професійних завдань і досягненні запланованих результатів.

Система професійної готовності педагога, на думку І. Хафизулліної, вміщує у своєму складі: психологічну готовність, під якою розуміють різний ступінь спрямованості на педагогічну професію, наявність інтересу до роботи і потреби до саморозвитку та самоосвіти, науково-теоретичну готовність, що включає в себе необхідний обсяг психолого-педагогічних і спеціальних знань; практичну готовність, яка передбачає наявність сформованих на необхідному рівні професійних умінь і навичок; психофізіологічну і фізичну готовність – наявність відповідних передумов для оволодіння педагогічною діяльністю, сформованість професійно-значущих якостей; відповідність стану здоров'я і фізичного розвитку вимогам педагогічної діяльності [241, с. 42].

З позицій системно-функціонального підходу В. Сластьонін виділяє такі рівні професійної готовності майбутнього педагога: психологічна готовність (спрямованість, установки), науково-теоретична готовність (система знань), практична готовність (система педагогічних умінь), психофізіологічна готовність (задатки, здібності майбутнього вчителя), фізична готовність (стан здоров'я), професійна працездатність [215, с. 18].

О. Канищева виділяє психологічну готовність, що визначає наявність у суб'єкта образу структури конкретної дії і постійної спрямованості свідомості на її виконання; науково-теоретичну готовність, що характеризується певним обсягом знань, необхідних для успішної професійної діяльності; моральну готовність, практичну готовність, внутрішню готовність, якості та властивості особистості, потреба, схильність, включеність [96, с. 51].

Отже, готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання диференціюють на науково-теоретичну, психологічну та практичну, що узгоджується із методологічними підходами до визначення готовності, які умовно поділено на функціональний, особистісний та особистісно-діяльнісний підходи.

Характерними ознаками науково-теоретичної готовності називають (А. Демчук [77], В. Сластьонін [215], І. Хафизулліна [241]) цілі діяльності педагога в інклюзивному навчанні, його структуру, коло проблем, що вирішуються педагогом, і виконання ним професійних функцій з метою досягнення бажаного результату. Науково-теоретична готовність характеризується необхідним обсягом знань теоретико-методологічних основ педагогічного процесу, його суб'єктів, психолого-педагогічної сутності процесів розвитку і виховання особистості, вона ніби обумовлює та забезпечує практичну готовність.

На нашу думку, необхідною умовою науково-теоретичної готовності вчителя до вищеназваного виду діяльності є професійні знання, необхідні для компетентної роботи з учнями з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, уміння використовувати в освітньому процесі різні способи і прийоми роботи з ними, сформованість певних особистісних якостей, що забезпечують стійку мотивацію до цієї діяльності.

Аналіз досліджень із професійної підготовки педагогів-реабілітологів, зокрема до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, дає підставу кваліфікувати *науково-теоретичну готовність майбутніх учителів-реабілітологів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як інтегративне професійно-особистісне утворення, що характеризується наявністю установки, яка передбачає мобілізацію спеціальних знань, умінь, і навичок педагога для здійснення інклюзивного навчання у напрямі реабілітаційно-педагогічної діяльності.*

Психологічну готовність до професійної діяльності науковці (С. Алехіна [3; 4], Е. Глушко [45], Н. Забиняк [84], Г. Толмачева [229], Д. Узнадзе [230]) характеризують через динаміку змін у мотиваційній сфері особистості, формування в ній професійно значущих установок, зміну ціннісно-смислової структури світосприйняття особистості. Психологічну готовність науковці представляють як складну психологічну структуру, що вміщує інтелектуальні, емоційні, мотиваційні і вольові сфери психіки дитини у співвідношенні їх з зовнішніми умовами і майбутніми завданнями.

Під психологічною готовністю майбутніх учителів-реабілітологів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами розуміємо

інтегративне професійно-особистісне утворення, що характеризується сформованими знаннями і уявленнями про умови та особливості діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами, володінням способами і прийомами роботи з ними, а також сформованими певними професійними і особистісними якостями, що забезпечують стійку мотивацію до реабілітаційно-педагогічної діяльності.

Практична готовність вчителя-реабілітолога здійснювати реабілітаційно-педагогічну діяльність з дітьми з особливими освітніми потребами передбачає спеціальні уміння та навички з галузі психології, педагогіки та корекційної педагогіки (Н. Забиняк [84], Е. Лільїн [129], Ю. Шумиловська [276]).

Практичну готовність майбутнього вчителя слід розглядати як стан цілісного суб'єкта (здобувача вищої освіти), що включає усвідомлені і неусвідомлені установки, моделі вірогідної поведінки, оптимальні способи діяльності, оцінку своїх можливостей відповідно до майбутніх труднощів і необхідності досягнення певного результату у своїй професії [276, с. 65].

Отже, з огляду на основні положення соціально-психологічного і педагогічного розуміння готовності, вважаємо, що: *практична готовність майбутнього вчителя-реабілітолога до професійної діяльності – це цілісна система стійких характеристик особистості і діяльності педагога, що забезпечує успішність реалізації реабілітаційно-педагогічної діяльності.*

Переконані, що науково-теоретична, психологічна та практична готовності визначають *готовність майбутнього вчителя-реабілітолога до інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти під якою розуміємо інтегроване особистісне новоутворення, що характеризується синтезом теоретичних знань, практичних вмінь, особистісно значущих і професійно важливих якостей, необхідних для успішної реабілітаційно-педагогічної діяльності і здатності послуговуватися ними для розв'язання проблем, пов'язаних із інклюзивним навчанням учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти*.

1.3 Поліфункціональні засади професійної діяльності учителів-реабілітологів в умовах інклюзивного навчання учнів

Реалії сучасного життя свідчать, що в будь-якому суспільстві є люди, які потребують особливої уваги до себе із-за відхилень у фізичному, психічному або соціальному розвитку.

Зазначена категорія людей виділяється в особливу групу з особливим ставленням до них суспільства і держави [179, с. 263].

Насамперед необхідно відповісти на питання: «Хто така дитина з особливими освітніми потребами?», «Які причини порушень у її розвитку?», «Як визначити характер і ступінь порушень у розвитку дитини?».

В. Лапшин, Б. Пузанов у посібнику «Основи дефектології» пропонують таку класифікацію дітей з порушеннями розвитку: діти з сенсорними порушеннями (слуху та зору); діти з інтелектуальними порушеннями (із

затримкою психічного розвитку); діти з вадами мовлення; діти з порушеннями опорно-рухового апарату; діти з комплексними дефектами розвитку, діти з спотвореним (або дисгармонійним) розвитком [123, с. 38].

У роботі «Діти з відхиленням в розвитку» М. Власова, М. Певзнер виділяють таких дітей: діти із сенсорною неповноцінністю (з порушеннями слуху, зору, мови, функції опорно-рухового апарату і сенсомоторики); діти з астенічним або реактивним станом і конфліктними переживаннями; діти із затримкою психічного розвитку; діти з психопатоподібними (психопатичними) формами поведінки (емоційні порушення поведінки); розумово відсталі діти; діти з початковими проявами психічних захворювань (шизофренія, істерія, епілепсія та ін.) [33, с. 45].

О. Усанова пропонує виділити такі групи дітей: діти з відхиленнями у розвитку в зв'язку з органічними порушеннями; діти з відхиленнями у розвитку в зв'язку з функціональною незрілістю; діти з відхиленнями у розвитку на грунті психічних депривацій [232, с. 83].

Граничні стани в розвитку дітей подані у класифікації В. Лебединського в посібнику «Порушення психічного розвитку у дітей»: затримка психічного розвитку конституційного походження, соматогенного походження, психогенного походження, церебрастенічного походження [124].

Група учнів з особливими освітніми потребами, на думку Н. Малярчук, вкрай різноманітна, оскільки вміщує дітей із затримкою психічного розвитку, що мають тимчасове відставання (конституційного, психогенного, соматичного і церебрально-органічного походження) в розвитку психіки в цілому або окремих її функцій; з порушеннями емоційного розвитку; з порушеннями поведінки; з порушеннями мови, слуху, зору; з порушеннями опорно-рухового апарату; розумово відсталих дітей, у яких спостерігається стійке психічне недорозвинення, що призводить до недостатньої пізнавальної діяльності; з комплексними дефектами [140, с. 255].

Отже, до основних видів порушень функцій організму людини відносяться: порушення психічних функцій (сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, інтелекту, емоцій, волі, свідомості, поведінки, психомоторних функцій); порушення мовних функцій (порушення усної (ринолалія, дизартрія, заїкання, алалія, афазія) і письмової (дисграфія, дислексія), вербальної і невербальної мови, порушення голосоутворення та ін.); порушення сенсорних функцій (зору, слуху, нюху, дотику, тактильної, больової, температурної та інших видів чутливості); порушення статодинамічних функцій (рухових функцій голови, тулуба, кінцівок, статики, координації рухів); порушення функцій кровообігу, дихання, травлення, виділення, кровотворення, обміну речовин і енергії, внутрішньої секреції, імунітету; порушення, обумовлені фізичним каліцтвом (деформації особи, голови, тулуба, кінцівок, що призводять до зовнішньої потворності, аномальні отвори травного, сечовидільного, дихального трактів, порушення розмірів тіла).

Порушення в розвитку дітей можуть бути викликані різними факторами. Фахівці (Н. Гарашкіна [40], Е. Глушко [45], В. Морозов [153], Н. Морозова

[154], Л. Федина [236]) виділяють дві основні групи причин, які призводять до порушень психічного і (або) фізичного розвитку: ендогенні (генетичні) й екзогенні (середовищні фактори).

У кожному конкретному випадку ненормативний розвиток проявляється у вигляді певних ознак: дитина відстає у навчанні, зазнає труднощів у спілкуванні, афективно реагує на зауваження дорослих, рахується тільки зі своїми інтересами тощо. Ці ознаки є вторинними і проявляються в симптоматиці ненормативності, яка є результатом певного стану багаторівневих процесів у вищій нервовій діяльності і психіці [45, с. 25].

Диференціація дітей на групи з різними рівнями шкільної дезадаптації, розроблена Н. Морозовою [154], найбільш повно відображає сучасний стан дезадаптації в освітніх закладах (таблиця 1.4).

Таблиця 1.4

Система диференціації дітей з особливими освітніми потребами на групи з різними рівнями шкільної дезадаптації (за Н. Морозовою)

Поділ на підгрупи	Характеристика ознак дезадаптації	Напрями роботи
І підгрупа, умовно називається «норма». До неї належать школярі, у яких немає ознак дезадаптації	Добре засвоюють навчальне навантаження і не мають значних труднощів в навчанні (рівень інтелекту відповідає нормі); успішно взаємодіють як з викладачами, так і з однолітками (не мають проблем у сфері міжособистісних відносин); не скаржаться на погіршення стану здоров'я; не виявляють асоціальних форм поведінки.	профілактика (недопущення) факторів, що призводять до дезадаптації
ІІ підгрупа – «група ризику»	Непогано справляються з навчальним навантаженням; не виявляють видимих порушень соціальної поведінки; проявляються порушення в сфері спілкування, яке виявляється при правильно організованому психолого-педагогічному спостереженні; сигналом про наявність проблем прихованого особистісного плану може служити занижена самооцінка при високому рівні шкільної мотивації; почастішали захворювання – початковий прояв загального синдрому соціального неблагополуччя.	систематична і цілеспрямована психолого-педагогічна допомога профілактичного характеру
ІІІ підгрупа «нестійка шкільна дезадаптація»	Не повністю справляються з навчальним навантаженням; погане засвоєння шкільного матеріалу з одного або кількох предметів; істотні зміни психосоматичного здоров'я дітей (часті хвороби, численні неврози); серйозні проблеми в сфері міжособистісних відносин.	включення її в різні види діяльності, освоєння і привласнення їх, задіяння своїх прихованих можливостей
ІV підгрупа «стійка шкільна дезадаптація»	Ознаки шкільної неуспішності; асоціальна поведінка: грубість, хуліганські витівки, демонстративна поведінка, втечі з дому, прогули уроків, агресія, висока конфліктність з оточуючими (особливо дорослими) тощо;	особлива корекційно-реабілітаційна робота індивідуального характеру; успіх залежить від

	характерні неадекватні форми групової роботи, низька культура взаємодії.	координації інтеграції психолога з іншими фахівцями
V підгрупа «патологічні порушення» (1–3 дитини на клас)	Діти мають явні чи неявні патологічні відхилення в розвитку, що проявилися в результаті навчання, а також набуті, наприклад, у результаті перенесеного важкого захворювання: серцево-судинні порушення, порушення ендокринної та травної систем, зору, постави тощо.	необхідна допомога фахівців: педіатра, невропатолога, дефектолога тощо, індивідуальна діагностика із залученням методів патопсихологічного експерименту.

Адаптивні можливості дитини з особливими освітніми потребами послаблюються такими обставинами:

1. Характером порушення (порушення зору, слуху, опорно-рухового апарату, психічні, і загальні захворювання).

2. Психофізіологічними особливостями (тип вищої нервової діяльності, темперамент, біоритмологічні властивості, характер пам'яті тощо).

3. Недоліком фізичного здоров'я. Діти, що мають інвалідність, страждають захворюваннями, не пов'язаними безпосередньо з їхньою інвалідністю, частіше умовно здорових дітей і частіше, ніж діти, які страждають хронічними захворюваннями. Для них характерне соматичне ослаблення.

4. Недоліком психологічних можливостей для спілкування (умови виховання в закритому закладі або в замкнутому світі сім'ї, навчання дома, насторожене ставлення однолітків, невміння педагога знайти підхід до учня, нерозуміння його проблем, незнання його можливостей, гіперопіка дорослих) формують особистість, психологічно і соціально інфантильну, комунікативно безпорадну.

5. Недоліком матеріальних засобів для задоволення специфічних потреб дітей з особливими освітніми потребами (засоби пересування, слухові апарати, спеціальні пристосування тощо), а також наявністю архітектурних і психологічних бар'єрів суспільства, які значною мірою обмежують можливості дитини з інвалідністю до соціального пристосування.

6. Обмеженими можливостями дітей з інвалідністю брати участь у діяльності, що відповідає їхньому віку (ігровій, навчальній, трудовій, комунікативній), яка позбавляє дитину бази соціальної адаптації. Як наслідок, батьки і суспільство прагнуть уберегти таку дитину від участі в складних життєвих ситуаціях, що не сприяє формуванню та зміцненню адаптаційного механізму і гальмує розвиток особистості дитини.

7. Різноманітними психологічними порушеннями і розладами, обмеженням мобільності і незалежності, порушенням здатності займатися звичною для свого віку діяльністю.

8. Перебуванням дитини з інвалідністю в незнайомому середовищі, яке пригнічує звичайну активність дітей, що пов'язано з недостатньою поінформованістю про нове середовище. Факторами, що перешкоджають успішній адаптації учнів з особливими освітніми потребами в освітньому

середовищі вважають загальний рівень їхнього психічного розвитку, і дефіцитарність центральних сфер особистості (когнітивної, соціальної, емоційно-вольової) [7, с. 85].

Розуміння причин, що лежать в основі неуспішності, урахування недостатньої готовності психічних функцій освоювати основи наук – це принципи, якими має керуватися майбутній учитель-реабілітолог у процесі визначення змісту навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Оскільки багато вчителів загальноосвітньої школи раніше не мали контакту з дітьми особливими освітніми потребами, то у них можуть раптово проявитися (часто приховані) забобони щодо них, а іноді і з острахом перед інвалідністю. Вони можуть відчувати себе безпорадними в роботі з такими учнями.

Незважаючи на істотні зміни, що відбуваються у школі в зв'язку із загальною спрямованістю на гуманізацію освіти, у закладах, що здійснюють підготовку педагогічних кадрів, не завжди приділяють достатню увагу підготовці фахівців-реабілітологів. Об'єктом вивчення багатьох дослідників є різні аспекти творчого розвитку особистості вчителя-реабілітолога (Н. Бєлікова [11; 12], Ю. Бриндіков [23], О. Гомонюк [47], Ю. Долинний [81], М. Забиняк [84], І. Зенченков [89], Т. Калиновская [95], С. Косабуцька [113], В. Нечипоренко [164], Н. Олексюк [173], О. Петрова [178], О. Погонцева [180], І. Прихода [185]).

У сучасній реабілітаційній педагогіці інтенсивно вивчають процеси сегрегації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес. Прихильники процесу сегрегації виступають за обмеження, виділення дітей з порушенням у розвитку і поведінці і проведення з ними цілеспрямованої реабілітаційної роботи. Прихильники процесу інтеграції перконують у необхідності проведення корекційних заходів з дитиною у звичайних стандартних умовах діяльності загальноосвітніх класів загальноосвітньої школи. Як один, так і другий підхід науково обґрунтовано, експериментально перевірено ефективність їх [118, с. 39].

Вищесказане дає підстави стверджувати про необхідність дослідження підготовки майбутніх вчителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів з фізичними порушеннями, але без розумових і психічних порушень. Залежно від характеру дефекту, часу його настання одні недоліки можуть долатися повністю, інші – лише коригуватися, а деякі – компенсуватися. Раннє психолого-педагогічне втручання дозволяє значною мірою нейтралізувати негативний вплив первинного дефекту. Це залежить від якісної підготовки вчителя-реабілітолога.

Особливості професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами висвітлено у наукових працях зарубіжних і вітчизняних дослідників: В. Бондар [18], Т. Бондар [21], Л. Будяк [25], Т. Бут [27], О. Гаяш [41], В. Гладуш [43], О. Гордійчук [54; 55], Г. Давиденко [63], Е. Даніельс [68], Д. Депплер [78], І. Дмитрієва [79], Н. Дятленко [222], Т. Ілляшенко [93], А. Колупаєва [104], С. Корнієнко [112],

С. Миронова [146], О. Нагорна [160], В. Поникарова [184], В. Синьов [213], Н. Софій [225], З. Шевців [263; 264], І. Ярмощук [268] та інші. У науково-педагогічній літературі представлено різноманітні підходи до вирішення проблеми підготовки фахівців-реабілітологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.

Професія вчителя-реабілітолога – комплексна, оскільки вимагає значного обсягу різноманітних знань, умінь і навичок: глибоке знання педагогіки, володіння відповідними методиками, знання психології, анатомії і фізіології дитини; уміння обирати ефективні форми і методи реабілітаційної роботи, допомагати дитині подолати комплекс неповноцінності і вчити її жити серед однолітків. Основне завдання педагога – переконати батьків у тому, що дитина з обмеженими можливостями може подолати або зменшити свій недолік, зможе пристосуватися до життя і вчитися в колективі однолітків. Вчитель-реабілітолог у реабілітаційному періоді разом провідними фахівцями і батьками забезпечує виконання індивідуальної програми реабілітації, планує завдання для сім'ї, забезпечує виконання рекомендацій психолога, логопеда та інших фахівців [236, с. 29].

Основними напрямами реабілітаційної діяльності є: 1) відновлення певних здібностей, втрачених людиною раніше; 2) профілактика (недопущення) факторів, що призводять до дезадаптації, прагнення соціалізувати людину, що можливо лише за умови включення її в різні види діяльності, освоєння і привласнення їх, задіяння своїх прихованих можливостей та ін. [236, с. 51].

М. Шакурова виділяє такі напрями педагогічної реабілітації: організація соціального контролю за умовами виховання і поведінкою дитини; соціальна підтримка тих, хто відчуває труднощі через несприятливі обставини в найближчому оточенні; допомога в подоланні внутрішньоособистісних конфліктів, пов'язаних з розладами середовищної адаптації; попередження і припинення різних відхилень поведінки, коли соціальна непристосованість дитини з інвалідністю вимагає застосування певних санкцій до неї самої або осіб, зайнятих її вихованням, оздоровленням [250, с. 106].

Враховуючи класифікацію напрямів соціально-педагогічної реабілітації М. Шакурової та специфіку дітей з інвалідністю, О. Петрова виділяє такі основні напрями педагогічної реабілітації: соціальний контроль за вихованням і поведінкою, соціально-правове виховання, оздоровлення, формування соціально-трудової готовності [178, с. 50].

Щоб переконатися в ефективності педагогічної реабілітації, на думку Е. Петрової, треба зрозуміти, якою мірою діти з інвалідністю можуть реалізувати себе у природному середовищі життєдіяльності, запропонувавши їм ряд практичних завдань. Потім розробити рекомендації для вихованця або його сім'ї і зробити загальні висновки щодо педагогічної реабілітації [178, с. 52].

За результатами аналізу діяльності майбутнього вчителя-реабілітолога визначено основні її напрями, які показані у таблиці 1.5.

Таблиця 1.5

Напрями діяльності вчителя-реабілітолога в умовах інклюзивного навчання

Напрями	Зміст
Діагностика: в динаміці оперативна	1. Діагностика причин дезадаптації і форм її прояву. 2. Діагностика пізнавальних процесів у динаміці. 3. Діагностика психологічного здоров'я дитини (комунікативні навички та вміння). 4. Діагностика емоційних станів. 5. Діагностика соціальної зрілості особистості.
Допомога: корекція реабілітація компенсація терапія	1. Відновлення статусу «успішного учня». 2. Корекція негативних емоційних станів (тривожність, агресивність, страхи, фобії та ін.), за необхідності їх терапія. 3. Відновлення, корекція і розвиток пізнавальних процесів: пам'яті, уваги, мислення. 4. Підвищення активної ролі учня в процесі навчання і виховання. 5. Становлення і розвиток навичок навчальної діяльності у процесі ігрової діяльності.
Підтримка, профілактика чинників, що призводять до дезадаптації	Безпосередня (пряма дія на індивіда): 1. Врахування вікових і індивідуальних типологічних особливостей учня, сильних і слабких сторін його особистості. 2. Створення ситуації успіху. 3. Спрямованість навчання на створення єдиної картини світу учня через інтеграцію різних галузей знань. Опосередкована (вирішення проблем індивіда шляхом управління його оточенням): 1. Створення сприятливого середовища навчання і виховання. 2. Формування дитячого колективу. 3. Інтеграція діяльності всіх суб'єктів допомоги дитині. 4. Створення умов нормального функціонування дитячо-дорослої спільноти.
Розвиток особистості	1. Розвиток пізнавальних процесів: пам'яті, уяви, сприйняття, мислення та ін. 2. Розвиток емоційно-вольової сфери. 3. Організація пошукової (творчої) діяльності учнів. 4. Формування і розвиток мотиваційної та емоційно-моральної сфери особистості дитини.

Діяльність учителя-реабілітолога є важливою складовою реабілітаційно-педагогічного процесу освітнього закладу.

Учителю-реабілітологу доведеться повільно і терпляче повертати їм віру в свої сили і можливості, відкривати для них істину, що навчання, всупереч їхньому досвіду, може бути джерелом радості [236, с. 42].

Мета професійної діяльності вчителя-реабілітолога полягає у тому, щоб допомогти учням осмислити себе в минулому і сьогоденні, побачити свої позитивні можливості в майбутньому; сприяти виявленню та формуванню пізнавальних інтересів; сприяти набуттю позитивного досвіду навчальної діяльності та спілкування з педагогами та однокласниками; допомогти максимальній самореалізації в освітньому процесі в межах нормативної

поведінки і поступового витіснення дезадаптованої.

Н. Вайзман зазначає, що немає конкретних рецептів для педагога; деталізація – це неправильний шлях в реабілітаційній педагогіці [29, с. 9].

Характеризуючи реабілітацію інвалідів як соціальну систему, А. Іванов розглядає її насамперед як певне цілісне утворення, основними елементами якого є люди, їх зв'язки і взаємодії [90, с. 16].

Об'єктами системи реабілітації виступають діти з особливими освітніми потребами, такі як діти з інвалідністю (з дитячим церебральним паралічем, раннім дитячим аутизмом, затримкою психічного розвитку, синдромом Дауна та ін.), особи з вродженою та набутою інвалідністю, люди з інвалідністю в результаті участі в бойових діях, старості, виробничої і побутової травми, ліквідатори аварії на Чорнобильській АЕС, особи з порушенням слуху і зору; особи, які мають множинну патологію захворювання внутрішніх органів, які не мають інвалідності, але в результаті перенесених захворювань потребують реабілітаційної допомоги. До об'єктів системи реабілітації можна віднести сім'ї, які мають дитину з інвалідністю або дорослого, що має інвалідність.

Усі перераховані категорії потребують специфічних методів реабілітації та інноваційних технологій, що сприяють їхній реабілітації.

У зв'язку з цим А. Іванов відзначає, що кожна категорія осіб з інвалідністю, які потребують реабілітації, має специфічні реабілітаційні потреби, тобто специфічний набір реабілітаційних послуг і засобів реабілітації а, отже, і специфічні інноваційні методи, спрямовані на реабілітацію певних груп людей з обмеженими можливостями здоров'я [90, с. 17].

Суб'єктами педагогічної реабілітації є педагог, дефектолог, психолог і соціальний педагог, медичний персонал, дитина, батьки або соціально-педагогічна служба на чолі з фахівцем із соціальної і соціально-педагогічної галузей. До суб'єктів системи реабілітації належать заклади охорони здоров'я, заклади системи соціального обслуговування, спеціалізовані освітні заклади для дітей і молоді з різними формами інвалідності, центри інклюзивної та дистанційної освіти. Ключовою ланкою в системі соціального обслуговування людей з інвалідністю виступають комплексні центри соціального обслуговування населення за місцем проживання. Саме в комплексних центрах проводять найбільш активну діяльність з реабілітації їх. Важливим суб'єктом системи реабілітації є також некомерційні громадські організації людей з інвалідністю, які створюють люди з інвалідністю, їхні батьки або родичі, тобто люди, що мають безпосереднє відношення до реабілітації людей з інвалідністю через особистий досвід переживання інвалідності близької людини.

На наш погляд, сьогодні зміна структури системи реабілітації пов'язана з розвитком її недержавного сектора реабілітаційних закладів, які у свою чергу, упроваджують інноваційні методи та технології у вітчизняну реабілітаційну практику.

Суб'єктами системи вважають також фахівців таких категорій: соціологів, медиків, педагогів, психологів, реабілітологів, фахівців із соціальної роботи, тренерів спеціалізованих спортивних команд і секцій, клубів, юристів і

правозахисників, керівників некомерційних організацій людей з інвалідністю, професійна діяльність яких пов'язана із соціальним захистом, освітою, працевлаштуванням, реабілітацією, дозвіллям і спортом для інвалідів.

Стратегія розвитку системи реабілітації дітей з особливими освітніми потребами за її видами показана в таблиці 1.6.

Побудована стратегія з урахуванням інтеграційної (інноваційної) складової відображає певною мірою специфіку існуючих та прогнозованих реабілітаційних технологій.

Стратегія розвитку реабілітаційної роботи, на нашу думку, повинна бути зорієнтована на розуміння того, що інтеграція індивіда в суспільство має розглядатися як становлення його гідності, як культурний процес.

Таблиця 1.6

Стратегія розвитку системи реабілітації дітей з особливими освітніми потребами

Види реабілітації	Ближні цілі	Середньострокові	До кінця періоду
1. Медична (медико-педагогічна)	Забезпечити баланс державних і суспільних витрат на медико-педагогічний реабілітаційний комплекс і розвиток його матеріально-технічної бази в умовах економічної нестабільності.	Включення медико-педагогічних замовлень в програму соціальних технопарків, що спеціалізуються на реабілітаційних проблемах.	Застосування лікувально-реабілітаційних методик і виробництво інвалідної техніки, апаратів на рівні передових нанотехнологій.
2. Психологічна та педагогічна (психолого-педагогічна)	Встановити чіткі межі і початок роботи психологів і педагогів. Диференціювати умови педагогічної реабілітації (навчання + виховання, знання + інтелект + культура).	Відпрацювання інноваційних технологій, що підсилюють ресурсний потенціал регуляції і саморегуляції людини з інвалідністю. Забезпечення обов'язкового інтегрованого навчання у школі і закладі вищої освіти для осіб з відповідним типом захворювань при дотриманні розумних пропорцій.	Знизити рівень соціального відторгнення людей з інвалідністю, явищ аутизму в їх середовищі за рахунок комплексних заходів психолого-педагогічного впливу. Виділити в окремий напрям просвітницькі функції реабілітації.
3. Соціальна (соціально-педагогічна)	Домогтися дотримання кількісного балансу в показниках професійного навчання та працевлаштування осіб, які мають проблеми зі здоров'ям. Розробити соціальні реабілітаційні програми на основі бюджетних концепцій й індивідуальних реабілітаційних програм,	Забезпечити появу в регіональних і місцевих центрах зайнятості, великих підприємствах і фірмах структур, які безпосередньо працюють з людьми з інвалідністю. Створити соціальні технопарки з реабілітаційної проблематики. Розробити інноваційні управлінські	Налагодити централізований облік працевлаштування людей з інвалідністю, дотриманням трудових прав. Доведення нормативно-правових та соціально-середовищних умов життя людей з інвалідністю до рівня середньоєвропейської достатності, а стандартів соціальної роботи – до

	зорієнтованих інтеграційну реабілітацію.	технології комплексного типу (взаємодія всіх учасників).	розрахункового мінімуму.
4. Інтеграційна	Виділення цього виду реабілітації людей з інвалідністю в окремий напрям, визначити соціалізаційні завдання, соціальні стандарти життя і праці, ступінь і якість інтеграції в суспільство.	Організація методичного та управлінського супроводу інтеграційної реабілітації людини з інвалідністю. Налагодження документообігу та відтворення передбаченого технологічного процесу.	Створення законодавчої системи інтеграційної реабілітації людей з інвалідністю з усіма її структурними елементами і функціями, інституційне закріплення нового соціального статусу людини з інвалідністю.

Виходячи з особливостей освітньої діяльності дітей з особливими освітніми потребами, визначено узагальнену характеристику вимог до діяльності вчителя-реабілітолога, яка буде для нас одним з провідних орієнтирів побудови всього змісту його підготовки в умовах інклюзивного навчання і подальшої реалізації в ході експерименту, що відображено у таблиці 1.7.

Таблиця 1.7

Характеристика вимог до діяльності вчителя-реабілітолога

Параметри характеристики	**Зміст вимог**
Мета навчання	Здійснення корекційного навчання і лікувально-профілактичної роботи в єдності з діагностикою. Загальний розвиток учня, розвиток розуму, почуттів, волі, формування вміння вчитися, вміння жити серед людей, формування творчої особистості
Спосіб навчання	Загальна реабілітаційна спрямованість усього процесу навчання. Передача принципів дії через організовану навчальну діяльність і соціальне середовище. Здійснення процесу засвоєння знань у вигляді деталізованих алгоритмів, привчання до аналітичної обробки інформації, до логічної послідовності і раціональності способів діяльності. Проблематизація завдань і подача нового матеріалу на основі використання частково-пошукових методів навчання: створення мікропроблемних ситуацій, спільний з учнями пошук нових знань.
Способи спілкування та навчання	Спочатку «авторитетна демократія», потім демократичний стиль спілкування. Учитель – організатор власної діяльності школяра. Активізація в учня стану суб'єкта освітньої діяльності. Відносини співпраці, співдружності, методичного співавторства
Модель взаємодії	Учитель – учень. Учень – учень. Учень – учитель.
Форми навчання	Використання фронтальних, індивідуальних, групових, командних форм роботи.
Розвиток емоційної сфери, мотивація навчання	Забезпечення розвитку навчальних і широких пізнавальних інтересів; інтересу до пізнавальної діяльності та отримання знань. Створення умов для широкого позитивного емоційного стану дитини при важкодоступнії для неї розумовії діяльності за допомогою ситуації успіху, прийомів цікавості, ігрових методик. При формуванні мотиваційної сфери домагатися прийняття дитиною мети майбутньої роботи з поступовим зсувом мотивації з результату на спосіб її отримання.
Інтелектуальний розвиток	Цілеспрямований розвиток загальних інтелектуальних умінь: конкретних розумових операцій і способів дії на основі порівняння, класифікації,

	узагальнення їх та ін. Розвиток в учнів репродуктивного мислення, що є основою, фундаментом для процесу засвоєння знань. Розвиток самостійності, глибини, широти мислення.
Вольовий розвиток	Спрямованість навчання на вміння долати труднощі, досягати результату, розвиток працездатності. Розвиток регуляційної сфери: переклад зовнішнього (з боку педагога) контролю на внутрішній на основі самоконтролю (порівняння зі зразком, повернення до осмислення завдання, аргументації самооцінки, взаємооцінки)
Методико-дидактичний аспект навчання	Подача навчального матеріалу невеликими дозами, поступове його ускладнення, постійне використання пропедевтичного матеріалу, спрямованого на накопичення практичних умінь і навичок, необхідних для вивчення наступних тем. Використання проблемних питань, діалогової взаємодії, створення ситуації успіху. Право учня на помилку, вибір варіанта правильної відповіді.
Форми виховання	Формування сприятливого морально-психологічного клімату. Усвідомлення (рефлексування) витоків учинків і способів вирішення конфліктів. Вплив колективу на дитину. Гуманізація стосунків між учнями у класі. Своєчасне виявлення і кваліфікація порушень у поведінці учня або неуспіху у навчанні з метою профілактики та корекції стійких труднощів у навчанні і вихованні.
Самовиховання	Застосування прийомів самовиховання: усвідомлення своєї індивідуальності, знання елементів самовиховання, самоаналіз, самозвіт, самонавіювання, самоконтроль та ін.
Нетрадиційні форми надання допомоги та активізації фізичного здоров'я	Застосування психотренінгових технологій реабілітаційної допомоги: тілесно-зорієнтованої терапії, арт-терапії, казкотерапії, музичної терапії, групової психотерапії тощо. Використання точкового масажу, динамічних, релаксаційних пауз; функціональної музики; рухомих, дидактичних і соціальних ігор та ін.

Визначені вимоги до діяльності вчителя-реабілітолога дозволяють схарактеризувати функції його професійної діяльності.

На думку Н. Забиняк, професійна діяльність вчителя характеризується такими функціями: діагностичною, прогностичною, проектувальною, конструктивною, мобілізаційною, організаторською, розвивальною, комунікативною, гностичною [84, с. 55].

Сфері інклюзивної компетентності, за І. Хафизулліною, властива система функцій: діагностична, прогностична, конструктивна, організаційна, комунікативна, технологічна, корекційна, дослідницька [241, с. 62].

Узагальнюючи аналіз основних функцій реабілітаційної діяльності вчителя-реабілітолога, у роботі виділено навчальну, виховну, розвивальну, інтегрувальну, діагностичну, реабілітаційну, комунікативну, дослідницько-творчу, конструктивно-проектувальну функції професійної підготовки фахівців з інклюзивної освіти.

Навчальна функція реабілітаційної діяльності спрямована на оволодіння здобувачами вищої освіти теоретичними знаннями і практичними вміннями, спеціальними компетентностями; виховна забезпечує сформованість ціннісного ставлення до інклюзії, відповідального ставлення до педагогічної діяльності і результатів своєї праці; розвивальна сприяє розвитку професійного мислення і

педагогічних здібностейі; інтегрувальна забезпечує міждисциплінарний підхід до вирішення педагогами проблем організації інклюзивного освітнього процесу; діагностична спрямована на вивчення учнів та встановлення рівня їхнього розвитку та вихованості; реабілітаційна сприяє адекватному відбору необхідних засобів реабілітаційної діяльності з орієнтацією на подальший розвиток дитини; комунікативна функція пов'язана з особистістю самого вчителя, стилем його спілкування, культурою взаємодії, а також прагненням до саморозвитку; дослідницько-творча спрямована на постійний пошук і творчий підхід; конструктивно-проектувальна сприяє вирішенню різних труднощів у навчанні та ефективній організації реабілітаційної діяльності.

Всі функції реабілітаційної діяльності вчителя-реабілітолога знаходяться в єдності і взаємозв'язку. Тільки у сукупності вони забезпечують ефективність розвитку системи підготовки педагогів до інклюзивного навчання дітей.

З огляду на специфіку дітей з порушенням у розвитку і девіацій в поведінці, своєрідність професійно-педагогічної роботи з ними вчитель-реабілітолог повинен мати ряд особистісних якостей і властивостей.

До особистісних характеристик педагога, що дозволяє успішно вирішувати педагогічні завдання в умовах інклюзивної освіти, відносять хорошу саморегуляцію і самодисципліну, наполегливість, здатність вирішувати важкі ситуації [7, с. 67].

Педагогу як представнику професії, пов'язаної з роботою з людьми повинні бути притаманні такі якості, як гуманність, етичність, відповідальність, моральність, налаштованість на інших і розуміння інших, тактовність, оптимістичність, емоційне тепло, життєрадісність, дружність [7, с. 88].

К. Кузьмов виділяє такі якості особистості педагога: емпатійність, психологічну компетентність, делікатність і тактовність, людяність і гуманність, милосердя, організаторські та комунікативні здібності, високу духовну культуру і моральність, соціальний інтелект (адекватне сприйняття і аналіз соціальних ситуацій та інших людей), вміння бути цікавим для навколишніх і неформальним в роботі з дітьми; спрямованість на інтереси, потреби і захист людської гідності дитини, вміння дотримуватися конфіденційності службової інформації та особистих таємниць вихованця, прагнення постійно підвищувати професійні знання тощо [118, с. 126].

З огляду на особливості корекційно-педагогічної діяльності вчителя Е. Канищева вважає за необхідне ввести у блок «якості особистості» такі компоненти: рефлексію, здатність реально оцінювати ситуацію, толерантність, сумлінність, емоційну врівноваженість, критичність, аналітичність мислення, наявність інтелектуальних інтересів [96, с. 49].

Милосердя, емпатію, толерантність і креативність (творчість) Л. Федина виділяє як професійно й особистісно значущі якості вчителя-реабілітолога, розуміючи, що цим не вичерпується перелік рис особистості педагога-гуманіста [236, с. 29].

Професійні якості невіддільні від особистісних. Н. Забиняк виділяє такі професійні якості, притаманні сучасному вчителю: ідейно-гуманістична

спрямованість (світогляд, ціннісні орієнтири, життєва позиція, суспільно-гуманістична активність та ін.); прояв педагогічної спрямованості (ставлення до дітей: прояв яких почуттів до них є характерним для цього вчителя); тип ставлення до дітей (стійко-позитивний, пасивно-позитивний, нестійкий, відкрито-негативний, пасивно-негативний) [84, с. 28].

Професійно значущими якостями педагога, на думку В. Морозова, є педагогічний професіоналізм – знання справи, ерудованість, інформованість, здатність якісно вирішувати завдання педагогічного процесу; емпатійність – вміння співпереживати, співчувати, здатність розуміти і приймати інших душею та ін.; домінантність – володіння організаторськими здібностями, спроможність вести за собою, наполегливість в досягненні поставленої мети та ін.; конструктивність – побудова змісту і визначення особливостей проектованої діяльності та ін.; комунікативність – товариськість, контактність, розвинена мова та ін.; експресивність – емоційність, вміння красиво говорити, артистизм та ін. [153, с. 120].

Аналіз проблеми підготовленості вчителів до корекційної роботи і виявлення характеру недоліків у цій галузі дозволили Е. Глушко зробити деякі узагальнення щодо професійних якостей, зокрема: розуміння значущості педагогічної діяльності вчителя і необхідності цілеспрямованої корекційно-педагогічної роботи з дітьми з труднощами в розвитку і навчанні; володіння педагогічною майстерністю і сучасними корекційно-педагогічними технологіями; професійна придатність до роботи з учнями взагалі і з дітьми, що мають недоліки в розвитку і труднощі в навчанні [45, с. 71].

Для здійснення реабілітаційної педагогічної роботи з винятковими, особливими дітьми акцентують на важливості володіння кожним вчителем теплотою, емоційністю, інтелектуальною обдарованістю [51, с. 220].

Основою професійної позиції педагога повинен виступати особистісно-зорієнтований стиль педагогічного мислення, який характеризується зміщенням акцентів з предметно-процесуальних аспектів навчання і виховання на ціннісно-смислові. Такий стиль сприяє формуванню сукупності певних педагогічних поглядів, почуттів, установок, принципів, які забезпечують особливий підхід до вирішення корекційно-педагогічних завдань, індивідуальну манеру, тон й емоційні аспекти спілкування з учнями [118, с. 116].

Д. Узнадзе [231], Л. Федина [236] визначають установку через готовність до виконання певної діяльності як первинний, цілісний, недиференційований стан.

Зорієнтованість на особистість учня проявляється насамперед в установці на його емпатичне розуміння, на діалогічність спілкування, у здатності вчителя актуалізувати переживання, емоції дитини, підпорядковуючи їх цілям і завданням навчання і виховання.

Важливе значення для реабілітаційно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання учнів має спрямованість особистості вчителя.

Професійна спрямованість визначає систему відносин вчителя в житті суспільства, зумовлює потребу особистості в постійному оновленні та

вдосконаленні корекційно-розвивальних знань і умінь. Професійну спрямованість вважають постійним інтересом до дидактичних та корекційно-розвивальних технологій, схильністю до раціонального професійного прогнозування та оцінювання своєї діяльності, прагнення підвищувати ефективність своєї праці тощо [84, с. 43].

Педагогу, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами, необхідно володіти вмінням справлятися з негативними емоціями, навичками релаксації, здатністю адаптуватися у важких, несподіваних ситуаціях.

Важливою вимогою до педагога, який здійснює педагогічну діяльність з дітьми з обмеженими освітніми можливостями, є прояв до них делікатності і тактовності, зокрема вміння дотримуватися конфіденційності службової інформації та особистих таємниць вихованця (деонтологічний менталітет).

Вищеназвані якості дозволять педагогу: грамотно вибудувати процес діагностики (виділити головне і другорядне в обстеженні); виявити прогалини у знаннях у педагогічно запущених дітей; точно визначити психологічні особливості тієї чи іншої дитини з порушеннями розвитку; відмежувати кожен із станів один від одного (з огляду на різноманіття можливих варіантів порушення); визначити реабілітаційно-педагогічні прийоми і методи для кожної дитини; здійснити діагностичний контроль за зміною стану дитини.

Висновки до першого розділу

На основі проведеного дослідження встановлено, що проблеми інвалідності та реабілітації людей з інвалідністю досліджують не тільки в медицині, але й гуманітарних науках – філософії, психології, педагогіці, культурології та ін. Дослідники визначають об’єктивні причини формування освітнього простору, що включає педагогіку «корекційну», «реабілітаційну», «компенсаційну», «розвивальну» тощо, спрямовану на освіту дітей, які за своїми фізичними, психічними і соціальними особливостям не входять ні у стандартні межі єдиних вимог загальноосвітньої школи, ні у традиційні критерії дефектологічного відбору, зберігаючи певною мірою риси того й іншого «полюса».

Усі причини, що зумовлюють необхідність проведення реабілітації (медико-біологічні, соціально-економічні, психологічні та педагогічні) мають середовищний характер і потребують змінити якість середовища для її здійснення, зокрема й підготовки майбутніх учителів-реабілітологів.

Представлений аналіз проблеми підготовки педагогічних кадрів до інклюзивного навчання у напрямі реабілітаційно-педагогічної діяльності, дозволяє стверджувати, що у психолого-педагогічній науці накопичено значний матеріал, який може бути покладений в основу теоретичної та дослідно-експериментальної частини нашого дослідження.

Отже, якщо проблему підготовки майбутніх учителів до спеціальної освіти учнів можна вважати досить розробленою, то проблему підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до інклюзивної освіти учнів з особливими

освітніми потребами ще недостатньо висвітлено.

Сьогодні гостро постає проблема неготовності вчителів загальноосвітньої школи (професійної, психологічної та методичної) до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, наявні психологічні бар'єри і професійні стереотипи педагогів. Основним психологічним «бар'єром» є страх перед невідомим, страх шкоди інклюзії для інших учасників освітнього процесу, негативні установки й упередження, професійна невпевненість вчителя, небажання змінюватися, психологічна неготовність до роботи з «особливими» дітьми. Це ставить серйозні завдання не тільки перед психологічним співтовариством освіти, а й перед методичними службами, а головне, перед керівниками освітніх установ, що реалізують інклюзивні принципи.

Визначивши сутності термінів «дезадаптація», «діти групи ризику», «діти з інвалідністю», «діти з обмеженими можливостями», «діти з особливими освітніми потребами», «реабілітація», «корекційно-педагогічна діяльність», «реабілітаційно-педагогічна діяльність», «інклюзія», «інклюзивна освіта», «готовність», «готовність до педагогічної діяльності», уточнено й ключові поняття дослідження.

Підготовку майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів розглядаємо як процес комплексної організації навчально-виховних впливів, спрямованих на формування позитивного ставлення до педагогічної професії, оволодіння системою поглядів, переконань, теоретичних знань про особливості учнів з особливими освітніми потребами, які необхідні для оволодіння способами і прийомами роботи з ними в умовах інклюзивного навчання, а також сформованість певних особистісних якостей, що забезпечують стійку мотивацію до цієї діяльності.

Готовність майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів визначаємо як інтегроване особистісне новоутворення, що характеризується синтезом теоретичних знань, практичних вмінь, особистісно значущих і професійно важливих якостей, необхідних для успішної реабілітаційно-педагогічної діяльності і здатності послуговуватися ними для розв'язання проблем, пов'язаних із інклюзивним навчанням учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти.

Визначено напрями діяльності майбутнього вчителя-реабілітолога в умовах інклюзивного навчання, які вплітаються в загальний контекст реабілітаційно-педагогічного процесу освітнього закладу: мотиваційний (допомогти учням осмислити себе в минулому і сьогоденні, виявити свій потенціал в майбутньому; сприяти формуванню пізнавальних інтересів; створювати умови для набуття позитивного досвіду навчальної діяльності та спілкування з педагогами та однокласниками; сприяти максимальній самореалізації в освітньому процесі у межах нормативної поведінки і поступового витіснення дезадаптованої), особистісний – об'єкт (робота з дітьми з особливими освітніми потребами), суб'єкт (співпраця з педагогом,

дефектологом, психологом і соціальним педагогом, медичним персоналом, дитиною, батьками або соціально-педагогічною службою, закладами охорони здоров'я, закладами системи соціального обслуговування, спеціалізованими освітніми закладами для дітей і молоді з різними формами інвалідності, центрами інклюзивної та дистанційної освіти), діагностичний (включає оперативне реагування), корекційно-реабілітаційний (компенсація, терапія, підтримка, профілактика чинників, що призводять до дезадаптації розвитку особистості).

Розроблено стратегію розвитку системи реабілітації дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням інтеграційної (інноваційної) складової, що відображає певною мірою як специфіку існуючих реабілітаційних технологій, так і очікувані зміни за видами реабілітації (медичною (медико-педагогічною), психологічною та педагогічною (психолого-педагогічною), соціальною (соціально-педагогічною), інтераційною).

Подано узагальнену характеристику вимог до діяльності вчителя-реабілітолога за параметрами (мета, спосіб навчання, способи спілкування та навчання, модель взаємодії, форми навчання, розвиток емоційної сфери, мотивація навчання, інтелектуальний розвиток, вольовий розвиток, методико-дидактичний аспект навчання, форми виховання, самовиховання, нетрадиційні форми надання допомоги та активізації фізичного здоров'я). Розкрито основні функції реабілітаційної діяльності вчителя-реабілітолога (навчальну, виховну, розвивальну, інтегрувальну, діагностичну, реабілітаційну, комунікативну, дослідницько-творчу, конструктивно-проектувальну). Доведено значущість особистісних та професійних якостей педагога для реалізації інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами.

Результати дослідження першого розділу висвітлено в публікаціях автора [246; 247; 248; 249; 250; 251; 252; 253; 254; 255; 256; 257; 288; 311].

РОЗДІЛ 2.
МОНІТОРИНГ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-РЕАБІЛІТОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1 Стан підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти

Для ефективної підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти розглянемо її сучасний стан. Проаналізуємо програми навчальних дисциплін з метою визначення їх потенціалу для здійснення майбутніми учителями-реабілітологами реабілітаційно-педагогічної діяльності у загальноосвітніх школах.

Система підготовки їх вміщує: цикл загальної підготовки (гуманітарна та фундаментальна підготовка), цикл професійної підготовки (психолого-педагогічна та науково-предметна підготовка) та дисципліни вільного вибору за навчальним планом спеціальності 016 Спеціальна освіта (логопедія), спеціалізації: психолого-педагогічна реабілітація, кваліфікації: вчитель-дефектолог; вихователь дітей з вадами психофізичного розвитку, асистент вчителя в закладах дошкільної, загальної середньої освіти з інклюзивним та інтегрованим навчанням; фахівець з психолого-педагогічної реабілітації.

Зміст дисциплін психолого-педагогічної підготовки спрямований на розвиток педагогічної самосвідомості вчителя, формування педагогічної і психологічної культури, творчої індивідуальності, що виявляється у способах аналізу, проектування, реалізації і рефлексії педагогічної діяльності, оволодіння технологіями спілкування, управління, саморегуляції, і реалізується за допомогою таких навчальних дисциплін: Педагогіка загальна, Психологія загальна, Психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи, Мовленнєві сенсорні системи та їх порушення, Професійна діяльність асистента вчителя в інклюзивному класі, Клініка інтелектуальних порушень, Невропатологія та неврологічні основи логопедії та ін.

У межах предмета нашого дослідження проаналізовано зміст дисциплін психолого-педагогічної підготовки щодо включення тем, пов’язаних з роботою в умовах інклюзивного навчання учнів. Зміст окремих дисциплін у напрямі вивчення інклюзії показано у в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Відображення інклюзії у змісті дисциплін психолого-педагогічної підготовки

Назва дисципліни	Питання, що відображають інклюзію
Анатомія, фізіологія і патологія органів слуху і мовлення	Фізичний розвиток учнів з особливими освітніми потребами. Їхні особливості. Причини і фактори, що сприяють виникненню та розвитку їх.
Психолого-педагогічні основи корекційно-	Психогенні особливості формування особистості. Психологічний розвиток дітей з особливими освітніми потребами. Психологія поведінки дітей в інклюзивному середовищі. Врахування

виховної роботи	психологічних факторів, що впливають на розвиток цих дітей.
Професійна діяльність асистента вчителя в інклюзивному класі	Зміцнення єдності, злагоди і оптимізації взаємодії між дітьми з особливими освітніми потребами та дітьми з типовим розвитком. Людина в сучасній культурі. Формування особистості дитини з особливими освітніми потребами у класі.
Сімейне виховання дітей з особливими освітніми потребами	Роль дітей з особливими освітніми потребами в суспільстві. Соціальна взаємодія, соціальні відносини. Запобігання конфліктних ситуацій у класі, де навчаються діти з особливими освітніми потребами. Форми взаємодії дітей у класі.

Потенційні можливості для підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів мають окремі розділи дисципліни «Педагогіка загальна». Так, у процесі вивчення теми «Вимоги державного освітнього стандарту до особистості та професійної компетентності педагога» обґрунтовують різні види компетентностей вчителя і, зокрема, інклюзивну компетентність, визначають актуальність її.

У розділах «Теорія навчання» і «Теорія виховання» розкриває принцип гуманістичної спрямованості освітнього процесу, зокрема введення у практику загальноосвітніх шкіл інклюзивного навчання. Актуальність впровадження інклюзивного навчання обгрунтовують і в темі «Інноваційні освітні процеси».

У темах розділу «Соціальна педагогіка» – «Сім'я як суб'єкт педагогічної взаємодії і соціокультурне середовище виховання і розвитку дитини» акцентують на важливості виховання дитини з особливими освітніми потребами, умовах власної сім'ї.

Широкі можливості для підготовки майбутнього вчителя-реабілітолога має розділ дисципліни «Педагогіка загальна» – «Корекційна педагогіка з основами спеціальної психології», а також дисципліни «Психологія загальна» і «Спецпедагогіка з історією», що сприяють вивченню особливостей дітей з різними відхиленнями розвитку, принципів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

У розділі «Корекційна педагогіка з основами спеціальної психології» висвітлено діагностично-профілактичну та корекційно-педагогічну роботу, представлено елементи спеціальної психології.

У ході аналізу навчальних програм дисциплін психолого-педагогічної підготовки встановлено або відсутність питань, пов'язаних із проблемами педагогічної реабілітації, або винесення питань цієї галузі на самостійну роботу, що свідчить про низьку оцінку їхньої значимості.

У межах предмета нашого дослідження проаналізовано зміст дисциплін фундаментальної підготовки, пов'язаних з роботою в умовах інклюзивного навчання учнів. Зміст окремих дисциплін щодо вивчення інклюзії показано у в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Відображення інклюзії у змісті дисциплін фундаментальної підготовки

Дисципліни	Зміст
Основи дефектології та логопедії	Моделювання предметного змісту навчальної діяльності для осіб з особливими освітніми потребами.

Основи інклюзивної освіти Корекційна психопедагогіка	Розробка різних методик для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.
Інформаційно-комунікаційні технології в галузі «Освіта»	Використання Інтернет ресурсів у навчанні дітей з особливими освітніми потребами. Організаційні ресурси мережі Інтернет: блогосфера, соціальні мережі, форуми. Моніторинг на електронно-інформаційних порталах. Використання електронних ресурсів для дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

У процесі аналізу навчальних програм дисциплін фундаментальної підготовки встановлено, що вони носять здебільшого ознайомлювальний характер і побіжно співвідносять основні питання курсу з реабілітаційним напрямом, не висвітлюючи реабілітаційно-педагогічної функції в роботі з дітьми в масовій школі.

Дисципліни носять переважно теоретико-ознайомлювальний характер і в меншій мірі практико-орієнтований. Крім того, навіть за межами суто дефектологічного змісту дисципліни націлені на вивчення діагностично-корекційного напряму в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, що абсолютно виводить за реабілітаційний контекст педагогічної роботи з такими дітьми у класах нормативної наповнюваності.

Відповідно до логіки дослідження проаналізовано зміст дисциплін науково-предметної підготовки щодо реабілітаційно-педагогічної роботи, що відображено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Відображення інклюзії у змісті дисциплін науково-предметної підготовки

Дисципліни	Зміст
Диференційоване викладання в інклюзивному класі	Дозволяє здобувачеві вищої освіти оволодіти адекватними методами майбутньої фахової педагогічної діяльності в інклюзивному класі, її змістом та специфікою розвитку мотиваційно-пізнавальної сфери, особливостями особистості та характеру міжособистісних відносин дітей і підлітків
Теорія та методика валеологічної освіти дітей з/без особливих освітніх потреб	Через особистісну психологічну призму вивчають проблеми збереження і зміцнення психосоматичного здоров'я дітей та підлітків, що вкрай важливо для профілактики різних форм дезадаптації
Методика роботи дефектолога з дітьми з порушенням аналізаторів	Вивчають загальну теорію і конкретні методики корекційно-розвивального навчання дезадаптованих дітей з незначними порушеннями і відставаннями різних психічних пізнавальних процесів
Робота з сім'єю дітей з особливими освітніми потребами	Характеризують різні форми патогенної дезадаптації, включаючи відставання і затримку розумового розвитку, патологію і граничні стани та ставлення батьків до виховання таких дітей. Розкривають особливості медико-психологічної та дефектологічної допомоги і підтримки учнів з патогенною дезадаптацією
Психолого-педагогічна реабілітація у закладах спеціальної освіти	Вивчають природу відхилень поведінки, індивідуальні, психологічні, психолого-педагогічні та соціально-психологічні чинники, що обумовлюють відхилення і загальну стратегію і концепцію

	спеціалізованої психолого-педагогічної допомоги і підтримки дезадаптованих дітей і підлітків
Організація діяльності реабілітаційних закладів	Розкриття зв'язків з класними керівниками, організацію в реабілітаційних закладах обговорення проблем, пов'язаних із захистом прав і свобод дітей, і особливо дітей з труднощами в розвитку і навчанні, проблем гуманізації відносин в педагогічному середовищі тощо.

У ході аналізу навчальних програм встановлено, що вони потребують доповнення та вдосконалення з урахуванням завдань реабілітаційно-педагогічної спрямованості всієї підготовки фахівців.

Перспективи підвищення якості практичної підготовки майбутніх вчителів-реабілітологів вбачаємо у використанні різних форм ознайомлення здобувачів вищої освіти з інноваційними процесами в галузі інклюзивного навчання дітей; ознайомленні з технологіями реабілітаційної роботи з метою адресної їх підготовки до проходження практики і роботи в конкретній школі; розробці цілісної системи аналізу результатів практичної діяльності, їхнього професійно-особистісного розвитку.

У контексті дослідження важливо отримати відповіді фахівців на запитання про те, як вони оцінюють реабілітаційну роботу серед дітей з особливими освітніми потребами. Тема опитування: «Система реабілітації дітей з особливими освітніми потребами в Україні», організованого і проведеного дисертантом, вміщував кілька візуально не акцентованих проблемних блоків: а) застосування інновацій та передового досвіду; б) інклюзивне навчання на фоні інших відомих форм реабілітації; в) стан законодавчої та нормативно-правової бази, що забезпечує комплекс соціальних потреб дітей з особливими освітніми потребами; г) позитивні і негативні аспекти реабілітаційної практики у державі. Передбачалися як прямі питання, рейтингові оцінки, так і непрямі, корелювалися характеристики, що враховують порівняльний аналіз і загальну тематичну систематизацію соціологічних даних.

До опитування залучено 43 викладачі, що здійснюють підготовку майбутніх учителів-дефектологів (логопедів, реабілітологів).

Викладачам поставлено запитання про форми, методи, заходи, які здобувачі вищої освіти застосовуватимуть у процесі реабілітації учнів з особливими освітніми потребами.

Узагальнення відповідей засвідчило, що найбільш ефективними формами реабілітації викладачі вважають насамперед такі (можна було вказати кілька варіантів): ігрову терапію – 84,1 %; інтегроване навчання, ЛФК, психотерапію – 69,3 %; іпотерапію, трудотерапію – 62,7 %; арттерапію – 55,8 %; спорт – 49,5 %; танцювальну терапію – 41,6 %; декоративно-прикладну творчість – 29,3 %.

Інші форми реабілітації (анімалотерапію, агротерапію, дельфінотерапію) називали від 7 до 22 % викладачів. Крім того, викладачі назвали: виховання дитини-інваліда в сім'ї, екскурсії, туризм, музичну терапію, казкотерапію, спартанські ігри, сенсорну кімнату, рефлексотерапію, фізіотерапію, дефектологію, логопедію.

Високий рівень реабілітаційної допомоги позначили тільки 4 викладачі.

На думку 23 викладачів, він задовільний, 14 осіб вважає його низьким, 2 викладачі не оцінили його.

Такий результат можна характеризувати по-різному. З одного боку, він свідчить про труднощі досягнення навіть відносного успіху за цілою низкою захворювань, де чекати повної реабілітації не доводиться. З другого боку, він засвідчує низький рівень організації реабілітаційної роботи, неефективність застосовуваних методів і засобів формування соціальних і трудових навичок. Це дає серйозний привід для інноваційних нововведень, перегляду сформованої системи реабілітації.

Інноваційні технології реабілітаційної роботи, що застосовують сьогодні, викладачі оцінюють суперечливо. Приблизно половина фахівців не змогла назвати реальних нововведень у відповідних закладах спеціальної освіти. Проте у відповідях викладачі називають широкий спектр інноваційних технологій, які свідчать про характер і масштаби зусиль, творчість медиків, психологів, педагогів та інших фахівців. Зауважимо, що частина новацій повторюється, дублюється в багатьох закладах.

Із названих нових форм реабілітації викладачами виділено такі, які становлять інтерес для широкої практики:

– інтегроване навчання дітей з особливими освітніми потребами, інтеграційні ігри (застосовують порізно або разом, вони виконують одне спільне завдання – дозволяють поєднувати різні підходи, тренінги, об’єднувати в єдиному процесі різні за ступенем готовності і можливостями людей);

– інтегративні сценарії за участю інклюзивних колективів в умовах польових таборів;

– організація моніторингу соціальної адаптації (форма, придатна для різних вікових груп, і дуже корисний інструмент для отримання базових даних про ефективність реабілітаційної роботи, виявлення проблемних ділянок, планування інноваційних ресурсів);

– використання ранньої корекційної реабілітації як способу не тільки компенсації відставання у розвитку, але і попередження впливу на очікувані аномалії і загрози, пов’язані з особливостями захворювання пацієнта;

– залучення батьків як безпосередніх учасників реабілітації їхніх дітей з особливими освітніми потребами;

– упровадження методик сімейного виховання у межах реалізації індивідуальних реабілітаційних програм;

– проведення спартанських ігор, що поєднують спортивні вправи з формуванням мужності, волі;

– застосування казко-терапії, що дозволяє залучати дітей з особливими освітніми потребами до вивчення сценарного мистецтва, акторського ремесла, сценографії та інших видів активних занять;

– методи нейропсихологічної реабілітації (діагностика образного і вербального мислення);

– іпотерапію, що стала останнім часом більш доступною зі збільшенням кількості кінних манежів і активізацією цільових благодійних

фондів;

– арттерапію – не нова форма, проте дозволяє рівноцінно використовувати інтерес до професійної сцени (у першу чергу, до театру, за рахунок благодійних вистав) і самодіяльних постановок, у яких важливий фронт спілкування.

Окреслені викладачами інновації у їхній практичній діяльності дають уявлення про напрями пошуку.

Умовою успішної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, на думку викладачів, є: трудова зайнятість (52,7 %); наявність професійної освіти – 45,2 %; шлюб – 23,3 %; поєднання всього (освіти, зайнятості, сім'ї) – 10,7 %; наявність необхідних закладів та обладнання – 6,4 %; потрібно все, але головне – воля держави і суспільства – 3,9 %; зайнятість взагалі, не обов'язково тільки трудова – 3,7 %; інтеграція в суспільство до інвалідності – 2,6 %; необхідні мужність і воля самої дитини – 1,8 %.

Найбільш значущими заходами для вирішення проблем дітей з особливими освітніми потребами викладачі назвали: приведення нормативно-правової бази реабілітації до міжнародних стандартів – 43,5 %; реалізація державних і регіональних програм їх реабілітації – 38,6 %; утворення недержавних реабілітаційних центрів – 31,3 %; розширення мережі реабілітаційних закладів – 15,2 %; практику індивідуальних реабілітаційних програм – 12,2 %; можливість дітей з особливими освітніми потребами здобути освіту – 9,6 %; можливість наукової міждисциплінарної взаємодії суб'єктів реабілітації – 9,1 %; зменшення соціальних забобонів щодо дітей з особливими освітніми потребами – 6,5 %; формування бази обміну досвідом і підготовки фахівців – 6,2 %; створення громадських організацій меценатів і недержавних соціальних фондів – 6,0 %; введення нових видів реабілітації – 5,9 %; допомогу дітям з особливими освітніми потребами з раннього дитинства – 5,6 %; поліпшення матеріально-технічної бази – 4,3 %; активізацію законодавчої ініціативи – 4,2 %; турботу про створення безбар'єрного середовища – 4,2 %; розширення інформаційного поля – 4,1 %.

До недоліків, що перешкоджають соціальній адаптації та комплексній реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, викладачі відносять: недостатність і нерегламентованість фінансування, дефіцит фахівців-реабілітологів, байдужість і пасивність персоналу, низьку зарплату, неефективність медичного страхування, нестачу обладнання і спеціального транспорту для людей з інвалідністю, підміну реабілітації матеріальною допомогою, акцент на медико-соціальну експертизу, а не реабілітацію. Серйозними недоліками вважають відомчу роз'єднаність учасників реабілітаційного процесу, відсутність системності в роботі, комплексних стандартів реабілітації і належної науково-методичної основи.

Для підвищення ефективності системи реабілітації, впровадження інновацій, на думку викладачів, необхідно забезпечити системну і якісну підготовку кадрів, збільшити фінансування, розширити співпрацю з громадськими організаціями та благодійними фондами. Цілий ряд пропозицій

стосується науково-методичного супроводу процесу. Крім того, пропонують розробити стандарти, норми реабілітації, тестування психологічної готовності фахівців і ліцензування їхньої діяльності, створити експертні групи за участю дітей з особливими освітніми потребами, оновити методики раннього виявлення проблем, проектування реабілітаційних програм. Деякі викладачі пропонують ввести в повсякденний побут телефони довіри для дітей з особливими освітніми потребами, проводити регулярно інтелектуальні олімпіади (як своєрідний різновид параолімпійських ігор).

У другій частині дослідження розглядали організацію інклюзивного навчання в умовах загальноосвітньої школи.

На першому етапі аналізували діяльність вчителів з різним педагогічним стажем (5 років і понад 10–15 років). Такий відбір учителів (наявність педагогічного досвіду і мотиваційної готовності) дозволив виявити сучасні тенденції розвитку освітньо-виховної системи у школі та педагогічні запити вчителів. Основними методами вивчення педагогічної діяльності вчителів у сфері інклюзивного навчання були анкетування, спостереження, бесіди, аналіз шкільної документації, бесіди з батьками. Анкетуванням охоплено 96 вчителів.

Результати досліджень свідчать, що від 45 до 70 % вчителів відчувають труднощі в організації реабілітаційно-педагогічного процесу. Вони не вміють встановити контакт з дитиною, налагодити довірливі стосунки з нею. Їм важко керувати виховною ситуацією, повільно реагують і вживають заходи, коли діти порушують поведінку. Їм важко організувати і провести реабілітаційно-редагогічну роботу з підлітками з порушенням у розвитку та поведінці. Більшість з них відзначають непідготовленість до роботи в інклюзивних класах, недостатню кількість методичної та психолого-педагогічної літератури практичної спрямованості, незнання психологічних особливостей дітей цих класів, невміння надати дієву допомогу учням. Учителі відзначають також, що їхній емоційний стан характеризується найчастіше тривожністю, занепокоєнням, невпевненістю в успіху.

За результатами дослідження проблем у навчанні дітей з особливими освітніми потребами встановлено, що значна частина вчителів вважає, що дитина з особливими освітніми потребами має вчитися в інклюзивному класі (46,4 %), 41,8 % – у звичайному класі при спільних зусиллях вчителя, психолога, логопеда та інших фахівців в наданні їй корекційно-реабілітаційної допомоги; 7,8 % – у допоміжних школах.

Учителі вважають, що роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, заважають: діагностування відхилень у розвитку – 37,5 %; організація диференційованого навчання на уроці – 31,9 %; оцінювання учнів – 52,7 %. Серед причин, що заважають вчителю на високому рівні здійснювати процес інклюзивного навчання, називають: брак часу – 31,8 %; така дитина заважає іншим учням – 41,6 %; батьки таких дітей не допомагають вчителю – 34,1 %; сама дитина відчуває свою неповноцінність – 28,9 %.

Для подолання цих недоліків вчителі проводять спеціальну роботу: виявляють причини труднощів у діяльності учнів – 36,5 %; здійснюють

диференційований підхід на уроці – 55,3 %; проводять розвивальні заняття на корекцію пам'яті, уваги, мислення – 61,9 %; залучають батьків до співпраці – 52,7 %.

За результатами опитування педагогів виділено низку проблем. По-перше, проблему негативного ставлення до інклюзивного навчання. Ми припускаємо, що така думка у педагогів з'являється у зв'язку з тим, що вони не знають сутності інклюзії в освіті, не розуміють, які діти з особливими освітніми потребами можуть до них прийти і яким чином їх вчити. По-друге, проблему неготовності інклюзивного середовища школи навчати дітей з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх індивідуальних потреб і особливостей. По-третє, проблему відсутності спеціальної роботи з учнями, які не мають проблем розвитку.

Учителі називають негативні фактори, що впливають на дитину у процесі зокрема: навчання: жорсткий режим школи, що перетворює перебування дитини в школі в один довгий урок; короткі перерви, які не дозволяють дитині відпочити, переключитися; у школах відсутні приміщення для відпочинку, для організації занять за інтересами; умови шкільного життя не забезпечують дитині необхідного змістовного спілкування з однолітками; наявність у школі психологів та медичних працівників ще не гарантує їх взаємодії з учителями, батьками і самими учнями.

У третій частині дослідження з'ясовано ставлення батьків до можливості спільного навчання всіх дітей, зокрема з особливими освітніми потребами, які мають труднощі з пересуванням, порушення слуху, мови або зору, затримку розумового розвитку. Опитано 127 осіб.

На думку батьків, найбільш близькі контакти встановлюються між учнями з типовим розвитком і дітьми, які мають порушення опорно-рухового апарату (11,4 %), а також з дітьми, які мають відхилення в розумовому розвитку (10,9 %). Більш рідкісними респонденти вважають контакти з тими дітьми, які мають порушення мови, слуху чи зору (8,1 %), а також зовнішні ознаки інвалідності (38,7 %).

Незважаючи на зазначений стереотип щодо деяких порушень психофізіологічного характеру у дітей, переважна більшість опитаних батьків переконані, що необхідно здійснювати спеціальні дії для того, щоб такі діти стали рівноправними (84,8 %).

Більше половини таких респондентів вважає, що потрібно сприяти тому, щоб люди сприймали осіб з інвалідністю без упередження, а 41,6 % впевнені, що необхідно допомогти жити і працювати їм в умовах, які б не обмежували пересування їх, наприклад, ввести звукові сигнали на світлофорах, збудувати в'їзди в магазини для інвалідних колясок, пристосувати для інвалідів громадські місця і транспорт.

Проведено опитуванням батьків дітей з особливими освітніми потребами, оскільки батьки є основними суб'єктами формування реабілітаційної стратегії конкретної дитини з інвалідністю. Учасниками опитування стали 75 батьків, які виховують дітей з інвалідністю в домашніх умовах. Саме ця категорія сімей

найбільш активно займається реабілітацією своїх дітей і потребує допомоги всіх зацікавлених структур і організацій. Вік респондентів складав переважно 32–40 років. У ході дослідження встановлено, що реабілітацією дітей займаються здебільшого жінки (88 % – матері, бабусі, 12 % – батьки). Частина батьків (25 %) основним заняттям називає реабілітацію дитини.

У реальному житті найчастіше один з батьків, які виховують дитину з інвалідністю, змушений залишити роботу, щоб доглядати та відновлювати здоров'я дитини.

У відповіді на питання, які види допомоги є недостатніми, батьки виділили матеріальну (20,2 %), медичну (15,3 %) і психологічну (9,0 %). Дітям з особливими освітніми потребами не повною мірою допомагають, батьки вважають недостатньою допомогу інформаційну (14,2 %), соціально-побутову (9,4 %) і правову (6,1 %).

Підтверджують ці дані і відповіді респондентів на питання про те, з якими основними проблемами зіткнулася їхня сім'я, коли в ній з'явилася дитина з особливими освітніми потребами. На перше місце респонденти поставили матеріальні проблеми (49,3 %), а на друге – незнання, куди звертатися (37,6 %) – маркер низької інформаційної забезпеченості реабілітаційної діяльності.

Про те, які види допомоги не надають дітям з особливими освітніми потребами, не зміг відповісти кожен четвертий респондент (24,8 %), які види допомоги здійснюють недостатньо – не відповіли 46,0 % респондентів. Це переконливо доводять про низьку якість інформаційного забезпечення реабілітаційного процесу, яке доповнюється недостатньою матеріальною та медичною підтримкою.

Вищенаведений низький рівень інформованості батьків про можливості соціальної підтримки підтверджується і тим фактом, що в ході опитування інформаційна незабезпеченість реабілітаційного процесу вийшла на перше місце серед всіх інших видів допомоги, потребу в яких відчувають діти та їхні батьки. 44,4 % респондентів не змогли оцінити реабілітаційні заходи, що проводяться з дітьми з особливими освітніми потребами. На другому місці – «незнання, куди звертатися за допомогою з дитиною» (39,2 %).

Низька поінформованість батьків про структуру та функції органів соціального захисту може бути пов'язана з відсутністю ефективної системи інформаційно-аналітичного забезпечення соціальної роботи на регіональному рівні, що проявляється насамперед у використанні традиційних каналів комунікації; з певною недовірою фахівців до нових інформаційно-комунікаційних технологій, а також із неспроможністю професійно їх використовувати. Вищезазначене свідчить про інформаційну некомпетентність більшості батьків.

Відповідь на запитання: «Яких реабілітаційних послуг Ви найбільше потребуєте?» – свідчить про потребу в ортопедичному взутті, апаратах, візках, масажі, басейні, спеціалізованому дитячому садку, послугах логопеда, путівках, лікуванні в лікарні тощо. Крім того, батьки вважають, що в реабілітаційних

процесах необхідно застосовувати не тільки нові, але і традиційні способи реабілітації, закладені в індивідуальній програмі реабілітації осіб з інвалідністю.

Рейтинг ефективності методів реабілітації, на думку батьків, виглядає таким чином: 38,6 % – ЛФК, 31,8 % – іпотерапія, 20,6 % – заняття спортом, 18,5 % – ігрова терапія, 16,4 % – психотерапія, 13,9 % – дельфінотерапія, 10,6 % – трудотерапія, 9,8 % – інтегроване навчання, 5,4 % – арттерапія, 4,3 % – театральна терапія, 4,1 % – анімалотерапія, 3,8 % – декоративно-прикладна творчість. Наведений рейтинг свідчить про найбільшу затребуваність заходів фізичної реабілітації, що відповідає діагнозу дітей. У ході дослідження встановлено, що сім'ї дітей з інвалідністю мають високий інноваційний потенціал в пошуку нових методів реабілітації для своїх дітей.

Відповідаючи на запитання про те, що перешкоджає сьогодні освітній інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, батьки та педагоги були солідарні з ряду позицій. Найбільше респондентів назвали недосконаліть навколишнього середовища, включаючи особливості архітектури і дизайну, транспорту та інших елементів фізичного простору. Зрозуміло, що для вчителів, наприклад, дефіцит відповідних освітніх програм, власної кваліфікації і, звичайно ж, фінансування, а також нерозробленість відповідного нормативного забезпечення, мають більше значення, ніж для батьків.

Примітно, що позиції батьків і вчителів в оцінці стану облаштованості середовища майже ідентичні (необхідність створення спеціального освітнього середовища для інвалідів (персональний наставник-помічник, спеціальні ліфти і транспортери в усіх навчальних закладах, спеціалізовані клавіатури для людей з порушеннями зору або обмеженими можливостями фізичного здоров'я)). Невеликі відмінності щодо питань фінансування. В оцінці ряду інших факторів виявляється деяка різниця. Більш суттєвим, наприклад, є розбіжність думок щодо змісту програм, кваліфікації фахівців і законодавства як обмежувачів інтеграції дітей з інвалідністю в школу. Ураховуючи професійний досвід, вчителі інакше, ніж батьки, розцінюють проблему адаптації шкільної програми, свою кваліфікацію і правовий контекст шкільного навчання, і, на жаль, це бачення песимістичне.

Подальше дослідження полягало у виявленні ставлення майбутніх вчителів-реабілітологів до інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами. Опитано 132 студенти.

Інклюзивне навчання як обов'язкова умова їхньої успішної реабілітації розцінюється студентами неоднозначно. 77,6 % опитаних погодилися, що інклюзивне навчання є бажаним для реабілітації дітей з інвалідністю; 19,3 % опитаних вважають його необов'язковим, а на думку 3,1 %, все залежить від їхніх індивідуальних особливостей.

На запитання, що може бути засобом реабілітації, студенти назвали: гру, спілкування, музику, заняття улюбленою справою – 36,1 %; урок, позакласні заходи – 28,2 %; «комфортність» у всіх розуміннях (дитина – це особистість) – 21,8 %; вимогу, матеріально-технічну базу – 13,9 %.

Студенти виділили засоби, за допомогою яких можна реалізувати процес реабілітації, що показано у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Засоби реабілітаційної діяльності, виділені студентами, %

№	Засоби діяльності	Їхніх реабілітаційні можливості	Результат
1.	Ігри, ігрові технології	Розвивають мотивацію (пізнавальний інтерес до предмета), віру в свої сили, дозволяють висловлювати найщиріші почуття, розвивають активність мислення, створюють ситуації рівноправних можливостей, мають терапевтичний ефект.	24,7
2.	Нетрадиційні уроки (КВК, вікторина та ін.)	Розвивають мотивацію (пізнавальний інтерес до предмета), сприяють створенню колективу.	14,2
3.	Тести, анкети	Допомагають дізнатися дітям про себе, зближують вчителів з учнями.	9,4
4.	Індивідуальна бесіда з учнем (батьками)	Діагностика	10,8
5.	Індивідуальні картки	Формування самостійності, самоперевірка знань, створення «ситуації успіху»	6,3
6.	Похвала	Допомагає дитині подолати сором'язливість, вселяє впевненість.	13,9
7.	Групова або індивідуальна робота, парна робота	Допомагає припинити небажані вчинки, розвиває довіру один до одного, критичне ставлення до себе	21,3
8.	Спілкування (різні варіанти: через сім'ю, особисте, в колективі)	Сприяє кращому пізнанню дитини і створенню ситуації соціальної реабілітації	29,1
9.	Музика	Створює необхідний фон занять: спокійний, бадьорий, замислений. Несе в собі терапевтичний ефект	16,3
10.	Малювання	Дозволяє дитині проявляти свій внутрішній стан, (м'яка форма корекції емоційних станів).	12,5
11.	Інтер'єр	Комфортність допомагає створенню сприятливого спілкування, впливає на психічне і фізичне здоров'я учнів.	15,3
12.	Фізкульт хвилинка	Відновлює і підтримує здоров'я учнів.	17,6
13.	Тренінг	Зближує з учнями, робить добрішими їх, терпимими один до одного, створює позитивний емоційний настрій.	9,2
14.	Походи, екскурсії	Розширюють кругозір, сприяють налагодженню контакту вчителя з класом, надає можливість задіювати різні способи сприйняття (бачу, чую, дію)	13,2
15.	Відвідування сімей учнів	Налагоджує контакт з «світом» учнів	22,5
16.	Збори	Знайомство батьків зі шкільним життям їхньої дитини, створення єдиного реабілітаційного середовища.	25,8
17.	Клуби за інтересами (гурткова робота за	Розвиває індивідуальні здібності дитини, спираючись на які можна будувати корекцію інших	11,6

	інтересами).	здібностей.	
18.	Проблемний пошук	Відновлення та актуалізація знання, розвиток творчого мислення.	7,4
19.	Залучення до відповідальної діяльності	Довіра – основа для того, щоб дитина розкрилася. Відновлення соціального статусу дитини.	10,1
20.	Створення «ситуації успіху»	Упевненість у своїх силах, розвиток мотивації до навчання, робота, спрямована на утвердження адекватної самооцінки.	9,5
21.	Виступ перед класом	Підвищує авторитет дитини, розвиває мову, дозволяє виявляти себе в значимій діяльності.	6,3
22.	Жорстка вимога	Дозволяє активізувати навчальну діяльність дитини, усуває лінь, допомагає організовувати своє життя.	14,7

Як видно з наведеної таблиці, студенти виділяють такі засоби реабілітаційної діяльності, які дозволяють впливати комплексно і враховувати інтегративний характер проблем шкільної дезадаптації. Виділення реабілітаційних можливостей у традиційних засобах свідчить про практичну спрямованість діяльності майбутнього педагога на допомогу і підтримку учня з особливими освітніми потребами.

Для визначення напрямів удосконалення підготовки здобувачам вищої освіти запропоновано відповісти на шість запитань. Відповіді на перше питання анкети («У чому, на вашу думку, полягає сутність роботи вчителя-реабілітолога з дітьми з особливими освітніми потребами») сформульовано таким чином: коригувати розвиток дітей, допомагати в оволодінні способами навчання; допомогти дитині «дорости» до рівня своїх однолітків без затримок і вчитися з ними на рівних; намагатися запобігти асоціальній поведінці дітей, допомогти набути необхідних знань, вмінь, навичок і скоротити відставання в розвитку тощо.

Ця вибірка найбільш типових відповідей свідчить про те, що у здобувачів вищої освіти відсутні елементарні уявлення про умови організації щадного режиму роботи з дітьми цієї категорії, про причини, що викликають у них труднощі адаптації до умов навчання у школі, про характер взаємодії їх з учителем і однолітками.

Відповіді на друге питання анкети («Яка Ваша думка про характер спеціальної підготовки майбутніх вчителів-реабілітологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потебами?») повністю підтвердили неспроможність готовності їх до професійної діяльності: вважаю, що я недостатньо підготовлена до роботи з такими дітьми; знаю про особливості роботи в інклюзивних класах дуже мало, лише в загальних рисах; рівень підготовки на сьогодні недостатній тощо.

Змістом третього питання передбачено визначення ступню власної підготовки до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. 63,4 % студентів вважають свій рівень підготовки «поганим» (на першому місці), 27,0 % – «не готовий» (на другому) і лише 9,6 % вважають свій рівень «задовільним» – третє місце.

У четвертому питанні здобувачам вищої освіти пропонували визначити причини, що зумовлюють низький рівень їхньої підготовки, з-поміж яких недостатність теоретичних знань, недостатність практичних умінь; недостатність спеціальної літератури. Понад п’ятдесят відсотків респондентів, вважають недостатність як теоретичної, так і практичної підготовки. Інша частина – недостатність теоретичних знань (25,7 %) і недостатність практичних умінь (27,4 %). Жоден зі здобувачів вищої освіти не назвав відсутність спеціальної літератури з цієї проблеми.

Цілком справедливим було побажання здобувачів вищої освіти у відповіді на п’яте питання анкети («Які, на Вашу думку, повинні бути шляхи набуття знань, умінь і навичок реабілітаційно-педагогічної роботи?») – «більш детальне знайомство з теорією і практикою такої роботи».

Відповідаючи на питання, які дисципліни найбільше допомагають у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, здобувачі вищої освіти назвали: психологію загальну – 9,9 %, педагогічну творчість – 26,5 %, спецпедагогіку з історією – 39,7 %, психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи – 9,6 %, професійну діяльність асистента вчителя в інклюзивному класі – 35,8 %, диференційоване викладання в інклюзивному класі – 41,5 %, методику роботи дефектолога з дітьми з порушенням аналізаторів – 58,7 %, теорію та методику валеологічної освіти дітей з/без особливих освітніх потреб – 76,4 %, спецсемінари – 32,8 %, педагогічну практику – 54,3 %.

У межах дослідження проведено моніторинг щодо ставлення майбутніх педагогів-реабілітологів до інклюзивного навчання та готовності роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. За результатами даних, отриманих в моніторинговому дослідженні, встановлено: 75,4 % здобувачів вищої освіти розуміють інклюзивне навчання як спільне навчання дітей з різними здібностями, дітей з порушеннями в розвитку і дітей з типовим розвитком; 24,6 % здобувачів вищої освіти не змогли дати визначення інклюзивного навчання; 96,2 % здобувачів вищої освіти хотіли б працювати в інклюзивному класі; 3,8 % дали негативну відповідь, що свідчить про неготовність їх до реалізації інклюзивного навчання; вибір здобувачами вищої освіти для навчання дітей з особливими освітніми потребами масових освітніх закладів у вигляді інклюзивної або звичайної загальноосвітньої школи (65,3 %) переважає над вибором спеціальних (корекційних) освітніх закладів (5,6 %); залежно від порушень – 6,4 %; і те, і інше добре – 14,2 %; актуальність дистанційного навчання в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами відзначають 83,6 % здобувачів вищої освіти; «ні» навчанню на відстані сказали 15,2 % здобувачів вищої освіти; 58,4 % здобувачів вищої освіти хотіли б надавати тьюторську допомогу в інклюзивному навчанні; 39,8 % поки не готові виконувати роль тьютора; незважаючи на позитивне ставлення до інклюзії, 91,0 % здобувачів вищої освіти вважають важливим збереження спеціальних (корекційних) шкіл, де будуть здобувати освіту діти зі складною структурою дефекту; 98,4 % здобувачів вищої освіти вважають, що дитина з інвалідністю,

навчаючись у загальноосвітній школі, здатна отримати такий же рівень знань, що і здорові діти, за рахунок особливих умов, створених для дитини; як майбутні батьки 92,1 % здобувачів вищої освіти висловили позитивне ставлення до навчання у класі з їхнього здоровою дитиною дітей з особливими освітніми потребами; як майбутні педагоги, у класі яких може навчатися дитина з особливими освітніми потребами, позначили такі шляхи роботи: а) створення сприятливого психологічного клімату, моральні бесіди з дітьми, допомога в навчанні – 58,9 % здобувачів вищої освіти; б) створення умов для успішного навчання і спеціальних освітніх програм – 28,5 % здобувачів вищої освіти; в) нічого не зробили – 12,6 % здобувачів вищої освіти.

Отже, результати моніторингового дослідження дозволили визначити знання і ставлення здобувачів вищої освіти – майбутніх педагогів до інклюзивного навчання, виявити потреби у спеціальних знаннях з проблеми та схарактеризувати необхідність вдосконалення процесу підготовки майбутніх вчителів-реабілітологів для ефективного впровадження ідей інклюзивного навчання, вносячи відповідні акценти в уже існуючі дисципліни і вводячи спецсемінари у цьому напрямі.

Аналіз стану підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти засвідчив, що зміст фахових дисциплін носить переважно ознайомлювальний характер і побіжно співвідносить основні питання курсу з реабілітаційним напрямом, не зачіпаючи реабілітаційно-педагогічної функції в роботі з дітьми в масовій школі. Крім того, навіть за межами суто дефектологічного змісту дисципліни націлені на вивчення діагностично-корекційного напряму в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, що абсолютно виводить за межі реабілітаційний контекст педагогічної роботи з такими дітьми у класах нормативної наповнюваності.

За результатами опитування майбутніх учителів схарактеризовано проблеми підготовки їх до здійснення реабілітаційно-педагогічної діяльності: недостатня психолого-педагогічна підготовка у закладі вищої освіти, недостатній методичний досвід і відсутність методичної допомоги досвідчених педагогів й адміністрації. Це підтвердило припущення, що формування готовності майбутнього вчителя-реабілітолога до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів буде успішно здійснюватися в тому випадку, якщо буде дотримано умови цілісного характеру реабілітаційно-педагогічної спрямованості всього процесу підготовки їх.

2.2 Критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти

Для проведення вхідного діагностування необхідно визначити, що буде оцінюватися, тобто виділити критерії, еталон, що відповідає найбільш досконалому рівню досліджуваного явища.

За допомогою критеріїв встановлюються зв'язки між усіма компонентами досліджуваної системи. Але для цього, за твердженням О. Петрової критерій повинен бути достатньо розгорнутим та включати певні компоненти, одиниці виміру, що дозволяють зіставляти дійсність з нормою [178, с. 86].

Визначаючи критерії, враховуємо загальновідомі в педагогіці вимоги до обґрунтування їх. І. Хафизулліна вважає, що критерії повинні бути об'єктивними, містити істотні ознаки предмета; за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між елементами досліджуваної системи; критерії повинні відображати динаміку досліджуваної якості в часі і культурно-історичному просторі [241, с. 74].

У контексті нашого дослідження критерій розуміємо не тільки як певну мірку, зразок, але як ознаку, що характеризує предмет, об'єкт і дозволяє дати йому певну оцінку. У цьому випадку критерії виступають як прояв сутності досліджуваного процесу.

Критерії розкриваються через ряд показників (якісних ознак), які дають можливість судити про більшу чи меншу вираженість відповідного критерію і відображають динаміку вимірюваного параметра в часі і педагогічному просторі [241, с. 86].

Критерії структури професійної готовності вчителя, який навчає дітей у масовій загальноосвітній школі, відповідають особливостям цього процесу і виступають як багатовимірний інтегральний стан особистості [229, с. 90].

Вибір критеріїв, на думку Г. Толмачевої, зумовлений відповідністю їх як основному потенціалу особистості педагога, так і вимогам і умовам педагогічної діяльності, пов'язаної з навчанням школярів з негрубими психофізичними порушеннями [229, с. 51].

Виходячи з основних складових структури праці вчителя, а також, з огляду на характер діяльності, необхідний для реалізації завдань реабілітації в контексті антропологічних ідей, Л. Федина виділяє критерії, що визначають ефективну реабілітаційну діяльність: когнітивний, діяльнісний, особистісний [236, с. 147].

О. Канищева виділяє узагальнені показники готовності вчителя до корекційно-педагогічної діяльності з дітьми, що зазнають труднощі в навчанні, зокрема: інтерес до корекційно-педагогічної діяльності, наявність спеціальних знань з галузі педагогіки, психології та корекційної педагогіки, володіння корекційно-педагогічними вміннями [96, с. 56].

У структурі інклюзивної компетентності майбутніх учителів І. Хафизулліна виокремлює професійно-змістовний, професійно-діяльнісний, професійно-особистісний компоненти [241, с. 54].

Професійно-особистісну готовність до корекційної роботи з учнями О. Глушко розглядає в цілісній структурі з ціннісно-мотиваційним, когнітивним, практико-діяльнісним, емоційно-вольовим компонентами [45, с. 100].

І. Кузава [115], Ю. Шумиловська [276] розкривають такі компоненти готовності майбутніх вчителів до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти:

мотиваційний, когнітивний, креативний, діяльнісний.

У структурі соціально-педагогічної компетентності З. Шевців визначила когнітивний, діяльнісний, особистісно фаховий компоненти і професійно важливі якості (спрямованість, відповідальність, інтерес, потреби, мотиви, котрі сприятимуть гнучкості, мобільності та критичному мисленню, стресостійкості та рефлексії) [266, с. 439].

У процесі наукових розвідок і практичних апробацій З. Ленів вдалось виокремити компоненти підготовки фахівців, здатних працювати в умовах інклюзії: пропедевтично-мотиваційний, змістовно-діяльнісний, операційно-практичний [126, с. 122].

Н. Малярчук вважає, що готовність педагогів до роботи з дітьми гетерогенних груп включає ряд взаємопов'язаних компонентів, – зокрема: аксіологічного, емоційно-мотиваційного, когнітивного, вольового, операційно-компетентнісного, комунікативного, рефлексивного [140, с. 258].

На думку Т. Кузьмичевої, ключовими у підготовці педагогів інклюзивної освіти є цільовий, когнітивний, рефлексивний компоненти [117].

У ході дослідження процесу формування продуктивної професійної копінг-поведінки педагогів інклюзивної освіти М. Назаренко виокремив її критерії, з-поміж яких ціннісно-мотиваційний, когнітивний, поведінковий, афективний [161, с. 54].

Змістову сутність компонентів готовності вчителів до навчання дітей із затримкою психічного розвитку в загальноосвітній школі представлено сукупністю мотиваційно-ціннісного, інтелектуального, емоційно-вольового, технологічного компонентів [229, с. 152].

У межах дослідження підготовки вчителя початкових класів до здійснення корекційно-розвивального навчання молодших школярів М. Забиняк виокремлює цільовий, змістовний, діяльнісний, результативний компоненти [84, с. 65].

К. Кузьмов розглядає процес формування готовності майбутніх учителів до корекційно-розвивальної діяльності за такими блокам: блок знань, що забезпечують корекційно-розвитковий процес; блок умінь, необхідних для здійснення відповідної діяльності; ціннісно-мотиваційний блок, що відображає роботу з формування у здобувачів вищої освіти ціннісного ставлення до корекційно-розвивальної діяльності, розвитку позитивних мотивів діяльності в процесі професійної підготовки [118, с. 132].

Спираючись на системно-функціональний аналіз різних груп, напрямів, характеристик критеріїв та показників їх, доходимо висновку, що структура готовності майбутнього вчителя-реабілітолога до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти може бути представлена мотиваційно-ціннісним (МЦ), когнітивно-інтелектуальним (КІ), практично-діяльнісним (ПД) критеріями.

З-поміж усіх критеріїв у структурі готовності до діяльності найбільш вагомими вважаються реабілітаційно-педагогічний та мотиваційно-ціннісний критерії. Загальновідомо, що сформованість мотиваційної сфери є необхідною

передумовою успішності будь-якої діяльності.

Можна припустити, як вважає Г. Толмачева, що у структурі готовності вчителя до роботи з дітьми, що мають затримку психічного розвитку, саме мотиваційно-ціннісний компонент є визначальним [229, с. 24].

Важливо зазначити, що організація професійно-особистісного становлення майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів визначається мотивацією особистості, особливо на етапі орієнтації, вибору професії, спеціальності.

Мотив (франц. Motif, лат. Moveo – рухаю) є збудником діяльності особистості. Він формується під впливом соціокультурних та природних факторів її розвитку і визначає спрямованість її. У ролі мотивів можуть виступати інтереси і потреби, прагнення і емоції, установки та ідеали [45, с. 100].

Мотиви педагогічної діяльності взагалі, а корекційно-педагогічної зокрема, неоднорідні. По-перше, вони можуть бути представлені групою мотивів, що виражають потребу в тому, що становить основу змісту професії, по-друге, за походженням вони пов'язані з особливостями професії (мотиви суспільної значущості); по-третє, група мотивів, що виражають раніше сформовані потреби особистості, актуалізовані при взаємодії з професією (мотиви самоствердження і самореалізації, особливостей характеру, звичок); по-четверте, мотиви, які виражають особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії з професією (переконаність у власній професійній придатності, у володінні творчим потенціалом, у здатності знайти особливі підходи до дітей, які мають відхилення в поведінці); по-п'яте, група мотивів, що відображають зацікавленість особистості в результатах своєї професійної діяльності (знайомство дітей з невідомим, володіння елементами педагогічної майстерності, вплив на формування особистості підростаючого покоління) [118, с. 129].

Отже, у мотиваційно-ціннісному критерії готовності до інклюзивного навчання виділяємо мотиви, пов'язані зі ставленням до педагогічної діяльності; мотиви, пов'язані з набуттям необхідних знань, умінь, навичок і особистісних якостей, затребуваних у професійній діяльності; мотиви, які допомагають все це самореалізувати в реабілітаційно-педагогічній діяльності.

Основу мотиваційної складової становлять цінності педагогічної діяльності, що дозволяють вчителю задовольняти свої потреби і служать орієнтиром в його соціальній та професійній активності, спрямованій на вирішення педагогічних завдань, поставлених перед ним суспільством. Педагогічні цінності надають спонукальної сили мотиву, якщо вони не тільки суспільно значущі, але і важливі для життя самої особистості, тобто коли вони інтеріоризовані учителем і стають необхідними для його діяльності.

З погляду професійної та реабілітаційно-педагогічної діяльності вчителя, виділено п'ять груп педагогічних цінностей, які, виходячи зі своєї сутності та своєрідності, наповнені конкретним змістом:

– цінності-цілі розкривають зміст і сенс цілей професійно-педагогічної

діяльності, включають усвідомлення вчителем значущості як професійно-педагогічної, так і реабілітаційно-педагогічної діяльності, розуміння їхньої необхідності у профілактичній, корекційній та реабілітаційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, задоволеність вибором педагогічної професії; розуміння важливості спрямованості педагогічного процесу на особистість дитини;

– цінності-відносини позначають сенс відносин як основного механізму функціонування цілісної педагогічної системи, включають любов до дітей та педагогічної професії; повагу до особистості дитини і намагання зрозуміти її; своєчасно обрати педагогічно правильне рішення;

– цінності-знання розкривають значення і сенс реабілітаційно-педагогічних знань у процесі інклюзивного навчання; припускають високий рівень ерудиції та загального розвитку вчителя; хорошу психолого-педагогічну і методичну підготовку;

– цінності-засоби визначають зміст способів здійснення реабілітаційно-педагогічної діяльності, професійну майстерність і педагогічний такт, володіння різноманітними методами і педагогічними прийомами реабілітаційної діяльності;

– цінності-якості розкривають провідні якості особистості вчителя, необхідні для ефективної професійно-педагогічної діяльності, припускають наявність у вчителя витримки, доброзичливості, гуманізму і милосердя в роботі з дітьми, наполегливості, товариськості, відповідальності та оптимізму в здійсненні реабілітаційної роботи, терпіння, співпереживання і співчуття, цілеспрямованості в реабілітаційно-педагогічній роботі.

У свою змістову сутність ціннісний складник включає сукупність складових: ціннісно-позитивне ставлення до особистості дитини, що має порушення психофізичного розвитку; потребу в самопізнанні і саморозвитку власних духовно-моральних і професійних цінностей; інтерес до процесу вирішення діагностично-корекційних педагогічних завдань; задоволеність учителя взаємодією з дітьми з особливими освітніми потребами.

Формування мотиваційно-ціннісного критерію готовності в умовах інклюзивного навчання припускає формування ціннісних орієнтацій: усвідомлення значущості діяльності педагога; формування мотивів самовдосконалення; бачення і прийняття суб'єктом діяльності моделі-ідеалу педагога; спрямованість на осмислення власної копінг-поведінки; формування системи знань з феноменології цієї поведінки: довготривалий характер, спрямованість на зміну ситуації і особистісне зростання, пошук інформації, пластичність, можливість навчання тощо [126, с. 56].

Особистісний складник критерію – властивості і значущі якості особистості, якими повинен володіти педагог, який здійснює професійну діяльність. Він є сукупністю стійких психологічних якостей вчителя, необхідних для ефективного здійснення реабілітаційної діяльності з учнями.

Психологічною наукою встановлено, що жодна якість особистості не може існувати поза цілісною особистістю і завжди виступає як її прояв, змінює

свій зміст і будову відповідно до її структури. Одна і та ж якість проходить різний шлях формування і набуває різного характеру залежно від того, у системі яких провідних потреб вона формувалася [84, с. 42].

Особистісний складник відображає внутрішню і зовнішню установку, мотивацію педагога до освоєння і здійснення інклюзивного навчання дітей, а також здатність працювати в умовах інклюзивної освіти та сукупність особистісних орієнтацій педагога, які у процесі рефлексивного освоєння стають стійкими і суб'єктивно значущими.

Крім вищеназваних елементів, до мотиваційно-ціннісного критерію входять такі значущі особистісні характеристики вчителя, як суспільно-спрямована свідомість, гуманізм, демократизм, оптимізм, об'єктивність, громадянська свідомість, соціальна відповідальність. Головним структуроутворювальним елементом критерію готовності є усвідомлення педагогом актуальності і необхідності здійснення реабілітації школярів [84, с. 44].

Г. Толмачева вважає за необхідне відібрати ті якості, які в сукупності з певними педагогічними вміннями (зумовленими наявністю цих якостей), визначають змістову сутність готовності вчителя масової загальноосвітньої школи до успішного здійснення професійної діяльності, одним із суб'єктів якої є діти із затримкою психічного розвитку. До них автор відносить: емпатію (переживання (співпереживання) педагогом тих же емоційних станів, які відчуває інша людина (учень) через ототожнення з ним, і співчуття – власні переживання з приводу почуттів іншого) і емоційну ідентифікацію (забезпечує активну цілеспрямовану спільну діяльність педагога з учнями через перенесення себе в поле, простір іншої людини, що призводить до засвоєння його особистісних смислів) [229, с. 104].

Утворюючи разом з емоційною ідентифікацією і емпатією рівноцінний комплекс якостей і станів особистості вчителя, емоційна стійкість не дозволяє йому «занурюватися» в емоційне поле дитини настільки, що процес навчання школярів із особливими освітніми потребами може втратити керованість. На основі емпатії, емоційної ідентифікації та емоційної стійкості вчителя будується вміння оптимальної (з антропологічних, методичних позицій) взаємодії з учнями, які мають незначні відхилення у психофізичному розвитку, їхніми батьками.

Емоційно-вольову сферу розглядають як прояв певних почуттів до вихованців, любові до професії вчителя, наявність почуття обов'язку та особистої відповідальності за кінцевий результат у педагогічному процесі [118, с. 130].

Очевидно, що в тісному зв'язку з вищезазначеними складовими емоційно-вольової сфери знаходиться вміння педагогічного реагування на нестандартні педагогічні ситуації. Взаємна обумовленість цих складових, з одного боку, залежить від психофізіологічних особливостей учнів, а з другого, забезпечує можливість і для учня, і для вчителя оптимального вирішення конфліктних ситуацій, що сприятливо позначається на психологічному самопочутті суб'єктів освітнього процесу.

Показниками мотиваційно-ціннісного критерію вважаємо: наявність стійких мотивів для здійснення ефективної роботи в умовах інклюзивного навчання, прояв інтересу до професійної реабілітаційно-педагогічної діяльності; глибока особистісна зацікавленість, позитивна спрямованість на здійснення педагогічної діяльності в умовах залучення дітей з особливими освітніми потребами до середовища однолітків закладів загальної середньої освіти; домінування цінностей професійного успіху і життєвої самореалізації; потреба в особистій участі в реабілітаційній роботі, усвідомлений вибір варіантів власної професійної поведінки, сформованість професійно-особистісних якостей, що визначають позицію і спрямованість педагога як особистості, індивіда і суб'єкта діяльності.

Когнітивно-інтелектуальний критерій розуміємо як наявність знань, компетентностей з проблем реабілітаційної педагогіки, ерудиції; вміння добирати необхідну інформацію для ефективної організації реабілітаційно-педагогічної діяльності, спрямованої на підтримку і допомогу будь-якій дитині.

Когнітивний складник характеризується певним обсягом знань, необхідних і достатніх для здійснення зазначеного напряму педагогічного процесу. Він складається з дидактичного, психолого-педагогічного, спеціального, методичного блоків знань.

Дидактична діяльність вчителя є складовою професійної діяльності і спрямована на вирішення властивих для неї дидактичних завдань. Сукупність і послідовність вирішення дидактичних завдань у сучасній школі визначає учитель, і тому дидактичні завдання і способи вирішення їх у роботі різних учителів не збігаються. Основу творчої структури складають завдання і послідовність вирішення їх та повторення в діяльності творчо працюючих вчителів.

Психолого-педагогічний блок знань передбачає наявність таких важливих для реалізації реабілітаційного процесу інформаційних компонентів: психологічних основ пізнавальної діяльності особистості, індивідуально-психологічних особливостей; основних закономірностей психічного розвитку дітей, найважливіших психологічних особливостей учнів; закономірностей і принципів педагогічного процесу; теоретичних знань про цілі і завдання освіти і виховання, про сутність, зміст, принципи, форми і методи освітньо-виховного, корекційно-розвивального та реабілітаційного процесу в школі; психологічних закономірностей формування творчого мислення та інших вищих психічних функцій у школярів.

Спеціальний блок містить знання основних теоретичних положень про сучасні педагогічні системи та реабілітаційно-педагогічні технології виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами, знання принципів і методів спеціальної підготовки, факторів виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами та без них.

Методичний блок є сукупністю таких знань: теоретичних основ дидактики і психолого-педагогічних методів навчання (мета, завдання, зміст, методи, засоби, форми організації навчального процесу); тенденцій розвитку

теорії реабілітаційного процесу; знання сутності і ролі реабілітаційної діяльності в цілісному педагогічному процесі; знання дидактичних основ реабілітаційно-педагогічної діяльності (цілі, завдання, зміст, методи і форми), методів педагогічної діагностики.

З огляду на вищесказане, теоретичний компонент готовності, як вважає М. Забиняк, повинен доповнюватись знаннями, необхідними для успішної реалізації міжпредметних зв'язків педагогіки, психології, дидактики і методик. Це знання методологічного підґрунтя інтеграційних процесів у науці (учення про єдність матеріального світу, взаємозумовленості і загального зв'язку явищ природи, суспільства і самого процесу пізнання); знання про діалектику диференціації та інтеграції наукових знань і ролі їх у освітньому процесі; знання про сутність, значення, види і шляхи здійснення міжпредметних зв'язків у навчанні; вимоги до встановлення міжпредметних зв'язків у чинних навчальних програмах [84, с. 50].

Усі перераховані знання перебувають у тісному взаємозв'язку і утворюють єдине ціле – готовність вчителя до реалізації зазначеного напряму педагогічного процесу.

Когнітивно-інтелектуальний критерій включає компетентнісну складову, в основі якого лежать наукові професійно-педагогічні знання інтеграційних процесів у сфері інклюзивного навчання, основ розвитку особистості тощо.

Велике значення мають компетентності, пов'язані з технологіями і методикою роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти, із засвоєнням умінь і навичок роботи з дітьми, що мають проблеми. Необхідно, щоб вчитель опанував комплексом знань для роботи з учнями, яким необхідна допомога [242, с. 184].

І. Смирнова виділила спеціальні професійні компетентності педагога, необхідні для здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання: компетентність в оцінці особливостей освоєння освітньої програми дітьми з особливими освітніми потребами, для своєчасного виявлення їх; компетентність у створенні умов, необхідних для максимальної реалізації освітнього потенціалу дітей, що мають особливі освітні потреби; компетентність у взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, необхідну для включення в комплексну психолого-педагогічну та корекційно-розвивальну роботу з дітьми, що потребують індивідуального підходу в навчанні і вихованні; компетентність у створенні умов, які охороняють фізичне і психічне здоров'я дітей і сприяють соціалізації та особистісному зростанню як дітей з обмеженими можливостями здоров'я, так і їхніх однолітків, що розвиваються в нормі [217, с. 71].

Включення в зміст когнітивно-інтелектуального критерію інтелектуального складника (уміння використовувати навчальний предмет як засіб виховання і розвитку особистості) обумовлено як психолого-педагогічними труднощами, які відчувають учні у навчанні, так і необхідністю проходження принципу єдності навчальних і виховних педагогічних дій у педагогічній діяльності.

Інтелектуальний складник готовності орієнтований на професіоналізм

знань і умінь вчителя, які і складають його змістову сутність [229, с. 52].

Отже, інтелектуальний компонент може мати у своєму складі: психолого-педагогічні знання про різні прояви порушень розвитку учнів, способи, засоби і методи корекції їх; знання педагогічної антропології, законів і закономірностей розвитку особистості; уміння ставити й ефективно вирішувати стандартні і нестандартні педагогічні завдання у процесі навчання школярів із особливими освітніми потребами; вміння використовувати навчальний предмет як засіб виховання і розвитку особистості.

Показниками когнітивно-інтелектуального критерію є володіння повними, глибокими і систематизованими знаннями про специфіку роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; сформованість знань про особливості їхнього психічного та фізичного розвитку та особливості побудови педагогічного процесу з такими учнями; знання технологій і методик педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання; сформованість професійної компетентності для реабілітаційно-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

За допомогою практично-діяльнісного критерію визначають вміння та здатності вчителя обґрунтовано визначати і раціонально застосовувати шляхи і способи найбільш ефективного досягнення поставлених цілей. Як суб'єкт реабілітаційно-педагогічної діяльності вчитель повинен уміти управляти розвитком, навчанням і вихованням особистості школяра, своєчасно і результативно проводити корекцію педагогічного впливу на особистість дитини, її поведінку і ставлення до навколишньої дійсності.

Діяльнісний складник складається зі способів і прийомів реалізації професійно-педагогічних знань у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Педагогічна діяльність, як і будь-яка інша, має не тільки кількісну міру, але і якісні характеристики. Зміст і організацію педагогічної праці можна правильно оцінити, лише визначивши рівень творчого ставлення педагога до своє діяльності.

Педагогічна діяльність – процес постійної творчості. Але, на відміну від творчості в інших сферах (наука, техніка, мистецтво), творчість педагога не має на меті створення соціально цінного нового, оригінального, оскільки його продуктом завжди залишається розвиток особистості. Звичайно, творчо працюючий педагог, а тим більше педагог-новатор, створює свою педагогічну систему, але вона є лише засобом для отримання найкращого результату [276, с. 71].

Діяльнісний складник дозволяє схарактеризувати вміння: використовувати методи педагогічної діагностики станів ризику в розвитку дітей, успішності в навчанні і вихованні їх; створювати психологічно комфортне реабілітаційне середовище життєдіяльності дітей; добирати педагогічно доцільні форми, методи і засоби реабілітаційної роботи з дітьми; розробляти індивідуальні програми реабілітаційної роботи з урахуванням даних педагогічної діагностики; сприяти захисту прав дитини відповідно до

Міжнародної конвенції про права дитини; професійно взаємодіяти з працівниками освітніх закладів (вихователями, педагогами-фахівцями інших профілів: психологами, медичними та обслуговуючим персоналом та ін.) і батьками для забезпечення координації педагогічного впливу на дитину у межах цілісного педагогічного процесу; здійснювати аналіз і зіставляти альтернативні освітні програми, визначати їхній реабілітаційний потенціал; провадити реабілітаційну роботу з дітьми ризику і освітньо-педагогічну роботу з сім'єю [84, с. 33].

Практичний складник відображає технологічні характеристики інклюзивного процесу, здатність педагога на основі комплексу професійно-практичних умінь здійснювати інклюзивне навчання дітей, що передбачає готовність до моделювання освітнього середовища та використання варіативності у процесі навчання і виховання, а також вміння і навички в галузі сучасних технологій організації інклюзивного навчання.

Уміщуючи у свою змістову сутність певну сукупність гностичних, проектувальних, організаторських і комунікативних умінь, практичний компонент готовності вчителя повинен забезпечувати в умовах загальноосвітньої школи досягнення цілей і вирішення низки завдань, пов'язаних з успішним освоєнням дітьми з затримкою психічного розвитку освітнього стандарту [229, с. 107].

Практико-діяльнісний компонент готовності до корекційної роботи О. Глушко розкриває через аналіз блоків умінь до першого блоку належать вміння, спрямовані на вивчення особистості самої дитини й умов її життєдіяльності (діагностичні вміння), зокрема: уміння спостерігати за діяльністю і поведінкою дитини в процесі навчання і життєдіяльності в різних ситуаціях; уміння класифікувати і систематизувати накопичену первинну інформацію; уміння обирати діагностичні методики та професійно використовувати їх тощо. Другий блок складають уміння моделювати і проектувати процес корекційної роботи, планувати систему засобів і методів навчання і виховання дітей з труднощами в загальному розвитку і навчанні, проектувати корекційні умови з урахуванням індивідуально-особистісної специфіки розвитку дітей. До третього блоку увійшли уміння організації корекційної роботи та створення педагогічних умов, що забезпечують її ефективність (постановка цілей і забезпечення мотивації діяльності, створення атмосфери співробітництва). До четвертого належать вміння налагоджувати емоційний контакт і правильний тон у взаємовідносинах зі школярами; стимулювати розвиток моральних відносин між дітьми. П'ятий блок складають уміння аналізувати й оцінювати корекційну діяльність з погляду її ефективності для дитини, усвідомлено і критично керувати власною корекційною діяльністю [45, с. 103].

Рефлексивні і контрольно-корекційні вміння, віднесені до змістової сутності практичного складника, дають можливість вчителю своєчасно вносити зміни як у процес інклюзивного навчання школярів, так і у процес власного професійного розвитку при розбіжності отриманих результатів педагогічної діяльності з поставленими цілями.

Поєднання методичних, технологічних та організаційних знань і умінь Л. Федина розглядає як діяльнісний критерій, що визначає ефективність професійної праці сучасного вчителя. Педагогу необхідні вміння організовувати освітньо-виховний процес: бути майстром педагогічної діяльності, володіти сучасними методами роботи з різними дітьми; бути управлінцем, вміти проектувати умови організації власної реабілітаційної діяльності, а саме: розробляти програму реабілітаційної діяльності, прогнозувати її результат, виділяти суб'єкт і об'єкт, на який спрямовано реабілітаційний вплив, ставити реабілітаційні цілі і завдання, проводити діагностику, аналіз власної діяльності (рефлексію), відбирати й ефективно використовувати реабілітаційні засоби – створювати «реабілітаційне поле» («реабілітаційний простір») [236, с. 39].

На основі узагальнення у представленому дослідженні виділяємо ряд умінь, що становлять сутність реабілітаційно-педагогічної діяльності; деякі з них поглиблюють, а деякі доповнюють запропонований раніше перелік. В основу класифікації їх покладено логіку та специфіку реабілітаційно-педагогічної діяльності, що містить у собі елементи діяльності вчителя-реабілітолога, соціального педагога, педагога-психолога.

На основі узагальнення виокремлено такі блоки умінь, якими має володіти майбутній вчитель-реабілітолог: конструктивний, проектувальний, комунікативний, гностичний.

Конструктивні вміння передбачають визначення цілей і завдань реабілітаційно-педагогічної діяльності, її логіку та етапи реабілітаційної роботи з конкретною дитиною, урахувати в цій роботі індивідуально-особистісні можливості дитини та ін.; збір і аналіз інформації про індивідуально-особистісні риси дітей, діагностику та визначення їхнього загального рівня розвитку і ступеня труднощів; уміння знаходити специфічні засоби подачі матеріалу, адекватні індивідуальним особливостям дітей з особливими освітніми потребами; застосовувати методи психолого-педагогічного вивчення дітей з метою аналізу структури індивідуальних труднощів у навчанні й обгрунтованої індивідуальної роботи з ними: спостереження, тестування, інтерв'ю, експеримент, бесіда, вивчення незалежних характеристик, продуктів діяльності, аналіз історії розвитку дитини.

До проектувального блоку умінь належать уміння (зіставляти й оцінювати результати реабілітаційно-педагогічної роботи, визначати її переваги і недоліки, осмислювати перспективи підвищення ефективності реабілітаційно-педагогічної діяльності та ін.) пов'язані зі здатністю майбутнього вчителя оцінювати свою працю в цілому, умінням визначати причинно-наслідкові зв'язки між завданнями, цілями, способами, засобами, умовами, результатами. Це процес усвідомлення, аналізу, критичного осмислення суб'єктом педагогічного процесу, того, як його дії і вчинки, прийоми управління освітнім процесом сприймаються учнями, сприяють реалізації завдань навчання і виховання. Реалізація цих умінь передбачає створення в процесі навчання школярів умов для розвитку рефлексії.

Рефлексію розглядають як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, як процес звернення до самого себе, розмірковування над своїм психологічним станом. У той же час це не просто знання або розуміння суб'єктом самого себе, а й з'ясування того, як інші знають і розуміють рефлексуючого [118, с. 131].

Ці уміння передбачають адекватну оцінку результатів своєї професійної діяльності, уміння помічати свої помилки і прагнути виправити їх. Комунікативний блок умінь характеризують особливості комунікативної діяльності майбутнього педагога, специфіку його спілкування з учнями в процесі інклюзивного навчання, їхніми батьками. Вони дозволяють здійснювати вербальний і невербальний обмін інформацією, а також діагностувати особистісні якості і якості співрозмовника; виробляти стратегію, тактику і техніку взаємодії з дітьми та їхніми батьками, організовувати спільну діяльність для досягнення певних соціально значущих цілей; уміння оцінювати і пояснювати проблемні ситуації; уміння передбачати можливі наслідки конфліктів; уміння конструктивно регулювати суперечності і конфлікти тощо.

Гностичний блок умінь визначають як здатність і готовність особистості самостійно й ефективно забезпечувати освітню діяльність, прогнозувати її результати і застосовувати їх на практиці в умовах інклюзивного навчання. Особливе значення мають уміння, пов'язані з технологіями і методикою роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання, з оволодінням уміннями роботи з дітьми, що мають порушення у розвитку; організацією індивідуальної роботи з учнями, формування позитивної мотивації, соціально значущої поведінки тощо.

Показниками практично-діяльнісного критерію обрано набуті професійні знання і вміння, апробовані в дії, освоєні особистістю як найбільш ефективні способи, прийоми і досвід розв'язання конкретних професійних завдань; здатність до рефлексії та адекватного оцінювання результатів власної пізнавальної і квазіпрофесійної діяльності; задоволення потреб у професійному зростанні, сформованість конструктивного, проєктувального, комунікативного, гностичного блоків умінь.

З метою оцінки рівня готовності майбутніх вчителів-реабілітологів до інклюзивного навчання учнів розроблено шкалу визначення їх. Умовно виділено високий, середній і низький рівні готовності. Показники їх вираженості відображають змістові характеристики кожного з критеріїв готовності: мотиваційно-ціннісного (МЦ), когнітивно-інтелектуального (КІ), практично-діяльнісного (ПД).

Рівневі характеристики критеріїв готовності студентів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти та рівні їх показано в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Рівневі характеристики готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти

Критерії / Рівні	Мотиваційно-ціннісний	Когнітивно-інтелектуальний	Практично-діяльнісний
високий	Чітко усвідомлюється значимість реабілітаційно-педагогічної діяльності, інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в соціум	Характеризується повними, глибокими знаннями про реабілітаційно-педагогічну діяльність, психологічні, соціальні та фізичні особливості й проблеми дітей з особливими освітніми потребами, особливості роботи в умовах інклюзивного навчання	Здатний аналізувати досвід реалізації ідей інклюзивного навчання, власний досвід професійної діяльності, адекватно оцінює результати своєї діяльності, визначає свої помилки в роботі і прагне виправити їх
середній	Стійкий інтерес до реабілітаційно-педагогічної діяльності, проблеми якісної і доступної освіти для дітей з особливими освітніми потребами; право вибору способу отримання освіти; інклюзивне навчання в загальноосвітньому навчальному закладі	Переважає правильне розуміння проблем реабілітаційно-педагогічної діяльності і особливостей учнів з особливими освітніми потребами; у цілому правильні, хоча й не дуже систематизовані знання про специфіку роботи з різними категоріями дітей в умовах інклюзивного навчання	Освоєні способи виконання конкретних професійних дій у процесі інклюзивного навчання, але виникають труднощі при вирішенні педагогічних завдань, що моделюють професійну діяльність в умовах інклюзивного навчання. Недостатнє володіння необхідними знаннями та вміннями для визначення недоліків у реабілітаційно-педагогічній діяльності
низький	Інтерес до реабілітаційно-педагогічної діяльності та проблеми інтеграції людей з особливими освітніми потребами в суспільство; характерно насторожене ставлення до спільного навчання дітей з різними освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи	Відзначаються обмеженістю, фрагментарністю необхідних знань про реабілітаційно-педагогічну діяльність, проблеми та особливості дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання	Не здатний адекватно оцінювати результати реабілітаційно-педагогічної діяльності; не помічає допущених в роботі помилок; прагнення до поповнення відсутніх знань носить фрагментарний характер, але усвідомлюється недостача їх

З метою визначення рівнів готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи з учнями в умовах інклюзивного навчання розроблено такі показники: високий рівень досягається при сформованості критерію від 76 до 100 %; середній – при сформованості критерію від 50 до 75 %; низький – при сформованості критерію до 50 %.

З метою отримання більш точної інформації щодо досліджуваних показників кожного критерію готовності проводилося також кількісне оцінювання рівня сформованості кожного показника і кожного критерію. Ми виходили з п’ятибальної шкали: 5 балів – показник розвинений дуже добре,

чітко виражений; проявляється часто і регулярно в процесі підготовки до інклюзивного навчання школярів; 4 бали – показник чітко виражений; проявляється часто, але нерегулярно; 3 бали – показник виражений нечітко; проявляється не постійно 2 бали – показник виражений слабо; рідко проявляється; 1 бал – показник не виражений і не проявляється (тому не враховувався при оцінюванні).

На підставі отриманих оцінок за кожним показником визначено середній бал індивідуального рівня сформованості кожного критерію готовності вчителя-реабілітолога до інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Для визначення рівня сформованості кожного показника використано експертні листи, що передбачають бальну оцінку (самооцінку) сформованості їх. Зразок експертного листа подано в додатку А1.

Отже, готовність майбутнього вчителя-реабілітолога до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти представлено у вигляді таких критеріїв: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інтелектуального, практично-діяльнісного. Показниками мотиваційно-ціннісного критерію вважаємо: наявність стійких мотивів для здійснення ефективної роботи в умовах інклюзивного навчання, прояв інтересу до професійної реабілітаційно-педагогічної діяльності; глибока особистісна зацікавленість, позитивна спрямованість на здійснення педагогічної діяльності в умовах залучення дітей з особливими освітніми потребами до середовища однолітків закладів загальної середньої освіти; домінування цінностей професійного успіху і життєвої самореалізації; потреба в особистій участі в реабілітаційній роботі, усвідомлений вибір варіантів власної професійної поведінки, сформованість професійно-особистісних якостей, що визначають позицію і спрямованість педагога як особистості, індивіда і суб'єкта діяльності. Показниками когнітивно-інтелектуального критерію вважаємо: володіння повними, глибокими і систематизованими знаннями про специфіку роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; сформованість знань про особливості їхнього психічного та фізичного розвитку та особливості побудови педагогічного процесу з такими учнями; знання технологій і методик педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання; сформованість професійної компетентності для реабілітаційно-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Показниками практично-діяльнісного критерію обрано набуті професійні знання і вміння, апробовані в дії, освоєні особистістю як найбільш ефективні способи, прийоми і досвід розв'язання конкретних професійних завдань; здатність до рефлексії та адекватного оцінювання результатів власної пізнавальної і квазіпрофесійної діяльності; задоволення потреб у професійному зростанні, сформованість конструктивного, проєктувального, комунікативного, гностичного блоків умінь. З метою оцінки ступеня готовності майбутніх вчителів-реабілітологів до інклюзивного навчання учнів виділено: високий, середній і низький рівні.

2.3. Діагносстика готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти

За результатами аналізу стану підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти проведено дослідно-експериментальну роботу на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка з 2016 до 2019 року.

Вважаємо, що процес підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, незважаючи на його досить складний, тривалий, багатоаспектний характер, є керованим. Успішному управлінню цим процесом може сприяти послідовне дотримання його етапів: констатувального, формувального, контрольного.

Основна мета дослідно-експериментальної роботи – перевірити ефективність процесу підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, здійснюваного на основі розробленої моделі та педагогічних умов.

У роботі зі здобувачами вищої освіти, спрямованої на формування у них готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти визначено конкретні цілі: забезпечити формування у здобувачів вищої освіти інтересу до інклюзивного навчання, сформувати стійку спрямованість на цей вид діяльності; дати необхідні знання для здійснення інклюзивного навчання у процесі теоретичної підготовки; сформувати професійні уміння у процесі практичної підготовки.

Така ієрархія цілей дозволяє не тільки наочно уявити зв’язки різних етапів підготовки здобувачів вищої освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а й визначити шляхи трансформації цілей до змісту підготовки до реабілітаційно-педагогічної діяльності у процесі інклюзивного навчання.

Завдання дослідно-експериментальної роботи, спрямованої на підготовку учителів-реабілітологів:

1. Визначення сформованості окремих критеріїв готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти у здобувачів вищої освіти на різних етапах дослідження.

2. Доповнення матеріалами про реабілітаційну діяльність та інклюзію змісту фахових дисциплін та педагогічної практики здобувачів вищої освіти, а також спецсемінарів для підготовки майбутнього вчителя-реабілітолога з метою формування у нього цілісної готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

3. Апробація системи спеціальної підготовки майбутніх учителів-

реабілітологів.

Перший етап – констатувальний експеримент – проводився з метою визначення вихідного рівня готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (первинне виявлення обсягу наявних психолого-педагогічних, фахових, методичних знань, необхідних для реалізації реабілітаційно-педагогічної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами, аналіз типових труднощів, що виникають у майбутніх учителів при роботі з цією категорією дітей).

В експерименті взяли участь 342 студенти, з них контрольна група (КГ) становила 162 особи, експериментальна (ЕГ) – 180 осіб.

Для оцінки ефективності процесу підготовки майбутнього вчителя-реабілітолога до роботи з учнями в умовах інклюзивного навчання проведено дослідження рівнів готовності їх.

Для оцінки рівня сформованості мотиваційно-ціннісного критерію використано: методику К. Замфір (модифіковано А. Реан); тест «Креативність» Н. Вишнякової для виявлення рівня творчих схильностей особистості, визначення креативного резерву і творчого потенціалу особистості (Додаток А2); тесту «Креативність» для визначення творчого мислення, допитливості, уяви, творчого ставлення до професії; методику «Карта інтересів» (Н. Мажар) для діагностики інтересу до реабілітаційно-педагогічної діяльності (Додаток А3).

Для визначення рівня когнітивно-інтелектуального критерію запропоновано тести та завдання (Додаток А4), виконання яких обраховано за формулою;

$$N = kj / k, \quad (2.1)$$

де N – коефіцієнт рівня сформованості когнітивно-інтелектуального критерію, k – загальна кількість завдань, j – кількість правильно виконаних завдань.

Для оцінки практично-діяльнісного критерію готовності майбутнього вчителя-реабілітолога до роботи з учнями в умовах інклюзивного навчання проведено дослідження за допомогою шкал К. Романової, модифікованих для цілей нашого дослідження (Додаток А5).

У ході констатувального етапу експерименту з метою визначення рівня готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання за мотиваційно-ціннісним критерієм, ми виходили насамперед з того, що ця готовність проявляється у формуванні спрямованості (інтересу до реабілітаційно-педагогічної діяльності) в умовах інклюзивного навчання.

Результати, отримані в ході використання зазначених методик, свідчать про те, що більшість здобувачів вищої освіти експериментальної (65,7 %) і контрольної (67,4 %) груп мають низький рівень інтересу до реабілітаційно-педагогічної діяльності, середній – 33,3 % здобувачів вищої освіти експериментальної і 30,8 % контрольної групи, високий рівень – 1,0 % здобувачів вищої освіти експериментальної і 1,8 % здобувачів вищої освіти контрольної групи.

Тобто вихідні показники розвитку інтересу до реабілітаційно-

педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання приблизно однакові в КГ та ЕГ.

У рамках констатувального експерименту з'ясовувалося мотиваційно-ціннісне ставлення здобувачів вищої освіти до професійної діяльності, в рамках якої їм необхідно вирішувати завдання реабілітації.

Складений за цією метою опитувальник навмисно не містив варіантів відповідей, оскільки було важливо з'ясувати власні роздуми студента з означеної проблеми. У таблиці 2.6 представлені результати дослідження за запропонованими питаннями та їх відсоткове співвідношення.

Таблиця 2.6

Характер мотиваційно-ціннісного ставлення здобувачів вищої освіти до професійної реабілітаційно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання, %

№	Питання / варіанти відповідей	КГ	ЕГ
1.	*Чому Ви плануєте працювати педагогом (учителем)?*		
	Мені подобається моя професія: подобається працювати з дітьми, бути корисним багатьом тощо.	21,3	20,9
	Люблю дітей	32,1	33,3
	Мріяла про це з дитинства, «за покликом серця»	46,6	45,8
2.	*Чому Ви будете вчити Ваших учнів?*		
	Бути порядними людьми, доброті, гуманності, взаємоповаги	19,8	18,7
	Вчитися культурі поведінки	16,5	14,8
	Знанням свого предмета	63,7	66,6
3.	*Що, на Ваш погляд, необхідно, щоб бути «успішним»?*		
	Зопитливість, увага	9,7	7,6
	Знання + особистісні якості (бути товариським, ерудованим)	32,1	33,7
	Наполеглива праця	14,2	12,3
	Зацікавленість у кінцевому результаті	17,6	18,6
	Віра у власні сили, не боятися невдач	16,0	17,4
	Хороше здоров'я	10,4	10,4
4.	*Що, на Ваш погляд, може завадити Вам на уроці?*		
	Незібраність учнів, абстрактність, небажання працювати, шум, незацікавленість (байдужість на обличчі), неуважність	42,1	45,2
	Непідготовленість учнів	27,9	26,5
	Технічні проблеми (поганий клас, немає дошки та ін.)	20,3	19,8
	Власний поганий стан здоров'я	9,7	8,5
5.	*У чому полягає сутність реабілітаційної діяльності?*		
	Допомозі дитині в процесі адаптації, в навчальній діяльності, в своїх проявах	34,7	32,6

	Відновленні здібностей і можливостей дітей	12,8	11,7
	Знаходити підхід до будь-якої дитини	31,4	30,9
	Реабілітаційна діяльність вчить знаходити вихід з будь-якої скрутної ситуації	9,6	10,5
	Виправлення і компенсація втрат дитини оптимальними шляхами	11,5	14,3
6.	*Що може бути засобом реабілітаційної діяльності?*		
	Гра, спілкування, музика, заняття улюбленою справою	20,6	21,8
	Урок, позакласні заходи	13,5	12,4
	«Комфортність» у всіх розуміннях (дитина – це особистість)	24,0	23,1
	Вимоги, матеріально-технічна база	41,9	42,7

Аналіз проведеного опитування свідчить про те, що, незважаючи на досить високий відсоток відповідей, що відображають ціннісне ставлення до власної діяльності (1 і 2 питання), у здобувачів вищої освіти переважає традиційний погляд на причини «неуспіху уроку» (4 питання): менше половини вважають, що основні проблеми уроку пов’язані з поведінкою і старанністю учнів (42,1 % КГ, 45,2 % ЕГ), і тільки 20,3 % КГ, 19,8 % ЕГ здобувачів вищої освіти бере на себе відповідальність за успішний урок. Зафіксовано великий розрив в розумінні суті процесу реабілітації (5 питання): від допомоги дитині в процесі адаптації (34,7 % КГ, 32,6 % ЕГ) до виправлення і компенсації втрат дитини оптимальними шляхами (11,5 % КГ, 14,3 % ЕГ).

Різнобічні погляди здобувачів вищої освіти виявлено у відповіді на 3 питання: можна констатувати, що успішність як якість, що сприяє вирішенню проблем шкільної дезадаптації, визначається здобувачами вищої освіти досить вузько і не входить до системи цілей-цінностей. Відповіді на питання про засоби реабілітаційної діяльності свідчать про те, що студенти важко уявляють їхню специфіку, оскільки перерахований ряд досить неточний.

Отже, проведені дослідження організації здобувачами вищої освіти майбутньої реабілітаційно-педагогічної діяльності засвідчили, що вирішення задач допомоги і підтримки дитині на уроці і поза ним знаходяться в уявленнях традиційної педагогіки. Готовність майбутнього вчителя до організації реабілітаційно-педагогічної діяльності у процесі інклюзивного навчання не сформована. Аналізуючи результати мотиваційно-ціннісного ставлення здобувачів вищої освіти до професійної діяльності, а також наявність у них необхідних знань і умінь, можна констатувати, що тільки 3–5 % здобувачів вищої освіти КГ та ЕГ готові надати допомогу і підтримку дитині з особливими освітніми потребами.

На цьому етапі експерименту здобувачі вищої освіти заповнювали діагностичну карту, у якій представлено змістовні характеристики готовності до реабілітаційної діяльності в умовах інклюзивного навчання за мотиваційно-ціннісним критерієм. Результати визначення рівня готовності майбутніх педагогів-реабілітологів до інклюзивного навчання за мотиваційно-ціннісним критерієм представлено в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Діагностична карта самооцінки готовності до реабілітаційної діяльності за мотиваційно-ціннісним критерієм, %

№	Показники	КГ	ЕГ
1.	Орієнтація на цінності й ідеї гуманістичної педагогіки	16,5	14,3
2.	Задоволеність вибором педагогічної професії	20,9	22,7
3.	Гуманістична позиція педагога	9,2	7,9
4.	Переконаність у важливості і необхідності педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами	11,8	10,5
5.	Потреба в особистій участі в реабілітаційній роботі	9,8	12,6
6.	Усвідомлення цілей, вирішення яких призведе до задоволення потреб, виконання поставленого завдання	10,6	8,5
7.	Установка на допомогу дітям з особливими освітніми потребами	7,8	8,4
8.	Повага до особистості дитини і прагнення зрозуміти її	13,4	14,3
9.	Прояв справедливості, оптимізму у взаєминах з дітьми, комунікабельність і емпатія	15,2	10,9
10.	Терпіння, співпереживання і співчуття до дітей з особливими освітніми потребами	4,4	5,6
11.	Прояв почуття відповідальності за результати реабілітаційної роботи	5,9	4,3
12.	Здатність до саморегуляції, мобілізації своєї волі у складних педагогічних ситуаціях	4,3	4,8
13.	Рефлексивна готовність оцінювати власні можливості і свій психологічний стан у ході реабілітаційної роботи.	3,8	4,1

Обробка та узагальнення отриманих результатів свідчать про те, що існуюча система професійної підготовки майбутніх вчителів-реабілітологів в умовах інклюзивного навчання не забезпечує формування готовності до реабілітаційної діяльності на достатньому рівні.

Для підтвердження отриманих даних визначено мотиви вибору педагогічної професії. Мотивами вибору професії здобувачами вищої освіти названо: потребу у спілкуванні і роботі з дітьми – 19,3 % КГ, 18,6 % ЕГ, схильність до педагогічної діяльності – 15,9 % КГ, 16,8 % ЕГ, уявлення про значущість педагогічної праці – 16,7 % КГ, 17,4 % ЕГ, досвід волонтерської роботи в школі – 12,6 % КГ, 13,8 % ЕГ, приклад і порада шкільного вчителя – 35,5 % КГ, 33,4 % ЕГ.

Ці дані свідчать про те, що мотиви вибору педагогічної діяльності у здобувачів вищої освіти майже не корелюють з показниками мотиваційно-ціннісного критерію готовності до інклюзивного навчання, а це не дозволяє спиратися на ці зв’язки у процесі підготовки здобувачів вищої освіти.

Щоб визначити залежність між готовністю до реабілітаційно-педагогічної діяльності та сформованістю особистісних якостей, здобувачами вищої освіти запропоновано відповісти на питання: «Які якості в особистості вчителя здаються Вам важливими?». Серед найбільш привабливих якостей названо: доброту і чуйність – 15,7 % КГ, 16,5 % ЕГ; високий рівень професіоналізму –

18,1 % КГ, 18,2 % ЕГ, любов до дітей – 23,5 % КГ, 24,1 % ЕГ, чесність, порядність, справедливість – 12,0 % КГ, 10,3 % ЕГ, стриманість, витримку, тактовність – 14,2 % КГ, 12,9 % ЕГ, цілеспрямованість – 9,0 % КГ, 10,4 % ЕГ, вимогливість – 4,5 % КГ, 3,9 % ЕГ, почуття гумору – 3,0 % КГ, 3,7 % ЕГ.

Результати опитування свідчать про незначне усвідомлення важливості гуманно-особистісних якостей у структурі професійно-особистісної готовності педагога.

Можна припустити, що розвиток мотиваційно-ціннісного критерію готовності до інклюзивного навчання буде більш продуктивним за позитивного ставлення здобувачів вищої освіти до цієї діяльності.

Результати дослідження за запропонованими методиками з виконанням запропонованих завдань (анкети, ситуації, тести тощо) узагальнено в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Узагальнені результати виконаних завдань здобувачами вищої освіти під час констатувального етапу експерименту (за мотиваційно-ціннісним критерієм)

Бали	ЕГ		КГ	
	Виконано завдань	%	Виконано завдань	%
Бал 5	–	–	–	–
Бал 4	2	1,1	3	1,9
Бал 3	59	32,8	53	32,7
Бал 2	119	66,1	106	65,4
Всього	180	100	162	100

Для обробки отриманих результатів з метою визначення середньо-арифметичної виваженої застосовано формулу:

$$H^o = \bar{x} = \frac{1}{n}(x_1 n_1 + x_2 n_2 + x_3 n_3 + x_4 n_4 + x_5 n_5), \quad (2.2)$$

де H^0 – рівень готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання,

x – середньоарифметична,

x_i – бали,

n_i – повторність балів,

n – кількість здобувачів вищої освіти у групі.

Отже, узагальнений рівень готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання за мотиваційно-ціннісним критерієм в ЕГ складає H_e^0 = 2,35 (47,0 %); контрольній – $H_к^0$ = 2,37 (47,4 %), з різницею 0,4 %.

Для перевірки нульової гіпотези необхідно також вибрати рівень значущості *a,* тобто ймовірність помилки, що полягає у відхиленні нульової гіпотези. За статистичними дослідженнями при рівні значущості $a = 0{,}05$ можемо отримати достовірне значення вимірюваних величин. Критичне значення статистики для рівня значущості 0,05 складає 9,49.

Різниця, хоч є незначною, проте потребує перевірки на достовірність. Для її перевірки обрано критерій К. Пірсона та обраховано за формулою:

$$\chi_0^2 = \sum \frac{(n'_e - n'_к)^2}{n'_к},$$

(2.3)

де n'_e – студенти ЕГ, які виконали завдання,

$n'_к$ – студенти КГ, які виконали завдання.

Розрахунок критерію К. Пірсона за мотиваційно-ціннісним критерієм складає 0,13, що менше 9,49. Це означає, що розподіл здобувачів вищої освіти ЕГ та КГ за рівнями готовності до інклюзивного навчання до початку формувального експерименту суттєво не відрізняється. Отже, різниця у показниках між КГ та ЕГ є незначною, тому беремо до уваги нульову гіпотезу згідно з якою на результати дослідження впливали випадкові чинники.

Для встановлення початкового рівня готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання учнів за когнітивно-інтелектуальним критерієм застосовано методи анкетування (Додаток Б) і бесіди. Достовірність відповідей забезпечувалася такими прийомами: анонімним характером анкети, декількома варіантами відповідей, а також наявністю можливості подання власного варіанта відповіді.

На перше питання анкети (Як часто Вам доводиться стикатися на практиці з дітьми з особливими освітніми потребами?) 60,7 % здобувачів вищої освіти КГ, 59,6 % ЕГ відповіли, що вони постійно зустрічаються з такими дітьми, 25,1 % КГ, 26,7 % ЕГ – зрідка, 14,2 % КГ, 13,7 % ЕГ – не зустрічали зовсім.

За результатами аналізу відповідей на питання про з'ясування уявлень про сутність роботи вчителя-реабілітолога з дітьми з особливими освітніми потребами встановлено, що респонденти й однієї, й другої груп (відповідно КГ 28,7 % і ЕГ 25,4 %) можуть загально визначити сутність та особливості роботи вчителя-реабілітолога з такими дітьми, 71,3 % КГ, 74,6 % ЕГ вбачають її в тому, щоб озброїти дітей мінімальними знаннями свого предмета.

Здобувачі вищої освіти контрольної групи на питання «Чи маєте Ви знання про реабілітаційно-педагогічну діяльність з дітьми з особливими освітніми потребами?» відповіли ствердно – 9,7 %, ЕГ – 8,6 %; 79,8 % КГ, 80,5 % ЕГ – не мають спеціальних знань; 10,5 % КГ, 10,9 % ЕГ – не змогли дати позитивну відповідь на це питання.

Менше половини представників тієї та іншої групи (41,8 % КГ, 42,2 % ЕГ) вважають свою підготовку задовільного, відповідаючи на питання про рівень своєї підготовленості до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; 32,8 % КГ, 30,9 % ЕГ – як добру; 25,4 % КГ, 26,9 % ЕГ – як погану.

Більшість здобувачів вищої освіти (КГ – 68,5 %, ЕГ – 70,6 %), відповідаючи на питання про причини низької готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання у напрямі реабілітаційно-педагогічної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами, головною причиною вважають –

недостатність теоретичних знань; 10,9 % КГ, 9,6 % ЕГ – недостатність спеціальної літератури; 20,6 % КГ, 19,8 % ЕГ – недостатність практичних умінь.

Відповідаючи на шосте питання («Які з дисциплін надали б Вам найбільшу допомогу в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами?»), (пронумеруйте їх за ступенем значущості) у здобувачів вищої освіти КГ та ЕГ на виділили педпрактику (36,6 %; 35,2 %), спецсемінари (33,6 %, 34,1 %), навчальну дисципліну «Педагогічна психологія» (18,7 %, 19,2 %), методики навчання (11,1 %, 11,5 %).

За результатами аналізу відповід на останнє питання, встановлено основні труднощі, що виникають у здобувачів вищої освіти КГ та ЕГ, зокрема:

– труднощі в організації індивідуальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. На нашу думку, це відбувається через неглибокі знання вікових та індивідуальних особливостей учнів; небажанн вірити у їхні інтелектуальні можливості; незнання їхніх здібностей;

– труднощі в організації системи ліквідації прогалин у знаннях учнів. Це відбувається через відсутність в роботі багатьох викладачів індивідуального підходу до визначення обсягу вимог до знань студентів;

– труднощі у визначенні рівня розвитку учнів, зумовлені відсутністю у здобувачів вищої освіти навичок спостереження за учнями, навичок аналізу пізнавальної активності їх і невміння визначати шляхи роботи з ними, а також теоретична непідготовленість;

– труднощі у виборі стилю спілкування, засобів педагогічного впливу.

Для з’ясування рівня сформованості когнітивної компетентності запропоновано анкету (Додаток Б).

На питання «Хто, на Вашу думку, належить до категорії «діти з особливими освітніми потребами»?» 62,3 % опитуваних КГ, 61,7 % ЕГ відповіли, що це діти з інвалідністю; 26,6 % КГ, 25,3 % ЕГ – діти із затримкою психічного розвитку, 11,1 % КГ, 13,0 % ЕГ – обдаровані діти.

Відповідаючи на питання «Який спосіб отримання освіти, на Вашу думку, найкраще сприяє розвитку дітей з особливими освітніми потребами?», практично всі здобувачі вищої освіти відзначили ефективність індивідуального навчання вдома; 43,5 % КГ, 45,1 % ЕГ додали спеціалізовану школу, 8,3 % КГ, 7,9 % ЕГ зазначили навчання в інклюзивному класі в загальноосвітній школі. На інклюзивному навчанні зупинили свій вибір 31,2 % здобувачів вищої освіти КГ, 32,7 % ЕГ, вважаючи його більш ефективним процесом соціалізації, і небажанням батьків віддавати своїх дітей до інклюзивної школи.

У відповідях на питання «Як Ви ставитеся до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в одному класі зі звичайними однолітками?» 68,5 % КГ та 66,3 % ЕГ зазначили про однозначно негативне ставлення, а 9,4 % КГ та 8,6 % ЕГ – про позитивне ставлення до інклюзивного навчання. Позитивним в інклюзивному навчанні вважають пріоритетність соціального середовища для розвитку дітей з особливими освітними потребами.

У відповідях на питання про те, які умови необхідно забезпечити для

реалізації інклюзивного навчання, названо: індивідуальний підхід до кожної дитини, модернізацію матеріально-технічної бази шкіл, створення законодавчої бази, підвищення рівня компетентності вчителів і додаткову оплату вчителям. З-поміж причин, що суттєво ускладнюють процес залучення дітей з особливими освітніми потребами до соціального середовища загальноосвітньої школи, називають: відсутність спеціальних умов в загальноосвітній школі – 100 % опитаних КГ та ЕГ; недостатній рівень компетентності педагогів для роботи з цією категорією дітей – 57,3 % КГ, 56,4 % ЕГ; неготовність суспільства сприймати таких дітей – 27,6 % КГ, 28,4 % ЕГ; відсутність необхідної законодавчої бази для інклюзивного навчання – 15,1 % КГ, 15,2 % ЕГ.

Для формування узагальненого портрета особистості майбутнього педагога, що працює в інклюзивному класі, використано метод ранжування. Здобувачі вищої освіти виконували завдання «Вимоги до особистості педагога, який працює в інклюзивному класі» (Додаток В).

Здобувачам вищої освіти запропоновано оцінити особистість майбутнього педагога відповідно до загальнопрофесійних вимог і виділити ті з них, які найбільш значимі для роботи в інклюзивному класі.

Відомо, що в інклюзивних класах може працювати не кожен вчитель, тому здобувачам вищої освіти запропоновано було розподілити критерії підбору вчителя для цієї роботи за ступенем значущості. Ставлення до дітей з особливими освітніми потребами і бажання здобувачів вищої освіти у майбутньому працювати в інклюзивному класі визначено за відповідями на такі питання: «Як Ви ставитеся до учнів, які навчаються в інклюзивних класах?»; «Чи погодилися б Ви працювати в інклюзивному класі?»; «Які знання необхідні майбутньому вчителю-реабілітологу для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами?» та ін.

Результати опитування представлено у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Знання здобувачами вищої освіти специфіки роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, %

№	Показники	КГ	ЕГ
1.	Ставлення до учнів, які навчаються в інклюзивних класах	4,5	4,4
2.	Цілісне уявлення про реабілітаційно-педагогічну роботу	9,8	10,4
3.	Знання наукових основ реабілітаційної діяльності	8,6	8,1
4.	Знання принципів, засобів і методів реабілітаційно-педагогічної роботи	6,7	7,2
5.	Знання специфіки засобів і методів розвитку різних аспектів психіки дитини, з урахуванням її індивідуальності	5,9	6,0
6.	Розуміння труднощів, новизни, творчого характеру завдань реабілітаційно-педагогічної роботи	10,8	11,6
7.	Психолого-педагогічні знання про прояви порушень психічного розвитку учнів, способи, засоби, методи реабілітації	8,7	9,0
8.	Знання педагогічної антропології, законів і закономірностей	9,5	9,1

	розвитку особистості		
9.	Вміння ставити й ефективно вирішувати стандартні і нестандартні педагогічні завдання в процесі навчання школярів з особливими освітніми потребами	5,9	6,5
10.	Вміння використовувати навчальний предмет як засіб виховання і розвитку особистості	6,4	6,7

За результатами анкетування виявлено, що у всіх здобувачів вищої освіти немає повноцінних знань про різноманітність проявів порушеного психолого-фізіологічного розвитку у школярів, про наявні в науці і освітній практиці теоретичні положення, практичні розробки реабілітаційно-педагогічного характеру. Це пояснюється відсутністю у майбутніх вчителів глибоких знань із галузі спеціальної, зокрема реабілітаційної педагогіки.

Можна припустити, що недостатність знань педагогічної антропології, законів і закономірностей розвитку особистості пов'язана із впливом традиційної авторитарної педагогіки, що не забезпечує особистісно зорієнтованого підходу в реальній педагогічній практиці, знижує професійну готовність вчителя до інклюзивного навчання школярів.

У процесі аналізу даних за рівнями сформованості вміння використовувати навчальний предмет як засіб виховання і розвитку особистості встановлено невідповідність наявного рівня складності завдань, сформульованих реальною педагогічною практикою навчання дітей з особливими освітніми потебами. Так, дві третини здобувачів вищої освіти КГ та ЕГ вважали головною метою навчання формування знань, умінь, навичок, вони враховували власне вміння використовувати навчальну дисципліну – як засіб виховання і розвитку особистості на рівні «нижче середнього». Крім того, більшості здобувачам вищої освіти КГ та ЕГ важко було підібрати конкретні приклади для навчання дітей з особливими освітними потребами, які підтверджують наявність цього вміння.

Отже, необхідно шукати шляхи актуалізації теоретичних знань про зовнішні і внутрішні фактори розвитку особистості в зв'язку з удосконаленням предметно-методичних умінь майбутнього учителя-реабілітолога, що сприятиме формуванню гуманістичної професійної позиції.

Для з'ясування усвідомлення здобувачами вищої освіти значущості інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, інтеграції їх в суспільство й актуальності формування у майбутніх педагогів-реабілітологів готовності до інклюзивного навчання учнів запропоновано методику незакінчених речень, зокрема:

1. Включення дітей з особливими освітніми потребами в суспільство – це проблема…
2. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в одному класі з учнями з типовим розвитком необхідно/протипоказано, тому що ...
3. Здійснення інклюзивного навчання в загальноосвітній школі (не) дозволить гуманізувати педагогічний процес, тому що ...
4. Формування у майбутніх учителів-реабілітологів інклюзивної компетентності (не) актуально, тому що ...

Аналіз результатів дослідження за відповідними методиками з виконанням запропонованих завдань (анкети, ситуації, тести тощо) узагальнено в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Узагальнені результати виконаних завдань здобувачами вищої освіти під час констатувального етапу експерименту (за когнітивно-інтелектуальним критерієм)

Бали	ЕГ		КГ	
	Виконано завдань	%	Виконано завдань	%
Бал 5	–	–	–	–
Бал 4	11	6,1	9	5,5
Бал 3	54	30,0	56	34,6
Бал 2	115	63,9	97	59,9
Всього	180	100	162	100

Отже, узагальнений рівень готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання за когнітивно-інтелектуальним критерієм в ЕГ складає $Н_е^0$ = 2,42 (48,4 %); КГ – $Н_к^0$ = 2,37 (49,2 %), з різницею 0,8 %. Цю різницю перевірено на достовірність за формулою 2.3.

Розрахунок критерію К. Пірсона за когнітивно-інтелектуальним критерієм складає 6,31, що менше 9,49. Це означає, що різниця у показниках між КГ та ЕГ є незначною, тому беремо до уваги нульову гіпотезу, згідно з якою на результати дослідження впливали випадкові чинники.

Для перевірки сформованості практично-діяльнісного критерію здобувачам вищої освіти пропонували: самостійно розробити фрагмент корекційно-реабілітаційного уроку, який повинен містити такі компоненти: клас, для якого розробляється урок (5–9 класи), тему уроку, тип уроку, обладнання, структуру уроку, хід уроку (фрагмент). Здобувачам вищої освіти запропоновано розробити не весь урок, а тільки фрагмент, оскільки у них ще немає досвіду складання конспектів традиційних уроків.

Використовуючи результати розробки фрагменту уроку та анкетування, бесід, оціночних процедур, спостереження, накопичувалися дані, які дозволили моделювати процеси формування готовності майбутніх педагогів до інклюзивного навчання учнів.

Для визначення сформованості професійних умінь здобувачам вищої освіти запропоновано анкету, результати якої представлено у таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Сформованість умінь у майбутніх вчителів-реабілітологів до інклюзивного навчання учнів, %

№	Уміння	КГ	ЕГ
1.	Володіння технологіями навчання і розвитку дітей	9,3	8,9
2.	Уміння провадити реабілітаційну діяльність	4,2	5,6

3.	Застосування сучасних реабілітаційно-педагогічних технологій	5,0	5,7
4.	Уміння проектувати процес реабілітаційної роботи	3,8	3,1
5.	Уміння планувати систему засобів досягнення результатів реабілітаційно-педагогічної діяльності	3,7	4,3
6.	Організаторські вміння	12,8	10,7
7.	Комунікативні вміння	18,9	19,4
8.	Інформаційно-аналітичні вміння (аналіз і оцінка результатів реабілітаційної роботи)	7,4	8,6
9.	Уміння будувати процес взаємодії за лініями: «учитель-учень», «учень-учень», «учитель-учень-батьки» на основі емпатії й емоційної ідентифікації	8,7	9,4
10.	Уміння долати опір суб'єктів освітнього процесу	7,4	8,5
11.	Уміння реагування на нестандартні педагогічні ситуації	13,2	11,3
12.	Уміня бачити успіхи у навчанні кожного школяра з особливими освітніми потребами	23,6	20,7
13.	Уміння діагностувати стан готовності і навчальних можливостей дітей з особливими освітніми потребами	9,4	10,4
14.	Цілепокладання у процесі навчання школярів з особливими освітніми потребами	11,6	12,4
15.	Уміння прогнозувати, проектувати, конструювати та організовувати процес навчання школярів з особливими освітніми потребами	10,9	9,5
16.	Уміння реалізувати процес інклюзивного навчання школярів з особливими освітніми потребами	4,9	5,3
17.	Уміння здійснювати рефлексію, контроль і корекцію результатів реабілітаційно-педагогічної діяльності	6,4	7,5

У процесі аналізу даних таблиці встановлено найбільший відсоток умінь (бачити успіхи у навчанні кожного школяра з особливими освітніми потребами (КГ – 23,6 %, ЕГ – 20,7 %), комунікативні уміння (КГ – 18,9 %, ЕГ – 19,4 %), найменший (вміння проектувати процес реабілітаційної роботи (КГ – 3,8 %, ЕГ – 3,1 %), уміння планувати систему засобів досягнення результатів реабілітаційно-педагогічної діяльності (КГ – 3,7 %, ЕГ – 4,3 %)).

Щодо сформованості уміння будувати процес взаємодії за лініями: «учитель-учень», «учень-учень», «учитель-учень-батьки» з урахуванням емпатії й емоційної ідентифікації 8,7 % здобувачів вищої освіти КГ та 9,4 % ЕГ вважали необов'язковими процеси переживання і співпереживання.

Аналіз даних за вмінням долати опір суб'єктів освітнього процесу засвідчив, що у здобувачів вищої освіти КГ (7,4 %) та ЕГ (8,5 %) низький рівень його сформованості. Більшість здобувачів вищої освіти усвідомлюють необхідність вольових зусиль для долучення, наприклад, школярів з низькою навчальною мотивацією до процесу інклюзивного навчання.

Аналіз уміння реагувати на нестандартні педагогічні ситуації свідчить про недостатнє володіння здобувачами вищої освіти як цими уміннями, так і окремими діями, операціями, складовими цього уміння.

Аналіз впевненості майбутніх вчителів в успіху навчання кожного

школяра з особливими освітніми потребами свідчить про сумніви чотирьох п’ятих досліджуваних. Є підстави вважати, що низький рівень сформованості цього показника залежить від недостатнього володіння здобувачами вищої освіти спеціальними знаннями про різні прояви порушень психофізіологічного розвитку учнів та ефективні шляхи подолання цих порушень.

Аналіз даних за вмінням діагностувати стан шкільної готовності і навчальних можливостей дітей з особливими освітніми потребами свідчить про наявність у вчителів певних труднощів. У значної частини досліджуваних виявлено відсутність необхідних умінь для адекватного діагностування актуальних і потенційних навчальних можливостей школярів.

Здобувачам вищої освіти важко було демонструвати знання та уміння за цим показником. Чотири п’ятих досліджуваних діагностували шкільну готовність як процес, спрямований тільки на виявлення в учнів знань, умінь, навичок відповідно до вимог навчальних програм. Лише одна п’ята досліджуваних розглядала в контексті шкільної готовності і навчальних можливостей учнів такі складові, як вольова, мотиваційна, комунікативна готовність.

У ході аналізу уміння цілепокладання у процесі навчання школярів із особливими освітніми потребами встановлено, що здобувачі вищої освіти недостатньо розуміють необхідність формулювання діагностичних цілей. Це уміння виявилося у межах низького рівня. У двох третин здобувачів вищої освіти не сформовано уміння лаконічних і чітких попередніх вказівок щодо цілей, завдань й основних етапів уроку.

Результати аналізу уміння прогнозувати, проектувати, конструювати та організовувати процес навчання школярів із особливими освітніми потребами свідчать про те, що здобувачі вищої освіти недостатньо розуміють механізми управління в педагогічній діяльності. Цей показник характеризує низький рівень сформованості цієї сукупності умінь. Здобувачі вищої освіти відчували труднощі, характеризуючи проектно-прогностичні уміння.

Показник уміння реалізації процесу інклюзивного навчання школярів з особливими освітніми потребами на основі технології взаємодії свідчить про недостатні знання ролі такої взаємодії в успішному навчанні цього контингенту учнів та недостатній рівень сформованості досліджуваного уміння. Усі здобувачі вищої освіти знали про склад психолого-медико-педагогічного консиліуму, правильно називаючи його учасників, зокрема вчителів, психологів, логопедів, дефектологів, лікарів. Крім того, функції вчителя у складі консиліуму визначили правильно тільки кілька здобувачів вищої освіти КГ та ЕГ. Більшість вважали, що їхня роль як члена консиліуму зводиться до написання психолого-педагогічної характеристики школяра, щоб ознайомити з нею інших фахівців – учасників консиліуму. Усі здобувачі вищої освіти вважали обов’язковим і необхідним надання психологічної, медичної та логопедичної допомоги дітям із особливими освітніми потребами.

Можна припустити, що виявлений рівень сформованості вміння пояснюється недостатньою розробленістю в педагогіці теоретичних і

практичних основ взаємодії фахівців різних спеціальностей для більш ефективного вирішення проблем навчання, виховання і розвитку дітей із особливими освітніми потребами.

У процесі аналізу уміння здійснювати рефлексію, контроль і корекцію результатів педагогічної діяльності виявлено недостатню зорієнтованість здобувачів вищої освіти на рефлексію, насамперед власну педагогічну діяльність в аспекті гуманної педагогіки. Аналіз відповідей досліджуваних свідчить про те, що тільки незначна кількість здобувачів вищої освіти оцінює свої дії через рефлексію. Крім того, у досліджуваних виявлено недостатній рівень сформованості контрольно-корекційних умінь, які використовують для внесення змін у власну педагогічну діяльність при виявленні розбіжностей її цілей з одержуваним результатом.

Узагальнюючи сформованість практично-діяльнісного критерію, характеризуємо рівень його розвитку як недостатній.

Оцінюючи власну готовність до інклюзивного навчання учнів, здобувачі вищої освіти абсолютно не впевнені у сформованості її. Про свою готовність до реабілітаційно-педагогічної роботи заявило тільки 9,7 % опитаних здобувачів вищої освіти КГ, 8,8 % ЕГ; 17,6 % КГ, 18,4 % ЕГ – висловили деякий сумнів у своїй готовності «майже впевнений», 72,7 % КГ, 72,8 % ЕГ – вважають себе неготовими до реабілітаційно-педагогічної роботи в ході інклюзивного навчання учнів. Але навіть незначна кількість здобувачів вищої освіти КГ та ЕГ, які вважають себе готовими до реабілітаційно-педагогічної діяльності, називають значні труднощі, пов’язані з недостатнім володінням діагностичними методиками вивчення дітей з особливими освітніми потребами.

Для всіх інших здобувачів вищої освіти, які вважають себе не підготовленими до інклюзивного навчання учнів, труднощі пов’язані більшою мірою з недостатньою теоретичною і практичною підготовкою до реабілітаційно-педагогічної діяльності.

Аналіз результатів дослідження за відповідними методиками з виконанням запропонованих завдань (анкети, ситуації, тести тощо) узагальнено в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Узагальнені результати виконаних завдань здобувачами вищої освіти під час констатувального етапу експерименту (за практично-діяльнісним критерієм)

Бали	ЕГ		КГ	
	Виконано завдань	%	Виконано завдань	%
Бал 5	2	1,1	–	–
Бал 4	7	3,9	3	1,9
Бал 3	50	27,8	53	32,7
Бал 2	121	67,2	106	65,4
Всього	180	100	162	100

Отже, узагальнений рівень готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання за практично-діяльнісним критерієм в ЕГ складає $Н_е^0$ = 2,38 (47,6 %); КГ – $Н_к^0$ = 2,36 (47,2 %), з різницею 0,4 %. Цю різницю перевірено на достовірність за формулою 2.3.

Розрахунок критерію К. Пірсона за практично-діяльнісним критерієм складає 4,73, що менше 9,49. Це означає, що різниця у показниках між КГ та ЕГ є незначною, тому беремо до уваги нульову гіпотезу, згідно з якою на результати дослідження впливали випадкові чинники.

Результати дослідження рівнів готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти за МЦ, КІ та ПД критеріями узагальнено в таблиці 2.13.

Аналіз даних таблиці свідчить про низький рівень готовності, оскільки середньоарифметична виважена $МЦ_е$ готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів в ЕГ становить 2,35 бали, що складає 47,0 %, $КІ_е$ – 2,42 (48,4 %), $ПД_е$ – 2,38 (47,6 %), у КГ: $МЦ_к$ – 2,37 (47,4 %), $КІ_к$ – 2,46 (49,2 %), $ПД_к$ – 2,36 (47,2 %).

Таблиця 2.13

Рівні готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (констатувальний етап експеримент)

Групи	Критерій					
	МЦ		КІ		ПД	
	бали	%	бали	%	Бали	%
ЕГ	2,35	47,0	2,42	48,4	2,38	47,6
КГ	2,37	47,4	2,46	49,2	2,36	47,2

Розподіл рівнів готовності здобувачів вищої освіти ЕГ та КГ до інклюзивного навчання учнів показано на рис. 2.1.

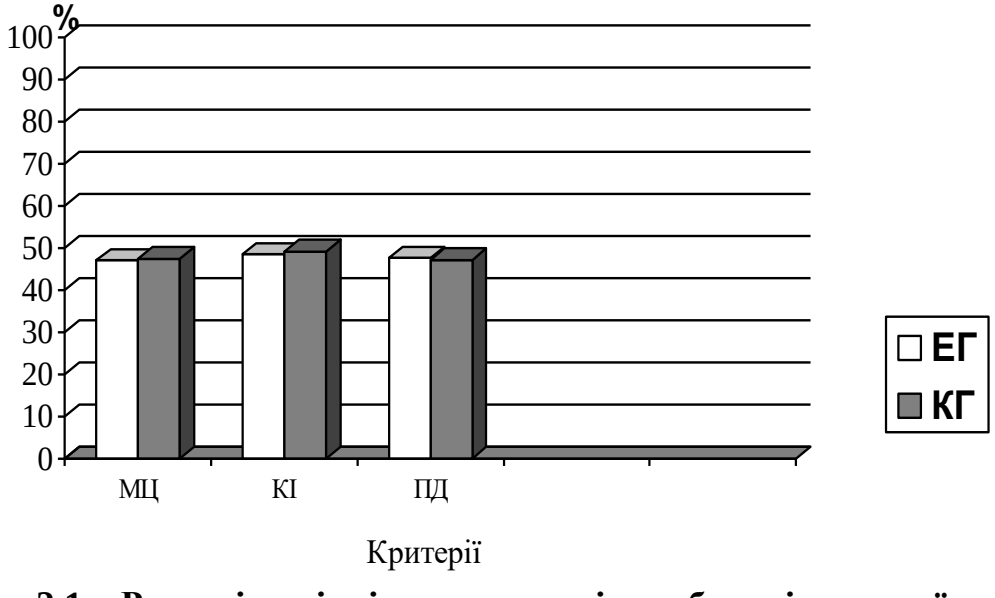


Рис. 2.1. Розподіл рівнів готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання учнів (констатувальний експеримент)

Аналіз рисунку підтвердив низький рівень готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання учнів за МЦ, КІ, ПД критеріями.

Різниця в ЕГ між МЦ та КІ критеріями складає 1,4 %, за ПД – 0,6 %, у КГ відповідно 1,8 %, 0,2 %. Результати свідчать про те, що між рівнями готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання учнів на констатувальному етапі експерименту майже відсутня різниця.

Для розподілу здобувачів вищої освіти за рівнями (високий, середній, низький) готовності до інклюзивного навчання учнів використано дані, отримані за результатами зрізів після завершення певного етапу експерименту. Результати дослідження показано у таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

Рівні готовності студентів до інклюзивного навчання учнів (констатувальний етап експерименту)

Рівні	ЕГ (180)	КГ (162)
Високий	2 (1,1 %)	3 (1,9 %)
Середній	59 (32,8 %)	55 (33,9 %)
Низький	119 (66,1 %)	104 (64,2 %)

Далі таблиці свідчать про низький рівень готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання учнів у ЕГ та КГ.

Загальний результат констатувального етапу експерименту за кожним критерієм готовності свідчить про недостатній рівень розвитку їх.

Отже, виявлено недостатню сформованість готовності майбутніх учителів-реабілітологів до інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти і необхідність цілеспрямованої роботи з формування та розвитку всіх критеріїв готовності.

Висновки до другого розділу

Проведений аналіз стану підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти засвідчив, що зміст дисциплін психолого-педагогічної та науково-предметної підготовки носить переважно ознайомлювальний характер і побіжно співвідносить основні питання курсу з реабілітаційним напрямом, не торкаючись реабілітаційно-педагогічної функції в роботі з дітьми в масовій школі. Крім того, навіть за межами суто дефектологічного змісту дисципліни націлені на вивчення діагностично-корекційного напряму в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, що абсолютно виводить за їх межі реабілітаційного контексту педагогічної роботи з такими дітьми у класах нормативної наповнюваності.

Аналіз навчальних програм переконує, що вони потребують доповнення та вдосконалення з урахуванням завдань реабілітаційно-педагогічної спрямованості всієї підготовки фахівців.

У процесі опитування молодих педагогів встановлено причини труднощів

у реабілітаційно-педагогічній діяльності: недостатня психолого-педагогічна підготовка у закладі вищої освіти, недостатній методичний досвід і відсутність методичної допомоги досвідчених педагогів і адміністрації.

Опитування здобувачів вищої освіти підтвердило припущення, що формування готовності майбутнього вчителя-реабілітолога до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів буде успішно здійснюватися в тому випадку, якщо будуть дотримуватися умови цілісного характеру реабілітаційно-педагогічної спрямованості всього процесу підготовки їх.

Досліджуючи критеріально-рівневу готовність майбутнього вчителя-реабілітолога до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, Визначено критерії готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти: мотиваційно-ціннісний із показниками: наявність стійких мотивів для здійснення ефективної роботи в умовах інклюзивного навчання, прояв інтересу до професійної реабілітаційно-педагогічної діяльності; глибока особистісна зацікавленість, позитивна спрямованість на здійснення педагогічної діяльності в умовах залучення дітей з особливими освітніми потребами до середовища однолітків закладів загальної середньої освіти; домінування цінностей професійного успіху і життєвої самореалізації; потреба в особистій участі в реабілітаційній роботі, усвідомлений вибір варіантів власної професійної поведінки, сформованість професійно-особистісних якостей, що визначають позицію і спрямованість педагога як особистості, індивіда і суб'єкта діяльності; когнітивно-інтелектуальний із показниками: володіння повними, глибокими і систематизованими знаннями про специфіку роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; сформованість знань про особливості їхнього психічного та фізичного розвитку та особливості побудови педагогічного процесу з такими учнями; знання технологій і методик педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання; сформованість професійної компетентності для реабілітаційно-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; практично-діяльнісний із показниками: набуті професійні знання і вміння, апробовані в дії, освоєні особистістю як найбільш ефективні способи, прийоми і досвід розв'язання конкретних професійних завдань у процесі інклюзивного навчання учнів; здатність до рефлексії та адекватного оцінювання результатів власної пізнавальної і квазіпрофесійної діяльності; задоволення потреб у професійному й особистісному зростанні, сформованість конструктивного, проєктувального, комунікативного, гностичного блоків умінь. Визначено рівні їх сформованості: високий, середній, низький.

Для розподілу здобувачів вищої освіти за рівнями (високий, середній, низький) готовності до інклюзивного навчання учнів проведено констатувальний експеримент, результати якого засвідчили низький рівень готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання учнів у експериментальних і контрольних групах.

РОЗДІЛ 3.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-РЕАБІЛІТОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

3.1 Модель підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти

Роль дослідження з використанням моделі полягає в отриманні нового педагогічного знання про об'єкт, що є основною метою педагогічного моделювання, за допомогою якого і визначають вимоги до кожної конкретної моделі.

У педагогічних дослідженнях моделювання визначають як початковий етап педагогічного проектування і як розробку цілей (загальної ідеї) створення педагогічних систем, процесів або ситуацій та основних шляхів досягнення їх [118, с. 126].

Моделювання освітніх систем і процесів забезпечує стиснення інформації, при якому відкидаються несуттєві фактори, завдяки чому з'являється можливість сконцентрувати увагу на найбільш значущих елементах і способах взаємодії їх, тобто на тих складових частинах системи і тих зв'язках і відносинах, від яких найбільшою мірою залежить її якісний стан і перспективи розвитку. У результаті цього модель набуває властивостей концептуального інструменту, за допомогою якого можна здійснювати прогнозні і управлінські функції по відношенню до модельованого процесу [276, с. 80].

Моделювання є процесом конструювання моделі реальної системи і постановки експериментів на цій моделі з метою або зрозуміти поведінку системи, або оцінити різні стратегії, що забезпечують функціонування цієї системи [228, с. 16].

Отже, у літературі моделювання трактують як відтворення характеристик певного об'єкта на іншому об'єкті, який спеціально створений для вивчення його.

У зв'язку з вищевикладеним моделювання розглядаємо як експериментальне та прикладне дослідження, мета якого схарактеризувати процес підготовки майбутніх учителів до реабілітації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

У процесі моделювання задіяно чотири «учасники»: «суб'єкт» – ініціатор моделювання та/або користувач його результатів; «об'єкт-оригінал» – предмет моделювання, тобто та педагогічна, освітня система, яку хоче створити і/або користуватися надалі «суб'єкт»; «модель» – образ, відображення об'єкта; «середовище», у якому знаходяться і з яким взаємодіють всі «учасники» [276, с. 80]. Важливим засобом моделювання є розробка моделі відповідного процесу.

Н. Яковлєва вважає, що модель – це використовуваний для передбачення

і порівняння інструмент, що дозволяє логічним шляхом спрогнозувати наслідки альтернативних дій і досить впевнено сказати, якому з них віддати перевагу [228, с. 16].

На думку Е. Канищевої, моделлю є теоретична конструкція, що описує і дає можливість аналізувати окремі сфери діяльності; у самому визначенні моделі закладено протиріччя, що полягає у необхідності розділити окремі елементи моделі, порушуючи взаємозв'язок між ними, хоч у дійсності вони не існують окремо [96, с. 3].

Модель – це аналог об'єкта, що відтворює властивості оригіналу, які цікавлять дослідника. Модель є концептуальним інструментом зорієнтованим насамперед на управління модельованим процесом [90, с. 116].

На думку Ю. Шумиловської, модель – штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, уподібнюючись досліджувному об'єкту (або явищу), відображає і відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цього об'єкта [264, с. 79].

Ураховуючи вищезазначене, встановлено що модель може бути системою, а це дає підстави для того, щоб розглядати модель як абстракцію, ланку в ланцюгу пізнання – від досвіду до абстракції, до осмислення відкритих явищ і знов до практики, до використання набутих знань, але не кожну модель можна безпосередньо перевірити на практиці.

Отже, модель виступає тим інструментом, який дозволяє вивчити неузгодженості, що існують між закладом вищої освіти і тими освітніми закладами, галузями, де працюють його випускники. У їхній діяльності віддзеркалюються всі проблеми підготовки, а також тенденції, які заклад вищої освіти повинен враховувати.

У будь-якому дослідженні неодмінно постає проблема щодо правил, які забезпечують створення якісної моделі.

Технологічний характер моделі визначається, на думку Т. Городової, такими особливостями: по-перше, чітким формулюванням і концептуальним обґрунтуванням цілей організаційних перетворень з установкою на використання реабілітаційного потенціалу сім'ї; по-друге, раціональним обґрунтуванням пропонованих змін, що передбачає відмову від переважно емоційної оцінки проблем соціальної реабілітації, переорієнтацію суспільної думки від пасивної толерантності до адекватного аналізу проблем; по-третє, зміною взаємин між суб'єктами реабілітаційного простору, вибудовуванням їх з урахуванням реальних функцій; по-четверте, етапністю перетворень, що відображають логіку управлінського процесу з урахуванням специфіки сфери його застосування [57, с. 119].

При розробці моделі підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти виділяємо провідні ідеї, що визначають загальну спрямованість його реабілітаційно-педагогічної діяльності: кожна дитина самоцінна й унікальна; у системі реабілітаційної роботи необхідно ставитися до дитини як суб'єкта

діяльності й виховувати у самої дитини з особливими освітніми потребами ставлення до себе як суб'єкта власної діяльності; корекційна робота – складова частина цілісного реабілітаційно-педагогічного процесу, її не можна розглядати як просте доповнення до діяльності вчителя з реалізації завдань інклюзивного навчання; корекційна робота має свою специфічну спрямованість, але, займаючи центральне становище в єдиному педагогічному процесі, перебудовує весь його хід, визначаючи реабілітаційно-педагогічну спрямованість всього освітнього процесу; реабілітаційно-педагогічну роботу завжди спрямовують не тільки на виправлення (корекцію) будь-яких недоліків психічного або фізичного розвитку, але і на розвиток особистості дитини в цілому; реабілітаційно-педагогічна робота – творчий, але не стихійний процес, що вимагає педагогічного керівництва і цілеспрямованості; в основу реабілітаційно-педагогічної роботи покладено особистісно зорієнтовану взаємодію, організацію індивідуального підходу і диференційованого навчання за максимального врахування психофізіологічних відмінностей рівнів загального розвитку і навчальних можливостей і проблем учнів.

Структурними компонентами моделі вважаємо такі блоки: методологічно-цільовий (мета, підходи, принципи); змістово-операційний (етапи, зміст, форми, методи, технології); діагностично-результативний (діагностичний інструментарій, критерії, рівні, результат). Обов'язковим елементом моделі є системотвірні зв'язки, що сприяють взаємодії елементів як цілісного утворення. Наочно модель показана на рис. 3.1.

Важливим системотвірним блоком моделі є методологічно-цільовий, який містить мету як ідеальний прообраз результату функціонування моделі, підходи, принципи, що спрямовують педагогічну діяльність на досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей освітнього процесу.

Метою розробки моделі є підготовка майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

У процесі розробки моделі ми дотримувалися таких методологічних підходів: системного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, інтеграційного, інклюзивного.

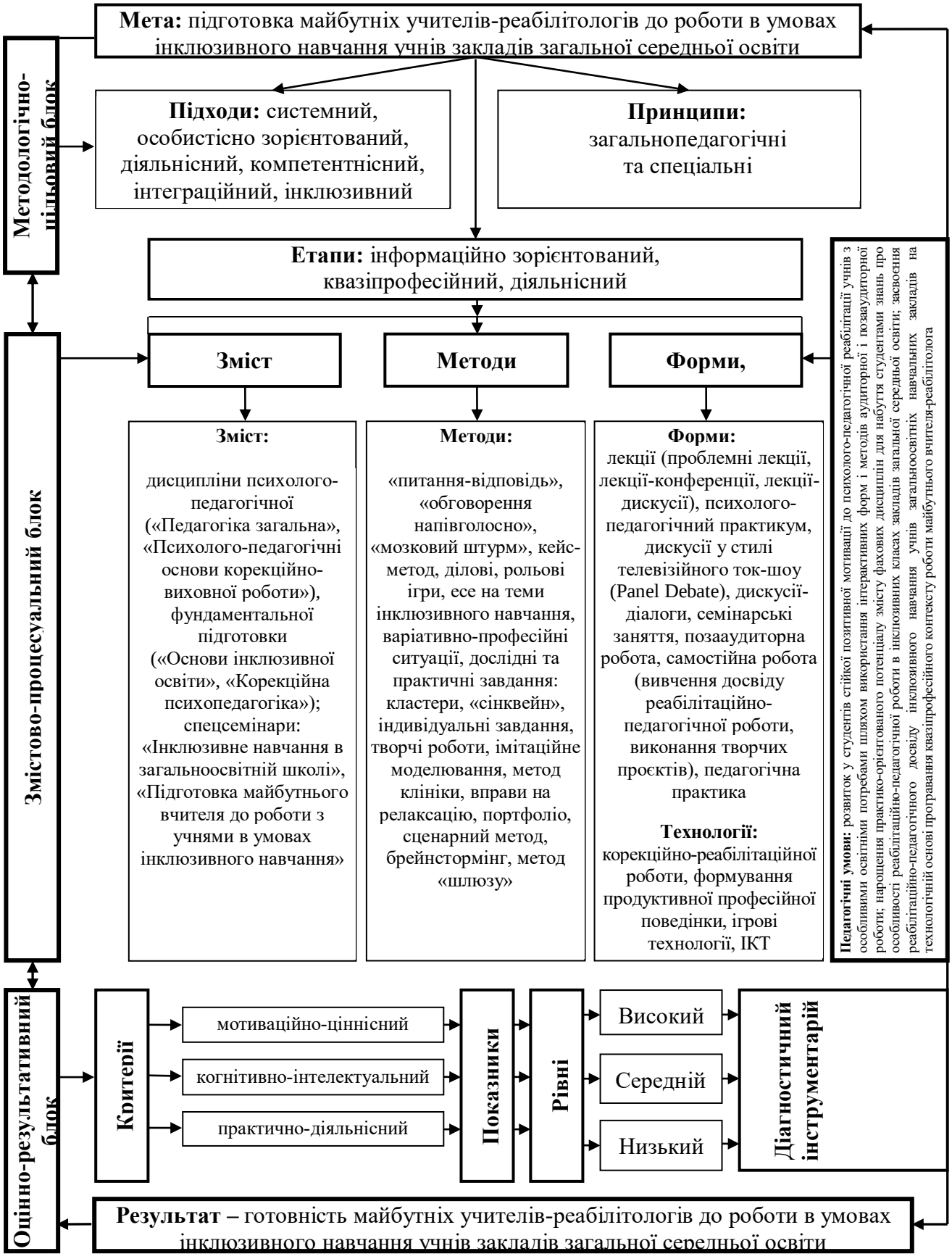


Рис. 3.1. Модель підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти

Системний підхід (Е. Петрова [178], І. Тимофеєва [228]) є найбільш перспективним для проектування процесу підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, оскільки, по-перше, він дозволяє комплексно вивчати вплив на соціальні процеси різних факторів і умов у взаємозв'язку. По-друге, теорія систем дає можливість розглянути закономірності між процесами взаємодії елементів, які забезпечують виникнення у системи нових, інтегративних якостей. По-третє, наукова література з теорії систем створює сприятливі евристичні передумови для досліджень проблем організації підготовки майбутніх учителів-реабілітологів
до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Е. Петрова вважає, що проблему комплексної, пролонгованої реабілітації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в сучасних умовах можна вирішити лише в результаті цілісного підходу до проблеми адаптації дитини до самостійного життя, який полягає не тільки в наданні їй певного переліку послуг, але і збереженні сімейних відносин (вихованні дитини в сім'ї), навчанні батьків і родичів основам відновної терапії, правових знань і подальшому працевлаштуванні підлітка, виходячи з його можливостей, і шляхом створення адекватного (фізичного і соціального) зовнішнього середовища [178, с. 27].

Методологія системного підходу спирається на положення про те, що ключ до розуміння природи людини лежить не стільки в ній самій, скільки в тих системах, які її оточують і в яких здійснюється її життя.

Особистісно зорієнтований підхід (З. Ленів [126], Ю. Шумиловська [276], Е. Глушко [45], К. Кузьмов [118], Л. Мойсеєва [152]) спирається на індивідуальну траєкторію підготовки здобувачів вищої освіти. Необхідність індивідуального підходу до підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів обумовлена такими чинниками: особливостями фізичного розвитку, руховим дефектом, рівнем інтелектуального розвитку; обсягом знань, умінь і відповідністю віковій групі; загальним рівнем розвитку, індивідуальними особливостями психіки, особливостями сімейного виховання; віком, у якому розпочато реабілітацію, і тривалістю індивідуальної корекційної роботи; емоційними особливостями дитини; наявністю певних схильностей та інтересів або їх відсутністю; особливостями пізнавального інтересу; умінням працювати в групі, комунікативністю [152, с. 71].

Згідно цього підходу людину розглядають як абсолютну цінність, що вимагає гуманного ставлення, яка розвивається в діаді «здобувач вищої освіти – викладач», побудованій на принципах співпраці і свободи вибору здобувачем вищої освіти змісту освіти з метою задоволення освітніх, духовних і життєвих потреб. Крім того, визначають унікальність особистості, її інтелектуальну та моральну свободу, право на повагу. Ним передбачено опору в вихованні на природний процес саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості, створення для цього відповідних умов [276, с. 94].

Особистісно зорієнтований підхід будується на визнанні кожної зі сторін, яка бере участь в освітньому процесі: якщо ти адміністратор – діяльності управління, якщо ти вчитель – діяльності навчання, якщо ти учень – діяльності учіння [118, с. 138].

Цей підхід містить ідею індивідуальної спрямованості виховання і освіти; ідею активізації та використання внутрішніх саморегулювальних механізмів розвитку особистості [178, с. 27].

Отже, «особистісно зорієнтований підхід» науковці вважають концентрацією уваги педагога на цілісній особистості людини, турботі про розвиток не тільки її інтелекту, громадянського почуття відповідальності, а й духовної особистості з емоційними, естетичними, творчими задатками і можливостями розвитку.

Діяльнісний підхід (Е. Глушко [45], М. Захарчук [88], Е. Канищева [96], З. Мищенко [150], Ю. Шумиловська [276]) дозволяє оптимізувати способи підготовки майбутнього вчителя-реабілітолога до інклюзивного навчання учнів, визначити шляхи практичного вдосконалення.

Суть ідеї діяльнісного підходу З. Мищенко вбачає в можливості забезпечувати особистісний розвиток за допомогою певних видів діяльності не тільки майбутнього фахівця-вчителя, а й самої дитини, як активного учасника суб'єкт-суб'єктної взаємодії з педагогами-вихователями та однолітками [150, с. 94].

Звідси досить чітко можна визначити сутність педагогічної діяльності, яка стосується не тільки роботи вчителя.

Педагогічну діяльність розуміють як підсистему діяльності в загальному, соціальному сенсі, в одному ряду з діяльністю виробничою, політичною, економічною тощо, яка складається з підсистем, що у сукупності реалізують функцію залучення людей до участі в житті суспільства [276, с. 95].

Реалізації діяльності вчителів з надання індивідуальної педагогічної допомоги учням, сприяє своєчасний грамотний аналіз проблем в педагогічних ситуаціях і ефективне вирішення відповідних педагогічних завдань [241, с. 97].

Отже, діяльнісний підхід випливає з розуміння сутності процесу підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти та його реабілітаційно-педагогічної діяльності. Успішна реалізація цього підходу забезпечує активний вплив на розумовий розвиток школярів, що дозволяє оптимальним чином використовувати потенційні можливості кожної дитини.

Сьогодні у педагогіці віддають перевагу компетентнісному підходу до загальної, зокрема інклюзивної освіти (Н. Гарашкіна [40], І. Хафизулліна [241], Л. Давидова [66], О. Гноєвська [46], В. Крупа [114], А. Фастівець [235] та ін.). На думку науковців, згідно цього підходу забезпечується формування ключових компетентностей різного рівня.

Компетентнісний підхід в освіті означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважною трансляцією знань, формуванням навичок створювати умови для оволодіння комплексом

компетенцій, що означають потенціал, здібності випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору [126, с. 57].

Отже, компетентнісний підхід в інклюзивному навчанні розглядає професійну компетентність як інтегральну професійно особистісну характеристику, що визначає готовність майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів відповідно до службового статусу.

Інтеграційний підхід, покликаний вдосконалювати організацію навчально-пізнавальної діяльності, забезпечувати взаємозв'язок соціальних і професійних знань, міжпредметність змісту навчальних дисциплін [45, с. 81].

Інтеграційний підхід діє тоді, коли мова йде про координацію форм реабілітаційної роботи, зусиль державних і муніципальних структур, і в тих випадках, коли справа стосується добудови або відновлення окремих елементів реабілітаційної системи [90, с. 41].

Отже, за інтеграційного підходу можна перевести елементи спеціальної освіти до системи загальної освіти. Однак, за такого підходу тільки невелика кількість дітей з інвалідністю, з особливими освітніми потребами зможе повністю долучитися до загальної освіти. Основним обмеженням інтеграції стає те, що не відбуваються зміни в організації системи загальної освіти (у програмах, методиках, стратегіях навчання).

Передумовою для затвердження інклюзивного підходу в освіті стає зміна розуміння суспільством людей з інвалідністю. Інклюзією передбачено, що всі на рівних беруть участь і в навчальному, і в соціальному спілкуванні. І тепер уже система сама повинна змінитися, щоб пристосуватися до потреб учнів з особливими освітніми потребами.

Н. Семаго виділено три основних аспекти інклюзивної освіти – ціннісний, організаційний і змістовний. Ціннісний аспект, як найбільш «тонкий», передбачає власне зміну ставлення до дітей з обмеженими освітніми потребами і «інакшості» в цілому. Це визнання цінності кожної дитини незалежно від її пізнавальних, академічних та інших досягнень. Це зміни на рівні світогляду людей, у першу чергу дорослих. Організаційний аспект розглядається як необхідність визначити послідовність кроків з організації власне інклюзивного простору навчання, виховання і життя дітей в конкретному навчальному закладі – дитячому садку, школі, групі з погляду управління і організації процесу [211, с. 21].

В основі інклюзивної форми навчання лежить ідея персоналізації процесу навчання, розробки індивідуальної освітньої програми [100, с. 28].

Завдяки інклюзивному навчанню частина «неординарних» дітей, відвідуючи найближчу масову школу, зможе не розлучатися з родиною, як це буває, коли дитина вчиться в спеціальній (інклюзивній) школі. Батьки, таким чином, отримують можливість виховувати свою дитину відповідно до власних життєвих установок. Справжня інклюзія не протиставляє, а зближує дві освітні

системи – загальну і спеціальну, роблячи проникними межі між ними [100, с. 29].

Згідно інклюзивного підходу, всі учні навчаються в загальноосвітній школі, де створюють комфортний адаптивний освітній простір, що відповідає потребам всіх без винятку дітей.

У ході нашого дослідження визначено принципи, які поділено на дві групи: загальнопедагогічні (гуманізації, міждисциплінарності, комплексності, науковості та доступності, систематичності і послідовності, практичної спрямованості навчання, гнучкості і різноманітності), спеціальні (корекційно-компенсаційної спрямованості навчання, оптимального поєднання словесних, наочних і практичних методів навчання, неперервності реабілітаційних заходів, свободи вибору видів діяльності, провідної діяльності).

Згідно принципу гуманізації у реабілітаційному процесі провідною цінністю є цінність особистості людини [178, с. 27].

З інтеграції знань послідовно випливає принцип, якого необхідно дотримуватися при вивченні питань реабілітаційної діяльності – міждисциплінарність [236, с. 94].

Саме міждисциплінарність дозволяє скласти об'єктивну, всебічну і повну характеристику дитини з інвалідністю та обрати необхідні заходи всебічної адекватної допомоги [178, с. 29].

Для цього необхідно об'єднати фахівців з різними науковими знаннями для реабілітації з позиції різних дисциплін: медицини, психології, педагогіки, соціальної педагогіки.

Основною метою цього процесу є надання дітям з інвалідністю кваліфікованої медичної, психологічної, педагогічної, соціально-педагогічної допомоги, формування у них максимально повної і ранньої адаптації та позитивного ставлення до життя, суспільства, родини, навчання, праці [178, с. 29].

З урахуванням принципу комплексності перед колективом, що здійснює реабілітаційні заходи, з позиції В. Нікітіна, необхідно вирішити певні завдання: виявити на території міста або району дітей з інвалідністю, створити комп'ютерну базу даних; спільне з консультативно-діагностичними службами охорони здоров'я і освіти вивчити причини і терміни настання інвалідності, визначити вихідний рівень здоров'я і психіки дитини, прогнозувати реабілітаційний потенціал; на основі типових базових програм розробити індивідуальні програми реабілітації дітей з інвалідністю та реалізувати їх тощо [220, с. 138].

Комплексність досягається за умови всебічного вивчення об'єкта в його цілісності спільними, узгодженими серед фахівців методами, і теоретичного відтворення конкретного об'єкта як єдиної моделі або системи [220, с. 202].

Значення принципу доступності навчання обумовлено індивідуальними і віковими особливостями дітей. Педагогу потрібно знати особливості розвитку кожного вихованця. З урахуванням він здійснює підбір змісту навчання і виховання, визначає структуру побудови і способи подачі матеріалу, який

знаходився б в зоні «найближчого розвитку» пізнавальних здібностей дітей [152, с. 71].

Поєднання принципів науковості та доступності істотно впливає на процес навчання учнів із особливими освітніми потребами. Якщо принцип науковості навчання вимагає, щоб його зміст був чітко науковим, об'єктивно відображав сучасний стан відповідної галузі наукового знання і враховував тенденції і перспективи його розвитку, то принцип доступності диктує необхідність максимально враховувати реальні і потенційні можливості учнів з порушеннями у розвитку [229, с. 42].

Згідно принципів систематичності і послідовності в інклюзивному навчанні школярів із особливими освітніми потребами необхідно, щоб знання, вміння і навички формували в певному порядку, в системі, де кожен елемент навчального матеріалу логічно зв'язується з іншим, а наступний спирається на попередній.

Принцип практичної спрямованості навчання реалізується у процесі практичної діяльності. Таким чином встановлюють зв'язок змісту виховання і навчання з практикою повсякденного життя [152, с. 71].

Згідно принципів гнучкості і різноманітності необхідно допомогти здобувачам вищої освіти усвідомити індивідуальні можливості і схильності, необхідні для складання індивідуальних програм професійної підготовки [276, с. 102].

До спеціальних принципів належать:

– принцип корекційно-компенсаційної спрямованості навчання, відповідно до якого освітній процес базується на здорових силах учня з особливими освітніми потребами з урахуванням специфіки природи його розвитку
[264, с. 97];

– принцип неперервності реабілітаційних заходів, згідно з яким здійснюють поступовий перехід від одного реабілітаційного заходу до іншого з урахуванням основних потреб, віку, стану організму і психосоціальних особливостей особистості [178, с. 34];

– принцип оптимального поєднання словесних, наочних і практичних методів навчання ґрунтується на твердженні про те, що ефективність процесу засвоєння знань, умінь і навичок залежить від максимально можливої участі в цьому процесі всіх органів чуття людини: слуху, зору, дотику [229, с. 43];

– принцип свободи вибору видів діяльності ґрунтується на можливості спрямовувати діяльність учнів на одночасне заняття різними видами (фізкультурою, малюванням, музикою, настільними іграми тощо) відповідно до індивідуальних інтересів і схильностей;

– принцип провідної діяльності. Термін «провідна діяльність» не означає те, що вона єдина. Усі види діяльності (гра, навчання, спілкування, праця тощо) після своєї появи можуть співіснувати і конкурувати одна з одною [118, с. 19].

Освоєння діяльності не може зводитися тільки до засвоєння зовнішніх

засобів її, способів і прийомів здійснення. Для розвитку людини надзвичайно важливе відкриття й осягнення багатства внутрішніх способів і сенсів людського буття.

Завдання вчителя-реабілітолога – викликати у дитини інтерес і волю до діяльності, забезпечити засоби для її опанування, сформувати вміння планувати діяльність, визначати цілі, оптимальні засоби для її досягнення, контролювати й оцінювати процес і результати.

Розроблена модель містить три етапи забезпечення результативності досліджуваного процесу: інформаційно зорієнтовний етап – формування мотиваційної сфери; квазіпрофесійний етап – формування когнітивної сфери; діяльнісний етап – розвиток діяльнісної сфери готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання учнів.

Інформаційно зорієнтовний етап (1 курс) моделюють на основі двох напрямів: професійної мотивації (особистісно-професійних потреб, професійно спрямованої активності особистості) та особистісних якостей здобувачів вищої освіти (інтелектуальних, комунікативних і перцептивних здібностей; психолого-фізіологічних задатків).

Джерелом створення інформаційного масиву на цьому етапі є матеріали соціологічних досліджень, інтерв'ювання, аналіз періодичної преси, статистичні дані функціонування структури реабілітаційно-педагогічної роботи.

На цьому етапі комплекс засобів побудований таким чином, щоб створювати умови для освоєння «реабілітаційних знань». Насамперед використовуються лекційні та семінарські заняття, у процесі яких застосовуються як репродуктивні, так і методи активного навчання (дискусія, круглий стіл, ігрова діагностика, рольові ігри, ігрове моделювання, проблемний характер навчання), що сприяє ефективному використанню майбутнім вчителем засобів реабілітаційно-педагогічної діяльності, а також усвідомленню знань, необхідних для ефективної організації другого етапу.

Другий етап формування готовності майбутніх учителів до реабілітаційно-педагогічної роботи з учнями з особливими освітніми потребами – квазіпрофесійний – передбачений на другому-третьому роках навчання здобувачів вищої освіти.

У ході другого етапу аналізуються структурні елементи реабілітаційного середовища, розкриваються взаємозв'язки між ними, визначаються відносини системи із середовищем, оптимальне коло соціальних партнерів тощо під час лекцій, семінарів, практичних занять, завдань дослідницького характеру, рольових ігор тощо.

Процес підготовки здобувачів вищої освіти активізується в умовах взаємодії, взаємодоповнення ситуацій реабілітації – самореабілітації за рахунок відновлення здібностей учителя до творчості і до комунікації, що має позитивну спрямованість (емпатія, толерантність). Ці ситуації створюються за допомогою активних форм навчання (ігротерапії, імітаційних ігор, арт-терапевтичних технік) поряд з уже визначеними засобами реабілітаційної

діяльності. Проводиться цикл теоретичних семінарів з метою підготовки майбутніх вчителів до розуміння необхідності по-іншому подивитися на себе як на професіонала, на свої стосунки з дітьми, колегами, батьками, керівництвом, внутрішньо підготуватися до прийняття ідей інклюзивного навчання як цінності.

Другий етап можна вважати ключовим у процесі формування готовності вчителя до реабілітаційно-педагогічної діяльності, оскільки на цьому етапі діяльність «присвоюється», набуває ціннісного і завершеного характеру, подальша ефективна організація її на практиці приносить задоволення, що і є одним з показників сформованості готовності до інклюзивного навчання учнів.

Третій етап – діяльнісний – вважається періодом розвитку і застосування сформованих умінь у практичній діяльності здобувачів вищої освіти. Це етап практичних дій, коли розробляються і реалізуються плани реабілітаційно-педагогічної роботи, проводяться медико-психолого-соціальні консиліуми; передбачається рух від потреб суб'єкта та об'єкта управління до конкретного результату через досягнення мети у межах цілісної і функціональної системи раціонально взаємодіючих елементів (суб'єктів, норм, технологій, управлінських механізмів).

У процесі реалізації цього етапу використовуються практичні завдання під час педагогічної практики.

У межах змістово-операційного блоку моделі відображено конкретний зміст підготовки майбутніх педагогів-реабілітологів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, що містить систему теоретичних, прикладних і методичних знань; конструктивний, проектувальний, комунікативний, гностичний блоки умінь, спрямованих на формування ціннісного ставлення і підвищення професіоналізму у сфері інклюзивного навчання.

Змістовий компонент включає теоретичні основи фахових дисциплін, здійснюється за допомогою спецсемінарів «Інклюзивне навчання в загально-освітній школі», «Підготовка майбутнього вчителя до роботи з учнями в умовах інклюзивного навчання».

Конструювання змісту підготовки майбутніх педагогів-реабілітологів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами вимагає певних джерел і чинників формування цього змісту. Особливою джерельною базою вважаємо соціальний досвід, види діяльності, знання про закономірності засвоєння, методи навчання, засоби навчання, організаційні форми навчання, конкретні умови (мікроумови) навчальних закладів, у яких здійснюється освітній процес, зміст діяльності педагога. З-поміж чинників, що впливають на конструювання змісту виділяємо потреби суспільства і цілі, які воно ставить перед навчанням.

Операційним компонентом змістово-операційного блоку моделі передбачено використання методів, форм, технологій навчання і регулювання процесом, зорієнтованим на якісну підготовку майбутніх фахівців.

У процесі навчання, окрім традиційних, використовуються форми

навчання, що ґрунтуються на діяльнісному підході: рольові та ділові ігри, практика, конкурси, олімпіади, конференції, здобувачів вищої освіти дослідної діяльності [140, с. 261].

У процесі реалізації мети дослідження застосовуються такі форми навчання, як лекції (проблемні лекції, лекції-конференції, лекції-дискусії), психолого-педагогічний практикум, дискусії у стилі телевізійного ток-шоу (Panel Debate), дискусію-діалог, психогімнастику, семінарські та практичні заняття, позааудиторну роботу, педагогічну практику.

Крім вищеназваних форм, в експериментальному навчанні здобувачів вищої освіти широко застосовуються різні види самостійної роботи, зокрема: підбір педагогічної літератури, складання анотацій, реферування і рецензування, огляд літератури, її критичний аналіз; узагальнення і систематизація знань, отриманих з різних джерел; підбір аргументів, фактів, що засвідчують різні погляди на проблеми розвитку, навчання і виховання дітей; вивчення досвіду реабілітаційно-педагогічної роботи; виконання творчих проектів.

В освітньому процесі підготовки майбутніх фахівців застосовуються активні методи, зокрема: «питання-відповідь», метод «обговорення напівголосно», «мозковий штурм», метод кейсів, ділові, рольові ігри, есе на теми інклюзивного навчання, ситуації варіативно-професійної поведінки, дослідні та практичні завдання: кластери, «сінквейн», індивідуальні завдання, творчі роботи, метод імітаційного моделювання, метод клініки, вправи на релаксацію, портфоліо, сценарний метод, брейнстормінг, метод «шлюзу».

Для цілісного уявлення про рівень мотивації здобувачів вищої освіти використано «Карту розвитку соціальних мотивів».

В освітньому процесі активно застосовують три групи технологій: технології, пов’язані з оптимізацією ставлення здобувача вищої освіти до власної особистості і до інших людей; технології, спрямовані на гуманізацію взаємодії майбутніх учителів-реабілітологів і дітей з особливими освітніми потребами; технології, пов’язані з формуванням у дітей з особливими освітніми потребами здатності до взаємодії.

Перша група технологій, спрямована на побудову взаємодії з іншими людьми і формування особливого типу ставлення педагога до себе і до інших, дозволяє забезпечити умови для самоприйняття особистості педагога; створює передумови для усвідомлення педагогом власних психологічних захистів; розвиває здатність долати стереотипи педагогічної діяльності; допомагає усвідомити власний егоцентризм; сприяє формуванню терпимого ставлення до дітей, до чужої думки тощо.

Технології, що належать до другої групи, покликані допомогти майбутньому вчителю сформувати вміння будувати стосунки з дітьми на особистісних засадах.

Технології, які стосуються третьої групи, покликані сформувати у дітей з особливими освітніми потребами здатність до взаємодії. На жаль, технології цієї групи недостатньо розроблені. Сформувати початкові засади позиції

взаємодії у дітей дошкільного віку та школярів можна, поставивши специфічні цілі і розробивши на цій основі спеціальну технологію. По-перше, важливо залучати дітей до світу іншої людини, а через спеціальні заняття та тренінгові вправи показати цінність кожної людини як особистості, можливості вирішення складних проблем. По-друге, створити для учнів умови для життєдіяльності, за яких вони могли б вільно обирати, самовизначатися.

До технологій цієї групи, які використано у досліджені, відносимо: технологію корекційно-реабілітаційної роботи, ігрові технології, технологію формування продуктивної професійної поведінки, ІКТ.

Завершальним компонентом моделі є діагностично-результативний блок, що містить діагностичний інструментарій, критерії та рівні готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів і результат.

У межах діагностично-результативного блоку моделі проведено відбір критеріально-діагностичних матеріалів, необхідних для моніторингу та визначення динаміки процесу формування готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Виходячи з поставлених завдань, виділено критерії та показники готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, зокрема: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтелектуальний, практично-діяльнісний критерії та високий, середній, низький рівні. Критерії, показники та рівні детально описано в підрозділі 2.2.

У діагностичному блоці запропоновано інструментарій для вимірювання рівня сформованості здатності виконувати трудові операції у сфері інклюзії, зокрема, тести, кейси, педагогічні задачі тощо. Реалізація цієї моделі сприяє досягненню високого рівня готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

3.2. Обґрунтування та реалізація педагогічних умов підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти

У ході розкриття проблеми підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти сформульовано педагогічні умови, за яких цей процес стане найбільш ефективним.

Насамперед необхідно з’ясувати сутність поняття «педагогічні умови». Умову І. Хафизулліна визначає як філософську категорію, що виражає відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких він не зможе існувати, умови складають те середовище, обстановку, у якій явище виникає, існує і розвивається [241, с. 106].

Г. Толмачева вважає, що умовами виступають цілеспрямовано створені обставини, покликані надати передумовам і факторам конструктивного,

перетворювального сенсу [229, с. 114].

Д. Ахметова визначає педагогічні умови через комплекс психолого-педагогічних заходів, спрямованих на формування тієї чи іншої якості, зокрема, самосвідомості підлітків з обмеженими можливостями в умовах включеного навчання [7, с. 90].

Отже, з урахуванням змісту понятть «умови» та «педагогічні умови», у межах нашого дослідження цю педагогічну дефініцію визначаємо як доцільну сукупність змісту, форм і методів навчання здобувачів вищої освіти, що забезпечують підготовку їх до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

У педагогічній теорії і практиці розглядають різні умови, спрямовані на вирішення певних дослідницьких завдань.

У наукових працях, пов'язаних із інклюзією (І. Хафизулліна [241], Е. Глушко [45], Е. Петрова [178], В. Морозов [153], Д. Ахметова [7], А. Демчук [77], З. Шевців [254], О. Гомонюк [47], Т. Кузьмичева [117], Л. Федина [236] та ін.) не виявлено чіткого підходу до визначення тих умов, які забезпечили б якісну підготовку майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. Запропоновані педагогічні умови за різними авторами відображено у додатоку Е.

Узагальнюючи вищезазначене визначено такі педагогічні умови: розвиток у студентів стійкої позитивної мотивації до психолого-педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами шляхом використання інтерактивних форм і методів аудиторної і позааудиторної роботи; нарощення практико-орієнтованого потенціалу змісту фахових дисциплін для набуття студентами знань про особливості реабілітаційно-педагогічної роботи в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти; засвоєння реабілітаційно-педагогічного досвіду інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів на технологічній основі програвання квазіпрофесійного контексту роботи майбутнього вчителя-реабілітолога.

Перша педагогічна умова – розвиток у студентів стійкої позитивної мотивації до психолого-педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами шляхом використання інтерактивних форм і методів аудиторної і позааудиторної роботи.

Організація роботи, спрямованої на формування у здобувачів вищої освіти стійкої позитивної мотивації на освоєння інклюзивного навчання, здійснювалася у формі психолого-педагогічного практикуму. Основними методами передачі готових знань були як традиційні лекції, так і лекції-бесіди, лекції-дискусії, лекції-консультації. У ході лекції-бесіди у безпосередньому контакті з аудиторією обговорювали найбільш цікаві проблеми та досвід педагогів у цьому напрямі. Для знайомства з особливостями поведінки проведено лекцію-дискусію. У вступній частині лекції акцентували на актуальності і практичній значущості теми лекції, а також уточнювали і систематизували знання здобувачів вищої освіти про педагогічну діяльність в

цілому і про особливості поведінки на різних етапах професійного становлення педагога. В основній частині спільно заповнювали таблиці, що відображали особливості поведінки здобувачів вищої освіти, з подальшим обговоренням. У ході лекції, крім освітніх, вирішували завдання з формування культури ведення дискусії, закріплення практичних прийомів поведінки у проблемній ситуації. Обговорення цієї проблеми можливе на семінарі.

У ході семінару-практикуму проводили прогресивну дискусію з метою групового вирішення проблеми з одночасним тренуванням учасників певним комунікативним умінням і навичкам. Проведено дискусію у стилі телевізійного ток-шоу (Panel Debate). Ця форма дискусії поєднувала переваги лекції і дискусії у групі. Група з 3–5 осіб проводила дискусію на заздалегідь обрану тему в присутності інших учасників. Глядачі брали участь в обговоренні пізніше: вони висловлювали свої думки або ставили учасникам питання. У процесі дискусії використано організаційні методики: «питання-відповідь», клініки, «лабіринту» або метод послідовного обговорення, евристичних питань. Диференційований підхід полягав у варіюванні методів і форм організації роботи з педагогами.

Прикладна частина роботи передбачала систему із 20 практичних занять, зокрема тренінгу з оптимальною групою 10–15 учасників. Заняття проводили 2 рази на тиждень, тривалістю 60–80 хвилин. Так, на занятті з усвідомлення сильних і слабких сторін своєї особистості пропонували виконати такі завдання: «Розділіть аркуш паперу навпіл, у ліву графу впишіть п’ять своїх сильних якостей, у праву – п’ять слабких (сильні і слабкі якості – необов’язково позитивні або негативні; сильні властивості особистості – ті, що допомагають у житті, слабкі, навпаки, заважають). На окремому аркуші паперу намалюйте чотири концентричні кола (позначте внутрішню окружність за першу, зовнішню – за четверту). Додайте до них свої якості, там, де побажаєте. Поверніться до раніше складеного списку якостей, підкресліть найсильнішу властивість, адекватну позитивним емоційним переживанням, і найслабшу властивість, що викликає негативні емоції.

Проаналізуйте, як розташувалися якості на аркуші паперу з колами. Вищеописану вправу доповнювали вправою на самоприйняття і гармонізацію ставлення до себе з використанням методу психодрами. Один з учасників тренінгової групи грає самого себе, своє «Я», інші члени – ролі його позитивних або негативних якостей. Завдання протагоніста (основної діючої особи) полягало в тому, щоб «розсадити» свої якості по місцях, як би це було в тронному залі, де «Я» протагоніста виступає в ролі короля (королеви). Потім учасники, які відіграють властивості особистості протагоніста, починали сперечатися за місця, які перебували ближче до «трону». «Я – король» уважно слухав наведені докази і приймав рішення залишити все, як є, або змінював. У результаті в «просторі» народжувалася «нова» структура особистості, яка приймалася протагоністом. Фінал супроводжувався, як правило, глибоким емоційним переживанням цілісності і гармонійності власної особистості, що виступала прикладом задіяння механізмів самоприйняття і зміни ставлення до себе.

Одне з занять присвячено усвідомленню станів впевненості і тривоги. Пропонували завдання: «Намалювати коло, розділити його на дві частини, позначивши пропорційно свою впевненість і тривогу. Коло можна розділити таким чином, щоб впевненість займмала більше простору, а тривога менше, а можна навпаки, все коло віддати або впевненості, або тривозі. Імовірно, що коло буде розділено навпіл».

Зліва намалювати коло, позначивши свою впевненість і тривогу в минулому, а праворуч таке ж коло, де позначте впевненість і тривогу в майбутньому. Проаналізувати, як змінюється і чи змінюється взагалі співвідношення впевненості і тривоги від минулого до сьогодення, від сьогодення до майбутнього. Уявити себе в ситуації впевненості, «подивитися» на себе в ситуації тривоги. Внутрішньо поєднати себе в ситуації впевненості і ситуації тривоги.

Спробуйте відтворити ситуацію тривоги у професійній діяльності. З чим це пов'язано: з адміністрацією, з батьками, з учнями, з майбутньою контрольною тощо? Чи впоралися ви зі своєю тривогою або вона переросла в дратівливість, страх, образу та ін. З позиції ситуації впевненості спробуйте оцінити ситуацію тривоги, дії інших і свої, причини їх. Чи знайшли ви в результаті такого аналізу шляхи зниження тривоги в майбутньому? У кінці заняття пропонували, за бажанням, поділитися своїми переживаннями з групою.

Аналогічно проводили тренінги та застосовували інші методи.

1. Усвідомлення помилок спілкування і взаємодії, пов'язаних з минулим (недалеким минулим): всі люди так чи інакше роблять помилки, зокрема помилки, пов'язані зі спілкуванням і взаємодією.

Спробуйте знайти яку-небудь помилку, зроблену вами сьогодні, вчора, позавчора тощо, усвідомити її і все, що з нею пов'язано, за приведеним нижче алгоритмом: виділіть помилку, з'ясуйте для себе її сутність: Чи здійснювали ви аналогічну помилку раніше або вона є єдиною? Які причини призвели до помилки? Чи намагалися ви виправити її в момент вчинення або усвідомили її тільки зараз? Чи виправдовуєте ви свою помилку перед іншими (перед собою)? Чи таке виправдання є своєрідним захистом? Чи була альтернатива, щоб уникнути помилки? Якщо була, в чому вона полягала? Які наслідки помилки? Чи винесли ви з неї будь-які уроки? У чому полягає позитив досконалої помилки? Чи турбують вас дії, які ви віднесли до помилкових? У чому це проявляється?

Використовуйте цей алгоритм, виділіть педагогічні помилки, пов'язані із стосунками з дітьми, можливо, адміністрацією, батьками, колегами.

2. Усвідомлення рівня задоволеності роботою з дітьми: «Уявіть ідеальну дитину, з якою було б приємно і легко працювати. Виділіть і напишіть п'ять найбільш важливих якостей, якими має володіти ця дитина.

Відтворіть у своїй уяві образ дитини, який вам подобається більше за інших. Прийнявши умовно прояв кожної з п'яти якостей за 100 %, оцініть у відсотках ступінь вираженості кожної якості дитини, яка вам подобається

більше за інших. Наприклад, ви вважаєте, що ідеальна дитина обов'язково повинна бути розумною; наскільки дитина, яка подобається вам, наближається до цього ідеалу: на 60, 88, 95 % тощо. Напишіть ці умовні відсотки зліва навпроти кожної якості ідеальної дитини.

Відтворіть у своїй уяві образ дитини, який вам не подобається.

Проведіть тренінг, використавши запропоновані моделі:

Модель 1. Мені не подобається зміст того, що я роблю, але потрібно реалізовувати вимоги програми й адміністрації. Внаслідок цього я працюю формально. Внутрішньо відчуваю дискомфорт, у чому рідко зізнаюся навіть собі. Щоб позбутися відчуття дискомфорту, підсилюю формальну сторону своєї діяльності, починаю тиснути на дітей, виправдовуючи це або підвищеною значимістю того, що робиться, або недосконалістю програми, відсутністю методичних розробок.

Модель 2. Я незадоволений низькою зарплатою. Відчуваю внутрішній дискомфорт, озлобленість на життя. Тому працюю формально, здійснюю постійний тиск на дітей, коли вони не виконують мої вимоги, виправдовуючи себе: «Нехай подякують, що я за такі гроші ходжу на роботу». Чи можна, використовуючи позитив внутрішнього дискомфорту, перевести його в позитивний емоційний стан і реалізувати шляхом ненасильницьких дій в роботі з дітьми?

3. Розвиток здатності до ненасильницького опору: «Нерідко люди виявляються нездатними позитивно реагувати на критику, вороже ставлення з боку інших, прояви невдоволення, агресивні дії. Тому одні замикаються в собі, відходять від вирішення проблем, проявляють пасивність, інші, навпаки, демонструють відповідну недоброзичливість, ворожість, агресивність. Моделі такої поведінки досить прості.

Модель 1. «Попадання» іншими, навіть ненавмисне, у те, що ретельно захищається від людей, викликає образу і наступну за нею імпульсивну або пасивну реакцію.

Модель 2. Звинувачення або критика з боку інших людей сприймається як прояв несправедливості, що породжує образу, імпульсивне або пасивне реагування.

Модель 3. Звернення до іншої людини з проханням, пропозицією тощо наштовхується на повне нерозуміння, різку і необґрунтовану відсіч, що породжує образу, найгірші почуття, що призводять до імпульсивної або пасивної реакції.

Спробуйте продовжити список моделей. Якщо зможете, наведіть конкретні приклади з власного життя, де ви не змогли протистояти ненасильницьки і реагували імпульсивно або пасивно. Чи були такі ситуації у взаємодії з адміністрацією, батьками, дітьми? Відтворіть їх у своїй уяві і проаналізуйте.

Спробуйте відтворити ситуації з вашої професійної діяльності (для здобувачів вищої освіти це – педагогічна практика), де ви погоджувалися або не погоджувалися зі справедливою критикою. Пригадайте ситуації, де критика

була несправедливою. Як ви реагували, що з цього вийшло? Наприклад, як ви реагували на критичні зауваження методиста, який був у вас на занятті? Чи були випадки у вашій практиці, коли вас ображали діти? Як ви діяли в таких ситуаціях, чи припиняли образи, використовуючи своє право дорослого, або знаходили інші виходи?».

4. Розвиток терпимості: «терпимість є однією з основних характеристик взаємодії. Спробуйте визначити, що спільного і відмінного в таких поняттях, як «терпіння», «витримка», «терплячість», «терпимість». Наведіть приклади з досвіду власного життя, де ви могли б проявити терпіння і терпимість.

Згадайте ситуації, коли ви зіштовхувалися з позиціями, з якими ви повністю незгодні. Наприклад, існує погляд про прийнятність фізичного покарання дітей. Спробуйте проаналізувати цю позицію за таким алгоритмом: уявіть чужу думку своєю, спробуйте зрозуміти її логіку і вихідні ознаки; виокремте позитивні аспекти чужої думки, усвідомте невідповідність їх власним поглядам; скоректуйте свою думку, знайдіть спільне у своїй і чужій думці, визнайте неможливість згоди з деякими положеннями позиції іншої людини, спробуйте все це висловити опонентові, акцентуючи на тому, у чому ви з ним згодні і не згодні; спробуйте, використовуючи аргументи і факти, переконати опонента; якщо ні те, ні інше не вдається, визнайте право на існування деяких положень чужої думки, з якими ви не могли погодитися, відмовтеся від внутрішнього, а значить, і зовнішнього опору.

Виділіть дітей, до яких ви нетерпимі, спробуйте до них поставитися по-іншому, використовуючи такий алгоритм: стримуйте негативні емоції, спробуйте зняти своє роздратування, усвідомлюючи позитивні риси і якості дитини; спробуйте відреагувати не на самі дії і вчинки, які вас дратують, а на мотиви, які спонукають дитину чинити саме так; усвідомлення мотивів також знімає роздратування; зважаючи на це, прийміть дитину такою, якою вона є.

5. Розвиток здатності виходити з конфліктних ситуацій: згадайте і опишіть найбільшу конфліктну ситуацію, у яку ви потрапляли. Спробуйте відповісти на такі питання: Як виникла конфліктна ситуація? Які причини конфлікту? Чи вийшли ви з гідністю з конфліктної ситуації? Хто, на вашу думку, зазнав поразки? У чому сутність виграшу? Якщо ви зазнали поразки, які думки і почуття у вас виникали до протилежної сторони? Чи не програвали ви в уяві інші результати, де ви виявлялися б переможцем? Чи не виникало бажання помститися, довести, що ви маєте рацію?

Опишіть конфліктну ситуацію серед дітей. Як розгорталися події, чим закінчився конфлікт, якими були ваші дії як педагога? Аналогічно опишіть і проаналізуйте конфліктну ситуацію між вами і дітьми. Спробуйте описати конфліктну ситуацію, яка сприймалася тільки з одного боку (одна людина вважає, що вона знаходиться в конфлікі з іншою, інша ж про це нічого не підозрює).

6. Навчання вирішувати конкретні ситуації з використанням методів ненасильницької взаємодії: наведемо деякі конкретні практичні ситуації з життя школи, найбільш типові у роботі з дітьми з особливими освітніми

потребами.

Уявіть таку ситуацію. Ви прийшли на заняття з дітьми, а вони надзвичайно збуджені, не слухають вас, неуважні. Як ненасильницькими способами привернути їхню увагу й організувати їх? Подумайте і напишіть способи ненасильницької організації дітей і залучення їхньої уваги.

Згадайте будь-яке заняття, яке ви проводили з дітьми. Припустімо, що ви організували їх, привернули їхню увагу на деякий час. Як ви будете мотивувати їх на подальшу діяльність? Як ви робили це раніше? Як би зробили вже сьогодні?

Прикладна частина психолого-педагогічного практикуму проходила в п’ять етапів, кожен з яких характеризувався особливим комплексом завдань, методів і прийомів (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Програма з формування позитивної мотивації до професійної діяльності

Етапи	Завдання	Методи, прийоми	Психологічні механізми
1 етап організаційний	Створення установки на активний психокоригувальний процес; установка правил і роботи групи; первинна діагностика очікувань учасників і труднощів у спілкуванні	Бесіда, вправи на релаксацію, прийоми самодіагностики, ігри на групову взаємодію	Від усвідомлення наявності непродуктивних стратегій до прагнення опанувати продуктивними стратегіями
2 етап формування продуктивних стратегій	Формування та розширення можливостей використання продуктивних стратегій і навичок поведінки в повсякденному житті	Рольові ігри, релаксація, бібліотерапія, рефлексія, підбір матеріалів для індивідуального портфоліо	Перебудова поведінки через усвідомлення власних поведінкових стратегій, зміна відповідно до цього планів, завдань практичної діяльності
3 етап формування саморегуляції переживань	Контроль за динамікою переживань; оволодіння соціально прийнятними формами прояву почуттів і емоцій	Ділові ігри, психогімнастика, ігротерапія, вправи на релаксацію, індивідуальне портфоліо	Усвідомлення і прийняття своїх переживань, викликаних непродуктивною поведінкою, розширення діапазону саморегуляції своїх переживань
4 етап формування мотивів поведінки	Розуміння причин неконструктивної поведінки; пошук, накопичення, оцінка конструктивних засобів формування конструктивної поведінки	Ділові ігри, рольові ігри, психогімнастика, ігротерапія, практичне використання індивідуального портфоліо	Оцінка міжособистісних чинників, що перешкоджають використанню продуктивних стратегій, самоатрибуція, прийняття відповідальності за свої вчинки

5 етап завершальний	Підведення підсумків роботи, закріплення отриманих позитивних результатів, отримання зворотного зв'язку від учасників занять про ефективність проведеної роботи; прогнозування майбутніх професійних і життєвих планів учасників групи	Бесіда, ігри на групову взаємодію, вправи на релаксацію.	Через визначення позитивних результатів роботи групи тренінгу в цілому до усвідомлення власних особистісних досягнень

Основним психологічним механізмом вважаємо позитивні результати роботи групи тренінгу в цілому і усвідомлення власних особистісних досягнень.

Для оцінки результативності пропонованих прийомів та закріплення результатів проведено ділову гру «Експертиза». Відповідно до сценарію в кожній підгрупі обирали «директора», «експерта», «розробників». Завдання «директора» – організувати роботу групи, тобто уявити конспект заздалегідь запропонованого тексту, виконаного «розробниками»; оцінити учасників своєї групи. «Експерт» повинен продумати текст презентації готового конспекту і відповісти на можливі питання інших експертів, а також оцінити діяльність інших груп. «Доповідач» проводить процедуру презентації. Ведучий відповідно до оцінок «експертів» визначає кращий конспект і кращу групу. За бажанням учасників, можна визначити кращого «директора», «експерта», «розробника», «доповідача» тощо.

У контексті дослідження уваги заслуговує сценарний метод, один з активних методів навчання. Умовами реалізації сценарного методу є моделювання ситуацій самими учасниками. Процедурою передбачено розподіл групи на робочі бригади: «стресори», «гравці», «експерти». «Стресори» пропонували для гравців ситуацію з педагогічної практики (наприклад, проведення відкритого заняття педагогом-дефектологом). «Гравці» розігрували цю ситуацію. «Експерти» спостерігали за тим, що відбувається, аналізували і виділяли позитивні, конструктивні дії «гравців». На прохання когось із учасників «експерти» надавали про нього інформацію критичного характеру. Потім змінювали ігрові позиції.

У ході семінарських занять використовували метод брейнстормінг («мозкова атака»), згідно якого виділено три стадії: «вироблення альтернатив», «вибір альтернатив», «втілення в життя обраних альтернатив». На стадії «вибору альтернативи» учасники використовували метод символічних аналогій, тобто вирішення завдання з погляду казкових (або фантастичних) героїв. У ході брейнстормінгу учасники працювали в підгрупах, потім кожна підгрупа інсценувала свою кращу альтернативу.

У звичайних умовах творча активність людини часто стримується різними бар'єрами (психологічними, соціальними, педагогічними тощо). Цю ситуацію зручно показати за допомогою моделі «шлюзу» (творча активність людини найчастіше потенційно стримується як вода за допомогою «шлюзу».

Тому потрібно відкрити «шлюз», щоб її визволити).

З метою створення цілісного уявлення про рівень мотивації здобувачів вищої освіти рекомендовано використовувати «Карту розвитку соціальних мотивів». У ній відображено: особливості емоційного розвитку і поведінки, характер ставлення до проблем рухового і мовного характеру, особливості періоду адаптації в групі, своєрідність розвитку взаємин з педагогами і однолітками, оволодіння комунікативними навичками, стан уявлень про навколишню дійсність і відображення їх у різних видах діяльності. «Карта розвитку соціальних мотивів» (Додаток Д) являє собою опитувальник, що дозволяє швидко отримати досить об'єктивну інформацію про рівень розвитку соціальних мотивів. Опитувальник заповнювали індивідуально для одного здобувача вищої освіти. Якщо в реабілітаційній роботі брало участь кілька фахівців, то кожен з них заповнював карту. Це дозволило отримати повнішу інформацію про здобувача вищої освіти, побачити своєрідність сприйняття його індивідуальних особливостей різними фахівцями.

Друга умова – нарощення практико-орієнтованого потенціалу змісту фахових дисциплін для набуття студентами знань про особливості реабілітаційно-педагогічної роботи в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти.

Згідно з цією умовою для ефективного здійснення процесу підготовки майбутніх учителів-реабілітологів використано потенціал фахових дисциплін.

Для вдосконалення теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання оновлено програму курсу «Основи інклюзивної освіти» (введено тему «Реабілітаційна педагогіка»). У темі передбачено розгляд реабілітаційно-педагогічної діяльності як соціальної і психолого-педагогічної проблеми; специфіки дітей з порушенням розвитку і поведінки, з труднощами в навчанні; причин відхилень у розвитку і навчанні дітей; пограничних станів; методів діагностики дітей з особливими освітніми потребами; форм і технологій реабілітаційної роботи тощо.

З метою формування у майбутніх вчителів-реабілітологів готовності до інклюзивного навчання нами оновлено зміст дисципліни «Основи інклюзивної освіти», ввівши тему: «Вітчизняна освіта у контексті реабілітаційної педагогіки», якою передбачено вивчення компенсаційної спрямованості реабілітаційної діяльності, діагностики психологічного розвитку дітей з різними формами дизонтогенезу, психолого-педагогічних засад реабілітаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, особливості профілактики та педагогічної корекції відхилень у поведінці підлітків, організаційно-педагогічних основ реабілітаційно-педагогічної діяльності.

Тему розглядали у процесі лекції, на семінарському занятті, під час самостійної позааудиторної роботи. Особливу увагу звертали на методологічні та теоретичні основи спеціальної психології та реабілітаційної педагогіки, основні види інтелектуальних і психофізичних порушень розвитку, які можуть виникати у дітей у наслідок різних дефектів тощо.

Під час позааудиторної роботи здобувачів вищої освіти здійснювали підготовку реферативних повідомлень за спеціальними категоріям учнів з особливими освітніми потребами («Психологічні особливості та умови повноцінної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами», «Навчальна стратегія в психологічній діагностиці» тощо), а також аналізували спостереження за учнями в процесі відвідування освітньо-виховних закладів загального та спеціального напряму.

Практична спрямованість програми курсу «Корекційна психопедагогіка» для підготовки здобувачів вищої освіти полягає в можливості формувати практичні уміння у сфері реабілітаційно-педагогічної роботи. Особливу увагу у процесі дослідно-експериментальної роботи зосереджено на формуванні діагностичних умінь (вивчення особисті дитини і її відхилень в розвитку і навчанні).

Здобувачам вищої освіти пропонували методики виявлення особливостей уваги – (тест Бурдона), пам'яті (тест Бернштейна), мислення, уяви (тест Дж. Гілфорда), розумової працездатності (тест Векслера), кінестетики кисті (тест Г. Кумаріні).

Інформаційне забезпечення курсу містить три розділи: інформаційний, оцінний і діагностично-прогностичний. Інформаційний розділ представляє систему довідкових даних про дитину. Це «вхідна» і «вихідна» інформація про потенціал дитини, її індивідуальні можливості, на основі яких можна оцінити педагогічні перспективи отримання бажаного результату і розробити заходи реабілітаційно-педагогічної допомоги і супроводу дитини. У другій частині курсу фіксують необхідні дані про особливості психічної організації дитини та її особистісний потенціал. Третя частина «Планування педагогічних заходів» – це безпосередньо практичний або робочий блок програми, у якій суб'єкти навчання, виховання, корекції та реабілітації планують практичні дії з використанням спеціальних педагогічних технологій і методик. Вони складають змістову, функціональну і розвивальну сутність курсу. Структурними компонентами індивідуальних програм курсу є індивідуальні додаткові заняття, мета яких заповнити прогалини знань із зміцнення здоров'я дітей, психолого-педагогічних методик, психотерапії, вправ, тренування психічних функцій.

За своїми завданнями і функціями друга і третя частини курсу призначені для проектування цілей і завдань розвитку індивідуальності дитини; вибору адекватних індивідуальних засобів і методів її психофізичного розвитку за допомогою навчання і виховання; розрахунку необхідних кадрових, часових і методичних ресурсів корекційного навчання індивідуальної спрямованості; інтеграції та кооперації зусиль всіх суб'єктів виховання; об'єктивного контролю за результатами навчання і виховання дитини.

Для фіксації результатів вивчення кожної дитини розроблено і рекомендовано для використання в освітньому процесі стандартну «Карту визначення узагальненого показника соціального благополуччя дитини» (Додаток Д), яка містить загальні відомості про дитину, дані про медико-

соціальне благополуччя, динаміку розвитку психічних процесів за весь період навчання, характеристику мовного розвитку за період навчання, індивідуально-психологічні особливості дитини, враховує засвоєння програмного матеріалу за предметно-тематичним принципом на період навчання, динаміку фізичного стану і розвитку дитини; періодичність подання результатів аналізу, ситуації розвитку на психолого-педагогічний консиліум, рекомендації психолого-педагогічного консиліуму для батьків, конкретних фахівців, педагогів та інших.

Для зручності реалізації індивідуальних програм пропонуємо здійснювати тематичне планування реабілітаційних занять з розвитку: зорового сприйняття, зорової і тактильної пам'яті, тимчасових уявлень, просторових уявлень, слухового сприйняття і пам'яті, наочно-дієвого мислення.

Процес освоєння здобувачами вищої освіти реабілітаційно-педагогічної діяльності відбувався у період педагогічної практики. Здобувачі вищої освіти, вели щоденники спостережень, вибудовували програми педагогічної підтримки дітям з особливими освітніми потребами, відстежували динаміку змін в навчанні і розвитку їх.

У ході педагогічної практики оцінювали діяльність студентів-практикантів з урахуванням діагностичних методик, які дозволили визначити рівень сформованості педагогічних умінь і навичок у сфері інклюзивного навчання у напрямі реабілітаційно-педагогічної роботи.

Проаналізувавши документацію та звіти керівників педагогічної практики, з'ясовано, що здобувачі вищої освіти, які вивчали оновлений зміст дисциплін «Основи інклюзивної освіти» та «Корекційна психопедагогіка» самостійно складали плани уроків, відображаючи в них спеціальні прийоми індивідуальної роботи з дітьми, які потребують особливої підтримки, вміло використовували наочність, додатковий матеріал, ігрові прийоми. На уроках практиканти використовували різні форми активізації пізнавальної діяльності дітей, включаючи елементи випереджувального навчання.

У процесі дослідно-експериментальної роботи в системі підготовки майбутніх вчителів-реабілітологів велику увагу приділено організації науково-дослідницької діяльності. Особистісно зорієнтована система залучення здобувачів вищої освіти до науково-дослідницької діяльності в галузі реабілітаційної педагогіки мала цілісний характер із складалася з взаємозалежних етапів. Ми спиралися на програму дослідницької діяльності у навчальній дисципліні «Педагогіка загальна», якою передбачено розгляд основних видів науково-дослідної діяльності, основ наукової організації, напрямів роботи Студентського наукового товариства, проблематики наукових досліджень. Крім того, здобувачів вищої освіти мали можливість брати участь у роботі творчих майстерень викладачів, які займаються науковою діяльністю, стати безпосередніми учасниками студентського наукового товариства, виконати наукову роботу.

На третьому курсі здобувачі вищої освіти виконували науково-дослідницьку роботу реферативного характеру, яка є першим етапом виконання випускної кваліфікаційної роботи. Цей етап дослідницької діяльності

здобувачів вищої освіти є найбільш важливим для вивчення проблем реабілітаційної педагогіки з використанням діагностичних технологій, поширених у системі реабілітаційної роботи у школі.

У процесі вивчення дисципліни «Педагогіка загальна» акцентували на взаємозв'язку суб'єктів – учасників реабілітаційно-педагогічного процесу школи та визначали функції кожного суб'єкта, зокрема:

– адміністрації школи: інтеграція зусиль всіх суб'єктів реабілітаційно-педагогічної діяльності створення умов соціально-психологічної адаптації; зовнішні зв'язки з закладами соціального захисту та охорони здоров'я, науковими підрозділами району тощо;

– фахівців соціально-педагогічної роботи: вирішення освітньо-розвивальних і виховних завдань на основі діагностики навчально-пізнавальних характеристик дітей, успішності у навчанні їх (педагоги); корекція соціальної адаптації дитини та взаємодія з сім'єю (соціальний педагог); створення умов виховання та розвитку комунікативних якостей особистості (вихователі);

– психологічної служби: розробка симптомокомплексів для оцінки розвитку дитини, розробка технології оцінки і аналіз результатів оцінювальних характеристик, проведених усіма суб'єктами реабілітаційно-педагогічної діяльності, планування психотерапевтичної роботи та реалізація її в умовах конкретної установи.

Характеризуючи систему реабілітаційно-педагогічної діяльності, звертали увагу на організацію і завдання лікувально-профілактичної роботи та соціально-трудової підготовки учнів з особливими освітніми потребами.

Згідно плану першого семінарського заняття («Варіативні форми організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами в масовій школі») передбачено розгляд та аналіз статистики відхилень розвитку дітей, проблем шкільної неуспішності, варіантів організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами. Це заняття дозволило актуалізувати проблему, переконати у необхідності знати особливості дітей з порушеннями розвитку і про специфіку роботи з такими дітьми, оскільки деякі з них навчаються в інклюзивних класах загальноосвітньої школи.

У ході другого семінарського заняття («Інклюзивні класи в масовій школі») детально проаналізовано особливості організації роботи педагога в інклюзивних класах, вивчено нормативну базу організації реабілітаційно-педагогічної діяльності та рекомендації щодо відбору дітей до інклюзивних класів, щоб майбутні фахівці уникали помилок у комплектуванні класів, у роботі з батьками зазначеної категорії дітей, в організації освітнього процесу. На другому занятті здобувачі вищої освіти характеризували план роботи в інклюзивних класах основної школи (Додаток Ж). Здобувачі вищої освіти розглянули зміст освіти в цих класах, порівняли його зі змістом освіти класів, які працюють за основними загальноосвітніми програмами. На цьому ж занятті визначено сильні і слабкі сторони організації роботи інклюзивних класів в масовій школі, визначено переваги її і недоліки.

Мета третього і четвертого семінарських занять – сформувати у

здобувачів вищої освіти знання про форми реабілітаційно-педагогічної діяльності: індивідуально-групові та корекційно-розвивальний урок (Додаток Ж).

У ході індивідуально-групових занять здобувачі вищої освіти самостійно добирають вправи, які, на їхню думку, важливо застосовувати для реабілітації дітей.

Характеристику корекційно-розвивального уроку розглядаємо за традиційним планом (цілі уроку, тип уроку, структура тощо), порівнюючи її з традиційним уроком.

Для самостійної роботи здобувачі вищої освіти отримують такі завдання: розробити фрагмент корекційно-розвивального уроку з подальшим захистом (Додаток З). У процесі виконання цього завдання формуються і перевіряються практичні вміння планувати корекційно-реабілітаційну роботу; трансформувати навчальну, педагогічну і методичну інформацію з метою корекції і реабілітації тощо.

На останньому семінарському занятті характеризували педагога-реабілітолога, порівнювали модель особистості педагога, що працює в інклюзивному класі загальноосвітньої школи.

Вважаємо, що формування готовності до інклюзивного навчання має базуватися на певних педагогічних знаннях і уміннях, які отримали здобувачі вищої освіти під час вивчення оновленої дисципліни «Психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи». У ході вивчення цієї дисципліни здобувачі вищої освіти розглянули особливості розвитку психіки, основні психологічні феномени і новоутворення кожного віку, що свідчить про формування готовності їх до інклюзивного навчання учнів.

На завершальному етапі вивчення оновлених дисциплін розроблено спецсемінари «Інклюзивне навчання в загальноосвітній школі» та «Підготовка майбутнього вчителя до роботи з учнями в умовах інклюзивного навчання» (Додаток И).

Аналіз змісту деяких дисциплін, свідчить, що не всі теми однаково сприяють досягненню поставленої мети, тому вибудовано цілісну систему кінцевих і проміжних цілей – від загальних до часткових.

Таблиця 3.2

Програмно-цільові доповнення змісту підготовки майбутнього вчителя-реабілітолога

Медико-біологічні дисципліни	**Психолого-педагогічні дисципліни**	**Загальнокультурні дисципліни**	**Предметно-методичні дисципліни**
Мовленнєві сенсорні системи та порушення їх, клініка інтелектуальних порушень, невропатологія та неврологічні основи логопедії, анатомія,	Психологія загальна, психологія творчості, педагогічна творчість, спец педагогіка з історією та ін.	Фізичне виховання	Спецметодика розвитку мовлення, спецметодика фізвиховання та ін.

фізіологія органів слуху і мовлення			
Неврологія і нервові хвороби, принципи діагностики та реабілітації нервових захворювань. Основні медико-біологічні фактори ризику в шкільному віці, причини їх, поширеність; принципи діагностики та медико-генетичне консультування	Проблеми корекційно-розвивального навчання в теорії та практиці вітчизняної та зарубіжної школи (історичний аспект); реабілітаційні послуги для дітей із особливими освітніми потребами. Форми, принципи і психолого-педагогічні особливості інклюзивної освіти. Психолого-педагогічна допомога дитині з особливими освітніми потребами. Шкільна дезадаптація як педагогічне явище.	Корекція недоліків фізичного розвитку як спеціальне завдання фізичного виховання дітей. Лікувальні та профілактичні заходи в фізичному оздоровленні цих дітей. Реабілітаційний потенціал уроків ритміки; методика проведення ритміко-гімнастичних вправ.	Методики навчання. Підручники, програми з предметів в інклюзивних класах, визначення реабілітаційно-педагогічного потенціалу їх. Особливості уроків в інклюзивних класах і вимоги до них. Методи і засоби навчання. Форми реабілітаційно-корекційної допомоги дітям з особливими освітніми потребами з предметів. Можливості реабілітаційної діяльності в розвитку пізнавальної активності, мови і практичної діяльності школяра.

Удосконалення змісту медико-біологічних, психолого-педагогічних, загальнокультурних і предметно-методичних дисциплін дозволило значно скоротити обсяг навчального матеріалу і домогтися глибокого його засвоєння за рахунок введення на завершальному етапі підготовки здобувачів вищої освіти спецсемінару «Підготовка майбутнього вчителя до роботи з учнями в умовах інклюзивного навчання», зорієнтованого на засвоєння обов'язкового мінімуму, необхідного для підготовки їх до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Третя педагогічна умова – засвоєння реабілітаційно-педагогічного досвіду інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів на технологічній основі програвання квазіпрофесійного контексту роботи майбутнього вчителя-реабілітолога.

Для формування готовності до інклюзивного навчання у процесі реабілітаційно-педагогічної діяльності застосовано ігрові технології, технологію формування продуктивної професійної поведінки, технологію корекційно-реабілітаційної роботи, ІКТ.

Ігрові технології мають величезний потенціал для побудови виховного процесу в інклюзивну класі. Однак, специфікою класу передбачено певні вимоги до ігрових технологій. Зокрема, при плануванні уроку в ігровій формі необхідно заздалегідь визначити роль кожного учня з урахуванням інтересів, можливостей, рівня успішності, які у кожної дитини індивідуальні; спрогнозувати можливі лінії розвитку сюжету і відносин у грі конкретних дітей, що мають свої особливості розвитку; продумати план індивідуальної

допомоги кожному, як на етапі підготовки гри, так і на етапі її розвитку; підготувати підказки (інструкції) для особливо потребуючих, можливо заздалегідь «відрепетирувати» їх дії в грі.

Уваги заслуговує гра, побудована на змагальних засадах. Закріпивши тему, учнів розділено на малі групи для збирання фігури з окремих деталей. Переможцем виходила та група, яка швидше за всіх виконала завдання і зібрала фігуру з отриманих деталей.

Сучасний набір розвивальних ігор досить різноманітний, в освітньому процесі використовують психотехнічні вправи, наприклад, весела зарядка. Учитель називає слово, що є певною частиною мови, ставлячи умови в одному випадку плескати в долоні перед собою, а у другому – над головою тощо. Варіанти завдань були різноманітними (ляскіт ногами, плескання по столу руками), а зміст завдань вибудовували на основі досліджуваного матеріалу.

При плануванні уроку на основі ігрової технології здобувач вищої освіти продумував ті функціональні призначення гри, які повинні домінувати в ігровій діяльності. Так, проектуючи гру в формі суду над ... (частиною мови; наукою хімією, через яку можлива екологічна загроза тощо), здобувач вищої освіти активно реалізував функції комунікації, які вибудовував відповідно до правил гри, де є обвинувач і обвинувачений, адвокат і суддя, свідки. Наприклад, підсудним було правило написання *н* і *нн* в іменниках, прикметниках, говірках (зміст гри формувався залежно від класу). Для проведення гри учнів ділили на групи, які попередньо знайомилися з тією роллю, яку гратимуть. Написання сценарію кожній групі (суддям, обвинувачам, захисту, свідкам) є змістовою основою уроку, що відкриває одну зі сторін теми, інша сторона теми повинна відкритися для учнів в процесі гри.

Ігри у межах уроку допомагали учням отримати задоволення, однак, його результат повинен бути конструктивним. Наприклад, при виконанні ігрової вправи «Руки» учнів ділили на групи по 4(5) осіб, хід гри вибудовували за таким алгоритмом: кожна група отримувала завдання намалювати на аркуші паперу шляхом обведення долоні руки, долонь всіх членів групи (установка зуміти розмістити на аркуші якомога більше зображень долонь); у центрі кожної долоні, кожен член групи розміщував одне з понять теми (в інструкції можуть бути деякі обмеження, поняття, виражені ім’ям, іменником тощо; теми для вибору понять групи можуть бути різними; поняття можна вибирати зі спеціальних текстів, якими забезпечені всі групи).

Теоретичні питання вивчають за допомогою різних варіантів терапій (арт-терапії, ігротерапії), а також поєднання активних методів навчання з проблемними.

Запланували, вибравши одну гру (найчастіше це була відома, народна гра, наприклад, «хованки» та ін.), проаналізувати її з позиції: 1 група – педагогів-реабілітологів, 2 – вихователів, 3 – психологів, 4 – дітей, 5 – батьків. Тобто необхідно було пограти в «експертів».

У якості технології формування продуктивної професійної поведінки використано метод створення портфоліо. Робота над індивідуальними

портфоліо містила початковий етап відбору найбільш цікавих і ефективних (з точки зору учасника) методів і прийомів подолання непродуктивної поведінки, практичні рекомендації з використання їх, список літератури для читання (кілька джерел, включаючи художні твори).

Ця технологія дозволила індивідуально вирішити низку проблем інклюзивного навчання під час корекційно-реабілітаційних занять, підвищити рівень загального розвитку учнів, заповнити прогалини попереднього розвитку і навчання. Індивідуальна робота з формування недостатньо освоєних навчальних умінь і навичок, корекція відхилень у розвитку пізнавальної сфери й мови спрямовані на підготовку до сприйняття нового навчального матеріалу.

Індивідуально-групові заняття спрямовано на удосконалення рухів і сенсорно-моторного розвитку, корекцію окремих напрямів розвитку психічної діяльності, розвиток основних розумових операцій, розвиток різних видів мислення, корекцію порушень у розвитку емоційно-особистісної сфери (релаксаційні вправи для міміки обличчя, драматизація, читання за ролями тощо), розвиток мовлення, оволодіння технікою мови, розширення уявлень про навколишній світ, корекцію індивідуальних прогалин у знаннях.

З метою забезпечення найбільш сприятливого перебігу початку уроку рекомендовано використовувати музику. Характер музичного твору, який звучить на перерві перед уроком, повинен відповідати завданням, поставленим педагогом. Наприклад, легка спокійна музика Франсіса Гойї (датський композитор і музикант) заспокійливо діє на нервову систему, урівноважує процеси збудження і гальмування. І навпаки, «24 каприси» Нікколо Паганіні в сучасній обробці підвищує тонус організму, настрій, готує до серйозної зосередженої роботи.

З метою врівноваження стану нервової системи дітей, на окремих етапах уроку використовували фонограму лісу, співу птахів, записів легкої, заспокійливої музики. Наприклад, записи класичних творів Бетховена («Місячна соната» та ін.) тощо.

Типові особливості інклюзивного навчання школярів, що випливають з самого характеру навчальної діяльності, узагальнено за блоками.

Змістовний блок інклюзивного навчання характеризується насиченістю уроку змістом, який має для учнів пізнавальну значимість; гнучкою варіативною композиційною побудовою уроку, його структури, логіки; проблемністю змісту навчального матеріалу, врахуванні його труднощів; використанням наочності як джерела знань; залученням матеріалу, розрахованого на диференційованість навчання; використанням матеріалу, розрахованого на розвиток творчості дитини, використання її особистого досвіду тощо.

Процесуальний блок інклюзивного навчання характеризується енергетичною силою майбутнього вчителя-реабілітолога (виразністю його голосу, міміки, жестів, мови, здатністю до навіювання); умінням самопрезентації (подачі себе); умінням підтримувати активність сприйняття дітьми навчального матеріалу (зміна видів діяльності, динамічні і релаксаційні

паузи); умінням витримувати паузу після формулювання питання, завдання, щоб не заважати дітям думати, приймати рішення; умінням знаходити позитивне в неточних відповідях дітей; спокійною реакцією на помилки дітей (розглядає їх як нові проблеми); умінням використовувати простір класу як сценічний майданчик; умінням підводити дітей до самостійного відкриття, пошуку вирішення завдання; умінням вести з дітьми цілеспрямовану бесіду.

Комунікативний блок інклюзивного навчання характеризується готовністю здобувача вищої освіти проявляти інтерес до дітей, їхньої індивідуальності, думок, почуттів; умінням створити настрій, викликати стан пізнавальної солідарності; умінням організувати і вести діалог, даючи при цьому дітям можливість проявляти ініціативу; умінням встановлювати продуктивні стосунки; умінням регулювати внутрішньоколективні стосунки, підвищувати самооцінку дитини; здатністю заручитися підтримкою дітей, викликати до себе повагу й інтерес тощо.

Міжособистісне спілкування у ході інклюзивного навчання розглядаємо як прагненням вчителя організувати спілкування дітей без спонукання і втручання дорослих; уміння дітей вислуховувати інші думки, вести діалогове спілкування з учителем і один з одним; готовність вчителя помічати стан дітей і прагнути вчити цьому вмінню дітей, формувати у них потребу приходити на допомогу один одному; уміння вчителя залучати дітей до групової роботи, активізувати їхню активність; уміння мобілізувати колективну діяльність класу для підвищення пізнавальної активності кожної дитини тощо.

Ступінь прояву кожного з цих параметрів свідчить про рівень готовності здобувача вищої освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Підготовка вчителя-реабілітолога до роботи в інклюзивному навчанні вимагає певних умінь, особливої психолого-педагогічної підготовки, знань прийомів практичної психотерапії [150, с. 80].

У процесі реалізації третьої умови розроблено індивідуальну програму підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів, яка об’єднала три взаємопов’язані проблеми: 1) кінцеву мету всієї програми реабілітації або перелік знань, навичок і умінь, якими повинен опанувати здобувач вищої освіти; 2) рівень інтелектуального розвитку здобувача вищої освіти; 3) час і засоби для реалізації поставленої мети.

У ході дослідження розроблено технологічну карту, яка містить карту діагностики рівня знань, умінь, навичок і уніфіковану програму з формування їх. На перших (діагностичних) заняттях у карті відзначають актуальний рівень умінь і навичок здобувача вищої освіти (зліва по вертикалі), а потім, у процесі навчання – дата заняття і результати його проведення.

У таблиці додатку К виділено найважливіші уміння з тих, яких зазвичай набувають здобувачі вищої освіти. Представлені вони в онтогенетичному порядку. Цей варіант оцінки свідчить про навички і вміння, якими опанував здобувач вищої освіти і рівень розвитку, на якому він знаходиться.

За індивідуальною програмою з урахуванням навичок і умінь підбирали

комплекс вправ. Здобувачу вищої освіти пропонували вправи, складність яких зростала від більш простої до складної (тобто поступово і систематично збільшували обсяг і підвищували ступінь складності). Усі вправи логічно пов'язані між собою в єдине ціле. Здобувач вищої освіти визначає темп роботи і вільно обирав дидактичний матеріал.

Стратегію дослідження будували на використанні таблиць «Наростання обсягу і складності соціальних і комунікативних навичок» (Додаток К).

Програму розроблено з урахуванням особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Педагогу важливо знати етіологію і механізми порушень, визначити структуру дефекту будь-якого порушення розвитку, провести якісний аналіз результатів обстеження, що стане передумовою для визначення реабілітаційного потенціалу та розробки корекційної педагогічної програми.

Технологією корекційно-реабілітаційної роботи передбачено раннє виявлення проблем сімей з дітьми з обмеженими освітніми можливостями на основі послідовності процедур і операцій, що забезпечують застосування засобів соціологічної діагностики, психологічних методів і аналізу статистичних даних для отримання уявлення про ситуацію в такій категорії сімей. Технологія охоплює життя сім'ї і дитини і передбачає супровід їх об'єднаними зусиллями фахівців закладів охорони здоров'я, соціального захисту, освіти.

Технологію корекційно-реабілітаційної роботи реалізували за допомогою таких прийомів: вибір найбільш ефективних методів корекційно-реабілітаційної роботи відповідно до проблем сім'ї, дитини; затвердження індивідуального плану реабілітації (консиліум); узгодження плану корекційно-реабілітаційної роботи; проведення заходів корекційно-реабілітаційної роботи відповідно до індивідуального плану; відстеження динаміки змін стану здоров'я дитини; корекція плану реабілітації; підведення проміжних підсумків (консиліум); проведення заходів корекційно-реабілітаційної роботи з урахуванням змін в індивідуальному плані; оцінка ситуації дитини; визначення подальших заходів (консиліум).

Корекційно-реабілітаційну роботу проводили на основі міждисциплінарної та міжвідомчої взаємодії. Міждисциплінарний рівень передбачав залучення до роботи над проблемами дитини різних фахівців соціальних закладів: соціальних працівників, соціальних педагогів, психологів, психотерапевта, масажиста, інструктора із загальної фізичної культури та інших.

Корекційно-реабілітаційні заходи починали зі складання плану спільних дій педагога і фахівців соціального закладу щодо подолання існуючих проблем і фіксувалося в обліковій карті сім'ї.

В організації та проведенні корекційно-реабілітаційної роботи значну роль відводили первинному, проміжному і підсумковому медико-соціально-психолого-педагогічному консиліуму, який координував роботу фахівців на міждисциплінарному та міжвідомчому рівнях, вносив корективи до плану

реабілітації. Форми і методи корекційно-реабілітаційної роботи добирали з урахуванням проблем сім'ї з дитиною з інвалідністю, віковими факторами, особливостями особистісного розвитку.

Найбільш результативними вважають індивідуальні та групові форми роботи: індивідуальні бесіди з елементами рисункових технік; тренінги з розвитку комунікативних навичок, навчання дітей «безконфліктному» спілкуванню, що підвищують їхню самооцінку; казко-терапія, ігрова терапія, покликані формувати у дітей навички спільної позитивної діяльності, що знижують страхи, агресію, сприяють розвитку самоконтролю, емоційної сфери; рольові ігри, що коригують поведінку дитини.

У ході використання ІК технологій на початковому етапі певний психологічний бар'єр в online спілкуванні відчувають і викладачі, і здобувачі вищої освіти. Однією з причин може бути і мовна недосконалість: невиразність і убогість мовного запасу, певні стилістичні помилки. Такий стан можна подолати здійснюючи попередню підготовку до використання онлайн засобів навчання, зокрема у процесі відеотренінгів, які проходять і здобувачі вищої освіти, і викладачі. Відеотренінг випереджає початок онлайн занять з використанням систем skype і openmitings. Здобувачам вищої освіти і викладачам пропонують короткі тексти виступів, що містять емоційно-експресивні фрази і пропозиції. Після проголошення цих текстів спочатку з паперу, потім напам'ять, максимально покращується самоаналіз і підвищується самооцінка виступу.

Тренінг триває до повного засвоєння ролі оратора, лектора, людини, яка вільно викладає свої думки. Супровід процесу онлайн навчання з використанням систем скайп і опенмітінгс відбувається покроково (в 3 кроки).

Крок перший. Прихильність здобувачів вищої освіти і створення навчальної мотивації. Викладач посміхаючись вітає здобувачів вищої освіти. Можливі форми звернення: «Добрий день! (Доброго ранку!) Я вас вітаю і запрошую разом зі мною подолати ряд бар'єрів на шляху до досягнення нової вершини в освоєнні дивовижної науки … (називає досліджуваний курс). Я згадував (згадувала) вас з теплотою, бо запам'ятала ваші прекрасні обличчя, усмішки, допитливі очі. Я впевнений (впевнена), час, проведений разом з вами в пошуках наукових істин, буде корисним не тільки для вас, але і для мене ...».

Крок другий. Педагог починає працювати за своїм планом, постійно залучаючи здобувачів вищої освіти до партнерських стосунків, до активної роботи, використовуючи інтерактивні методи: брейнстормінг, кейс-метод, проблемне навчання, евристичні методи, діалог, рольові, сюжетні ігри, розробку спільних проектів та ін.

У кінці заняття, узагальнюючи матеріал і пропонуючи здобувачам вищої освіти його візуалізувати, викладач-фасилітатор знаходить можливість відзначити участь кожного на занятті, висловити свої очікування від тих здобувачів вищої освіти, хто не брав участі в інтерактивному процесі заняття.

Крок третій. Заняття завершується візуалізацією вивченого матеріалу, повторенням основних, найбільш значних елементів пройденого матеріалу. Не

менш важливим елементом завершального етапу заняття є оцінка здобувачами вищої освіти власної активності (self assesment). Вони діляться відчуттями про свою активність або, навпаки, пасивність на занятті, висловлюють побажання щодо поліпшення заняття і про свої можливості змінити певні завдання для активізації роботи здобувачів вищої освіти і викладача.

Отже, нами обґрунтовані такі педагогічні умови: розвиток у студентів стійкої позитивної мотивації до психолого-педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами шляхом використання інтерактивних форм і методів аудиторної і позааудиторної роботи; нарощення практико-орієнтованого потенціалу змісту фахових дисциплін для набуття студентами знань про особливості реабілітаційно-педагогічної роботи в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти; засвоєння реабілітаційно-педагогічного досвіду інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів на технологічній основі програвання квазіпрофесійного контексту роботи майбутнього вчителя-реабілітолога.

3.3 Узагальнення процесу підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти та результати дослідно-експериментальної роботи

Формувальний етап експерименту передбачав роботу, спрямовану на підвищення рівня готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх шкіл, через апробацію моделі та реалізацію відповідних педагогічних умов.

Для цього 1) відібрано форми, методи і технології навчання, які найбільше сприяють формуванню готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів; 2) розроблено та впроваджено науково-методичне забезпечення; 3) розроблено заходи, спрямовані на вдосконалення змісту підготовки.

Підготовку здобувачів вищої освіти контрольної групи здійснювали традиційно; експериментальної – за розробленою моделлю та педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів-реабілітологів.

Завдання заключного етапу дослідження полягали у діагностиці рівня сформованості критеріїв, що входять до структури готовності на етапі формувального експерименту та виявленні динаміки сформованості цих критеріїв, кількісного та якісного аналізу результатів експерименту.

Для встановлення рівня готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів на формувальному етапі застосовано методики, використані при проведенні констатувального етапу експерименту.

Оскільки розроблена модель підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів включає три етапи, то на завершення кожного етапу в експериментальній групі проводили

зрізи для визначення проміжних результатів.

Реалізацію і перевірку педагогічних умов здійснювали за допомогою розробленої комплексної програми підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів, успішність якої залежала від наявності узгодженої позиції викладачів, здобувачів вищої освіти, вчителів, учнів з усіх питань реабілітаційно-педагогічної діяльності (Додаток Л).

Мета комплексної програми – підвищення рівня готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів за допомогою різних видів діяльності (навчальної, методичної, практичної тощо).

Вважаємо, що для ефективного впровадження комплексної програми необхідні такі дії здобувачів вищої освіти: ставлення до дитини (любов, похвала, оптимістична віра в можливості дитини, у її кращі якості тощо; допомога дитині в задоволенні її потреб у пізнанні, самовираженні, самовизначенні; готовність відповідати на всі питання; надання дитині свободи вибору, заохочення творчості в будь-якій роботі.

Формувальний етап експериментальної роботи, містить ряд підетапів: теоретичний, методичний, технологічний.

Теоретичний етап служить базою для набуття майбутніми учителями знань про дітей з особливими освітніми потребами, особливості навчання їх, шляхом уведення додаткових тем, питань, матеріалів до традиційних курсів, а також у процесі спецсемінарів. Навчально-пізнавальна діяльність реалізується на цьому етапі за допомогою лекцій, семінарів, індивідуальної роботи тощо. На цьому етапі формуються базові знання та вміння.

Методичний етап спрямований на набуття здобувачами вищої освіти знань і вмінь на лабораторно-практичних заняттях і семінарах. На цих заняттях навчання здобувачів вищої освіти здійснюють за допомогою методів, прийомів, вправ і завдань, що сприяють творчому рішенню і вільному вибору. У результаті здобувачі вищої освіти опановують спеціальними знаннями і вміннями.

Технологічний етап пов’язаний із закріпленням знань, умінь, навичок у ході педагогічної практики, рефлексії професійних дій і аналізу їх педагогами-наставниками, викладачами освітніх закладів, іншими здобувачами вищої освіти. Удосконалюють набуті спеціальні уміння у процесі виконання експериментальних завдань, курсових і кваліфікаційних робіт.

Ці підетапи не мають різких меж і найчастіше, накладаються один на одного. Пройшовши навчання на всіх етапах, здобувачі вищої освіти набувають спеціальні знання та такі вміння: аналізувати та оцінювати рівень розвитку і навченості дітей з особливими освітніми потребами, співвідносити їх з основними закономірностями розвитку дітей успішних у навчанні; передбачати характер труднощів учнів; планувати реабілітаційно-педагогічну роботу з дітьми особливими освітніми потребами; добирати вправи і завдання з урахуванням особливостей певної типологічної групи дітей; співпрацювати з різними фахівцями, які працюють з дітьми групи ризику: дефектологами,

психологами, лікарями тощо.

У межах розробленої комплексної програми проведено тренінг комунікативних умінь, завданнями якого було допомогти кожному учаснику проявити себе індивідуальними засобами, розвивати здатність їх активно взаємодіяти з оточуючими, формувати активну соціальну позицію дітей з інвалідністю. Проводили бесіди за такими напрямами: «Культура поведінки», «Твоє здоров'я. Від чого воно залежить?», «Здоровий спосіб життя».

У ході занять розроблено словесні пам'ятки, інструкції, які полегшують здобувачам вищої освіти засвоювати новий матеріал. Наприклад, пам'ятка «Правила культури спілкування», «Як користуватися новим обладнанням?».

На завершення певного циклу занять проводили дидактичні ігри на сформованість емоційного спілкування і виконання інструкцій, розвиток ділового емоційного спілкування, розширення, розвиток вміння слухати співрозмовника, виконувати вправу «Кінезіологія», організували круглий стіл «Інтеграція і диференціація в спеціальній освіті. Проблеми інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами», тренінг комунікативних умінь (Додаток М).

Реалізація комплексної програми представляла собою систему дій, спрямовану на поетапне формування готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

Формування мотиваційно-ціннісного критерію готовності до інклюзивного навчання учнів спрямовано на розвиток цінностей і смислів реабілітаційно-педагогічної діяльності та актуалізації мотивів професійно-особистісного розвитку в системі підготовки здобувачів вищої освіти у закладах вищої освіти.

Для інклюзивного навчання надзвичайно важливо сформувати готовність у майбутніх педагогів працювати з дітьми з особливими освітніми потребами, прийняти таку дитину, адекватно оцінювати її можливості і з оптимізмом будувати реабілітаційну роботу з нею. У здобувача вищої освіти необхідно сформувати позитивні установки, віру в компенсаційні можливості, невичерпне терпіння, уміння займати позицію іншого, бачити обставини його очима.

У процесі дослідження визначено зміну ставлення здобувачів вищої освіти до роботи в інклюзивному класі та бажання їх працювати в цих класах. Результати показано у таблицях 3.3, 3.4.

Таблиця 3.3

Ставлення здобувачів вищої освіти до учнів з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних класах

Ставлення	констатувальний		формувальний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
співчутливе	27,2	25,4	46,0	28,3
таке ж, як до учнів звичайних класів	9,6	8,8	12,3	53,3
негативне	63,2	65,8	41,7	13,4

Кількість здобувачів вищої освіти ЕГ, які негативно ставилися до дітей з особливими освітніми потребами зменшилася із 65,8 % до 13,4 %, КГ – із 63,2 % до 41,7 %.

Таблиця 3.4

Згода здобувачів вищої освіти працювати в інклюзивних класах

Ставлення	констатувальний		формувальний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Так	30,4	29,1	45,5	76,9
Ні	64,8	65,3	50,1	23,1
Не знаю	4,8	5,6	4,4	–

Бажання працювати в інклюзивних класах змінилося у ЕГ із 29,1 % до 76,9 %, у КГ із 30,4 % до 45,5 % порівняно з констатувальним етапом.

Зміну рівня сформованості мотиваційно-ціннісного критерію щодо практичної реабілітаційно-педагогічної діяльності визначали за допомогою анкетування. В анкеті запропоновано 4 типи питань, за допомогою яких визначено: 1) мотиваційно-ціннісне ставлення до професійної педагогічної діяльності (зокрема реабілітаційної); 2) розуміння суті реабілітаційноо-педагогічної діяльності; 3) практичну спрямованість педагога, який здійснює інклюзивне навчання; 4) рефлексивні здібності педагога-реабілітолога (здатність аналізувати, прогнозувати, проектувати). Динаміку відповідей здобувачів вищої освіти показано у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Ставлення здобувачів вищої освіти до практичної реабілітаційно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання

Питання / варіанти відповідей	Тип питання	Констатувальний		Формувальний	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1. Урок для Вас – це ...?	1				
спілкування вчителя і учня		18,3	19,4	19,3	34,1
важка праця		62,3	60,5	56,0	6,1
показник педагогічної майстерності, відкриття, радість зустрічі з дітьми, задоволення від власної праці.		19,4	20,1	24,7	59,8
2. Як часто Ви відчуваєте задоволення від роботи?	1				
дуже часто		9,4	10,3	10,3	29,4
часто		11,3	10,8	12,2	33,2
рідко		10,7	9,1	9,1	–
при вдалому збігу багатьох умов (спілкування, засвоєння учнями знань)		68,6	69,8	68,4	37,4
3. Результатом уроку можна вважати ...	1, 2				
знання, засвоєні учнями		49,8	46,8	36,6	10,1

гарний настрій учнів		11,9	13,6	16,9	9,8
коли учні застосовують знання на практиці		6,4	9,1	14,6	10,1
коли діти підходять з питаннями		21,6	1,3	20,6	28,4
задоволення від проведеного уроку, наявність зворотного зв'язку		10,3	11,2	11,3	41,6
4. Які цілі і завдання Ви ставите в своїй роботі?	1, 2				
дати певний обсяг знань		65,3	60,1	65,4	11,2
домогтися систематизації методів, вдосконалюватися, підвищити якість своєї праці, зацікавлювати учнів своїм предметом		8,1	9,5	9,2	36,4
виховувати хороших, добрих людей; виховувати в дітях доброту, людяність (загальнолюдські цінності), гармонійно розвинену особистість		10,3	12,4	11,3	39,8
всебічно розвивати дітей, розвинути прагнення до самоосвіти		16,3	18,0	14,1	12,6
5. Чи уявляєте Ви собі майбутнє Ваших учнів? Яке воно?	1, 4				
оптимістичні прогнози майбутнього		50,3	53,7	53,3	72,6
погано уявляю		49,7	46,3	46,7	27,4
6. Чиєї допомоги Ви потребуєте при вирішенні реабілітаційних завдань?	2				
допомоги фахівців (психолога, мед. працівника, логопеда), допомоги батьків		35,5	32,3	38,0	59,3
допомоги адміністрації		61,3	63,3	56,9	37,7
допомоги самих учнів		3,2	4,4	5,1	3,0
7. Якої реабілітації (відновлення чого) потребують Ваші учні?	2, 3				
фізичного і психічного здоров'я		10,0	11,7	12,3	10,5
розвитку самостійності		8,3	9,3	21,6	39,6
соціальної реабілітації: відносини з батьками, з однолітками		43,1	40,2	38,2	41,8
фізичного здоров'я		38,6	38,8	27,9	8,1
8. Що є для Вас діагностичним матеріалом?	2, 3				
спостереження, анкетування, тести		24,6	21,6	23,1	17,4
гра, ігрові методики		14,1	16,3	15,3	38,2
розмова (з батьками, один з одним)		11,2	10,8	16,6	24,3
зрізи знань з предметів		45,8	47,4	39,6	13,9
вільний виступ учня, бажання висловитися на уроці		4,3	3,9	5,4	6,2
9. Як Ви використовуєте отримані діагностичні дані?	3				

на уроках, при складанні плану роботи		64,8	63,3	57,9	10,3
планую індивідуальну роботу з дітьми та батьками		28,0	30,3	31,3	42,3
вибудовую хід подальших дій, використовую кілька видів діагностики		7,2	6,4	10,8	47,4
10. Що Вам необхідно знати про учня, щоб успішно здійснювати власну діяльність?	3				
детальну психолого-педагогічну характеристику		38,5	36,9	39,4	74,8
рівень знань, ступінь підготовки з предмета, зацікавленість в змісті предмета		61,5	63,1	60,6	25,2
11. Чи траплялося, що запланована Вами діяльність на уроці розгортається зовсім по-іншому? Як часто?	3, 4				
трапляється іноді		17,8	19,2	18,4	3,3
доволі рідко		76,8	75,9	75,4	34,4
Ні		5,4	4,9	6,2	62,3
12. Яку позицію в грі на уроці Ви займаєте?	3, 4				
головну, провідну, керівну		81,6	79,3	76,4	12,3
спостерігача, коректувальника		2,3	2,1	9,9	18,3
партнера, судді, учасника		16,1	18,6	13,7	69,4
13. Від чого (кого) залежить ефективність реабілітаційної діяльності?	3, 4				
від комплексної роботи всіх учасників процесу: педагогів, батьків, дітей, адміністрації, (тобто акцент розставлено на особистості взаємодіючих)		6,2	5,8	10,3	69,3
від правильного планування, систематичної роботи		7,4	6,9	8,4	17,9
від знань і умінь педагога		12,2	15,2	14,2	14,6
поєднання всіх попередніх думок		74,2	72,1	67,1	1,8

Аналіз даних, представлених у таблиці, свідчить про збільшення обсягу знань про практичну спрямованість здобувачів вищої освіти ЕГ, що демонструє динаміка у відповідях на питання 7–13; позитивну динаміку можна простежити і в розвитку рефлексивних здібностей майбутнього педагога: прагнення до аналізу, прогнозування, проектування, що відображено у відповідях на питання 5, 11–13; у процесі навчання значно покращилося і розуміння суті реабілітаційноо-педагогічної діяльності, що відображають відповіді на питання 3, 4, 6–8; збільшення ціннісного ставлення до реабілітаційноо-педагогічної діяльності відображають відповіді на питання 1–5: збільшення відповідальної ролі вчителя у створенні ситуацій реабілітації, вищий відсоток респондентів задоволенні власною професійною діяльністю, зросли показники небайдужості і зацікавленості долями своїх учнів.

Позитивну динаміку зміни рівня знань майбутніх учителів у практичній

реабілітаційній діяльності ми простежили за результатами професійного індексу (Іп) за методикою І. Подласого [181].

У процесі дослідження змін рівня емпатії ми застосовували психологічний тест, за допомогою якого визначили рівень «відчуття іншого» залежно від набраних балів. Дані тесту співвідносили з такими значеннями: понад 30 балів – дуже високий рівень емпатії; 29–22 бали – середній; 21–15 балів – занижений; менше 14 балів – дуже низький рівень емпатії.

Про зміну рівня толерантності ми судили за змінами в комунікативній установці педагога, оскільки саме вона впливає на характер спілкування. Приклад тесту на визначення комунікативної установки педагогічного спілкування наведено в додатку К. Результати тесту співвіднесені з «ключем» до тесту на визначення комунікативної установки вчителя: сума вища за 33 балів свідчить про виражену негативну комунікативну установку.

Для визначення креативності використано тест творчого мислення П. Торренса. Повний тест Торренса представляє собою 12 субтестів, згрупованих у три групи. Перша група субтестів призначена для діагностики словесного творчого мислення, друга – для невербального творчого мислення і третя – для словесно-звукового творчого мислення. Нами обрано два субтести для визначення невербального творчого мислення, оскільки цей тип мислення найбільш близький до внутрішніх основ творчості, взаємопов’язаний зі світом почуттів і емоцій, які в єдності створюють умови для активізації первинної креативності: натхнення, осяяння. З цією метою в процесі формування готовності майбутнього вчителя до реабілітаційноо-педагогічної діяльності створювали умови для активізації творчого мислення (первинної та вторинної креативності) за допомогою арт-терапевтичних технік, ігротерапії, імітаційних, символічних, пальчикових ігор, тренінгових форм спілкування та ін.

Пропонований варіант тесту Торренса представляє набір картинок з елементами (лініями), у процесі використання яких здобувачі повинні були домалювати картинку до певного осмисленого зображення.

Індекс оригінальності за Торренсом визначали як середню оригінальність за всіма картинками. Для оцінки креативності велике значення має індекс унікальності (кількість унікальних малюнків), який у нашому випадку дорівнював – 2. Саме цей індекс свідчить про нове, яке здатна створити людина, проте сила індексу мала, і тому в ролі допоміжного використовували індекс оригінальності.

Іншим значущим показником креативності в тестах Торренса є характер розробленості: ретельність розробки малюнка, кількість доповнень до основного малюнка тощо. Цей показник, на нашу думку, найбільш точно відображає характер «вторинної креативності» (за А. Маслоу), іншими словами, наскільки здатна людина продумати, висловити ідею, реалізувати її, яка, у свою чергу, необхідна для рефлексивно-проектувальних умінь майбутнього вчителя як важливої складової готовності до реабілітаційно-педагогічної діяльності.

Результати дослідження сформованості вищезазначених якостей показано у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Оцінка значущості особистісних якостей для майбутнього вчителя-реабілітолога

Якості	Констатувальний		Формувальний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Цілеспрямованість	21,4	22,3	27,3	50,2
Емпатія	22,4	26,5	28,7	42,8
Врівноваженість	19,4	20,8	19,8	49,7
Чесність	35,8	33,9	35,9	45,8
Тактовність	19,6	20,2	21,3	53,9
Толерантність	24,3	23,6	25,6	68,3
Креативність	20,1	21,6	26,4	59,8
Оптимізм	33,4	22,7	38,7	47,1
Доброзичливість	29,6	28,5	32,3	62,3
Дисциплінованість	22,5	24,4	35,6	55,4
Порядність	34,6	33,2	36,4	49,6

Послідовність оцінок значущості якостей особистості майбутнього вчителя-реабілітолога кардинально змінилася у ЕГ. Зокрема, цілеспрямованість із 22,3 % до 50,2 % (КГ із 21,4 % до 27,3 %), емпатія із 26,5 % до 42,8 % (КГ із 22,4 % до 28,7 %), врівноваженість із 20,8; до 49,7 % (КГ із 19,4 % до 19,8 %), чесність із 33,9 % до 45,8 % (КГ із 35,8 % до 35,9 %), тактовність із 20,2 % до 53,9 % (КГ із 19,6 % до 21,3 %), толерантність із 23,6 % до 68,3 % (КГ із 24,3 % до 25,6 %), креативність із 21,6 до 59,8 % (КГ із 20,1 % до 26,4 %), оптимізм із 22,7 % до 47,1 % (КГ із 33,4 % до 38,7 %), доброзичливість із 28,5 % до 62,3 % (КГ із 29,6 % до 32,3 %), дисциплінованість із 24,4 % до 55,4 % (КГ із 22,5 % до 35,6 %), порядність із 33,2 % до 49,6 % (КГ із 34,6 % до 36,4 %).

Особистісні якості майбутнього вчителя за результатами другого етапу дослідження у ЕГ представлено у такій послідовності: толерантність, доброзичливість, креативність, дисциплінованість, тактовність, цілеспрямованість, порядність, урівноваженість, оптимізм, чесність, емпатія.

Результати дослідження за запропонованими методиками з виконання запропонованих завдань (анкети, ситуації, тести тощо) узагальнено у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Узагальнені результати виконаних завдань студентами під час формувального експерименту (за мотиваційно-ціннісним критерієм)

Бали	ЕГ		КГ	
	Виконано завдань	%	Виконано завдань	%
Бал 5	28	15,6	3	1,8
Бал 4	101	56,1	47	29,1

Бал 3	42	23,4	62	38,2
Бал 2	9	5,0	50	30,9
Всього	180	100	162	100

Отже, узагальнений рівень готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання за мотиваційно-ціннісним критерієм в ЕГ складає $Н_е^0$ = 3,8 (76,0 %); КГ – $Н_к^0$ = 3,02 (60,4 %), з різницею 15,6 %. Цю різницю перевірено на достовірність за формулою 2.3.

Розрахунок критерію К. Пірсона складає 213,76, тобто більшим за 9,49. Це означає, що різниця у показниках між КГ та ЕГ є значною, тому відкидається нульова гіпотеза, а приймається альтернативна, за якою на результати дослідження впливали експериментальні чинники.

Розподіл показників готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання учнів наочно показано на рис. 3.2.

Аналіз рисунку доводить значну різницю між показниками готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання учнів за мотиваційно-ціннісним критерієм в ЕГ і КГ.

Когнітивно-інтелектуальний критерій визначали за такими показниками: знання основ педагогічної реабілітації, системний підхід до змісту реабілітаційної діяльності.

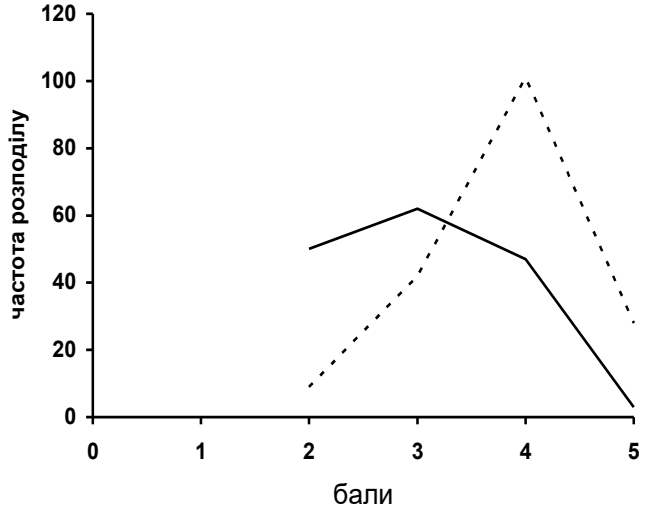


Рис. 3.2. Розподіл показників готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання учнів за мотиваційно-ціннісним критерієм

----- експериментальна група

___ контрольна група

Для проведення експериментальної роботи щодо формування психологічної та науково-теоретичної готовності майбутнього вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами обрано дисципліни психолого-педагогічної (Педагогіка загальна, Психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи) та фундаментальної підготовки (Основи інклюзивної освіти, Корекційна психопедагогіка).

До навчальних програм теоретичних дисциплін уведено теми, які

відображають психофізичну, клінічну та педагогічну характеристику дітей з особливими освітніми потребами. Гіпотетично ми вважали, що засвоєння здобувачами вищої освіти інтегральних знань з вищеобраних дисциплін повинні сформувати інтерес до реабілітаційно-педагогічної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами та якісно нові знання, уміння і навички.

Реабілітаційно-педагогічний компонент підготовки у змісті дисципліни «Педагогіка загальна» та результати опитування здобувачів вищої освіти подано у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Реабілітаційно-педагогічний компонент підготовки у змісті дисципліни «Педагогіка загальна»

Теми курсу	Зміст матеріалу реабілітаційно-педагогічної підготовки	КГ	ЕГ
1. Педагогіка в системі культури гуманітарного знання і наук про людину	Реабілітація, корекція, компенсація. Методи дослідження, які застосовують у реабілітаційно-педагогічній роботі. Наголошуємо, що у процесі навчання дітей з особливими освітніми потребами застосовують ті ж методи, що і для навчання звичайних дітей.	23,6	65,3
2. Ціннісні основи сучасної педагогіки. Цілі освіти і виховання, зокрема інклюзивного навчання	Цілі і завдання реабілітаційно-педагогічної роботи. Робота з учнями з особливими освітніми потребами з використанням реабілітаційно-педагогічних технологій.	26,8	74,3
4. Розвиток, соціалізація і виховання особистості	Психолого-педагогічні особливості дітей з особливими освітніми потребами. Особливу увагу приділяли розгляду вікових особливостей учнів середнього шкільного віку.	13,2	69,4
5. Система методів і засобів процесу навчання	Специфіка використання загальних методів навчання в роботі з учнями з особливими освітніми потребами	24,1	64,4
6. Трудовое виховання	Виховні можливості праці в попередженні та подоланні відхилень у розвитку учнів з особливими освітніми потребами	21,3	79,8
7. Фізичне виховання	Реабілітаційна діяльність у напрямі корекції відхилень у розвитку дітей у ході фізкультурно-оздоровчої роботи	25,2	73,4
8. Школа, сім'я, громадськість. Виховання дітей в сім'ї.	Помилки в сімейному вихованні і їхній вплив на успішність дитини з особливими освітніми потребами	16,5	65,3
9. Колектив	Діяльність колективу в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами	19,3	71,8
10. Проблеми дітей з особливими освітніми потребами	Причини неуспішності дітей у школі та шляхи подолання їх.	20,1	80,3

Отже, у ході вивчення дисципліни «Педагогіка загальна» здобувачі вищої освіти схарактеризували особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами, визначили сутність понять «реабілітація», «корекція», «компенсація», «діти з особливими освітніми потребами» тощо. Вивчши дисципліну

«Педагогіка загальна» з поглибленим розглядом питань реабілітаційниого змісту, здобувачі вищої освіти ЕГ продемонстрували високі результати. Так, найвищі показники у здобувачів вищої освіти ЕГ після вивчення тем «Проблеми дітей з особливими освітніми потребами» (ЕГ – 80,3 %, КГ – 20,1 %) та «Трудове виховання» (ЕГ – 79,8 %, КГ – 21,3 %).

Вивчаючи навчальну дисципліну «Психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи», схарактеризовано специфіку професії, зміст педагогічної діяльності, структуру функцій вчителя-реабілітолога, систему безперервної освіти, специфіку навчальних закладів, запропоновано здобувачам вищої освіти питання проблемного характеру, що спрямовують на роздуми про необхідність і значимість роботи вчителя з дітьми з особливими освітніми потребами, які відстають у навчанні.

Наприклад, деякі з питань: «Як учитель може прискорити розвиток суспільства?», «Як працювати з дітьми з особливими освітніми потребами: приділяти їм більше часу або потрібні особливі методи і прийоми роботи?» та ін.

Результати опитування здобувачів вищої освіти відображено у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Реабілітаційно-педагогічний компонент підготовки у змісті дисципліни «Психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи»

Теми дисципліни	Зміст матеріалу реабілітаційно-педагогічної підготовки	КГ	ЕГ
1. Професійна діяльність педагога	Особливості корекційно-педагогічної діяльності вчителя-реабілітолога у процесі організації навчальної роботи з дітьми з урахуванням їхніх можливостей.	11,3	77,8
2. Спектр педагогічних спеціальностей	Нові педагогічні спеціальності: вчитель-реабілітолог, вчитель-психолог, учитель-дефектолог, вчитель-логопед та ін.	23,4	81,9
3. Особистість педагога. Його загальна і професійна культура	Уміння вести навчальний діалог з дітьми з особливими освітніми потребами, організовувати навчальну співпрацю з ними.	20,1	76,3
4. Професійно-особистісне становлення педагога	Демократичний стиль керівництва, прийняття дитини з особливими освітніми потребами як суб’єкта навчання тощо.	16,2	75,4

За результатами вивчення оновленої дисципліни «Психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи» найвищі показники продемонстрували здобувачі вищої освіти ЕГ з теми «Спектр педагогічних спеціальностей» (ЕГ – 81,9 %, КГ – 23,4 %).

Важливі аспекти проблеми, що є об’єктом нашого дослідження, висвітлено у змісті дисципліни «Основи інклюзивної освіти». Зокрема, розкрито питання, пов’язані зі ставленням педагогів минулого та сьогодення до проблем дітей з особливими освітніми потребами. Особливу увагу звертали на

проблему ролі спадковості, середовища і виховання у розвитку дитини та ін.

Результати опитування здобувачів вищої освіти відображено у таблиця 3.10.

Таблиця 3.10

Реабілітаційно-педагогічний компонент підготовки у змісті дисципліни «Основи інклюзивної освіти»

Теми дисципліни	Зміст матеріалу реабілітаційно-педагогічної підготовки	КГ	ЕГ
1. Історія інклюзивної освіти	Ставлення до дітей з особливими освітніми потребами в різних педагогічних теоріях і сучасна інтерпретація його.	19,4	70,2
2. Зарубіжна і вітчизняна школа і педагогіка у контексті інклюзивної освіти	Стан і проблеми навчання школярів з урахуванням їхніх індивідуальних здібностей і можливостей у сучасній школі.	16,3	74,6
3. Вітчизняна освіта у контексті реабілітаційної педагогіки	Реабілітаційна педагогіка. Її витоки. Підготовка вчителя-реабілітолога для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами	14,7	83,7

За результатами вивчення оновленої дисципліни «Основи інклюзивної освіти» встановлено, що здобувачі вищої освіти ЕГ краще засвоїли тему «Вітчизняна освіта у контексті реабілітаційної педагогіки», ніж здобувачів вищої освіти КГ (ЕГ – 83,7 %, КГ – 14,7 %).

На нашу думку, для глибшого засвоєння матеріалу з вищезазначених дисциплін необхідні знання з психології, оскільки психологічний аспект понять «діти з інвалідністю», «діти з особливими освітніми потребами» дуже складний і різноманітний. Ці поняття не є самостійними, вони формуються у контексті поняття «особистість», є похідними від нього. Надзвичайно важливим є вивчення теми «Особистість, її структура і прояви», оскільки у її змісті розкрито психічну сутність розвиненої особистості і вказано на основні чинники несприятливого розвитку особистості.

У контексті дослідження цих понять виділено загальнопсихологічний, віковий і психолого-педагогічний аспекти, сутність яких розкрито у курсі «Корекційна психопедагогіка».

Результати опитування здобувачів вищої освіти відображено у таблиця 3.11.

Таблиця 3.11

Реабілітаційно-педагогічний компонент підготовки у змісті дисципліни «Корекційна психопедагогіка»

Теми курсу	Зміст матеріалу реабілітаційно-педагогічної підготовки	КГ	ЕГ
1. Проблеми професійного та особистісного розвитку педагога.	Професійні та особистісні якості педагога, необхідні для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами	19,3	73,2
2. Особистісна готовність педагога	Професійна готовність вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.	18,6	77,5

до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами			
3. Мотиви педагогічної діяльності	Всебічний гармонійний розвиток особистості школярів і реабілітаційна та корекційна допомога їм.	18,3	74,9
4. Методи діагностики загального рівня розвитку дитини з особливими освітніми потребами	Розкриття діагностичних методів корекції, профілактики, реабілітаційної роботи	15,8	79,0
5. Міжособистісні відносини	Взаємодія у системі «учитель-учень», «учень-учень», «учитель-учень-батьки»	20,6	78,6

За результатами вивчення оновленої дисципліни «Корекційна психо-педагогіка» здобувачів вищої освіти ЕГ продемонстрували кращі знання теми «Методи діагностики загального рівня розвитку дитини з особливими освітніми потребами», ніж здобувачі вищої освіти КГ (ЕГ – 79,0 %, КГ – 15,8 %).

Отже, вивчення матеріалу реабілітаційного змісту сприяє вирішенню низки завдань професійної підготовки вчителя-реабілітолога в умовах інклюзивного навчання учнів, зокрема, спрямування процесу формування спрямованості майбутнього вчителя на здійснення реабілітаційно-педагогічної діяльності, інтересу до неї та підготовки до сприйняття спеціальних знань і умінь з реабілітаційної педагогіки.

Для формування у здобувачів вищої освіти міжпредметних інтегративних понять введено спецсемінари «Інклюзивне навчання в загальноосвітній школі», «Підготовка майбутнього вчителя до роботи з учнями в умовах інклюзивного навчання».

Динаміку успішності здобувачів вищої освіти за результатами вивчення спецсемінарів зафіксовано у поцесі виконання контрольних робіт. Мета першої контрольної роботи – перевірити здатність здобувачів вищої освіти розуміти, запам’ятовувати, відтворювати. При розробці завдань до другої контрольної роботи враховували прогалини у знаннях здобувачів вищої освіти, виявлені за результатами першої контрольної роботи. У другій контрольній роботі пропонували п’ять завдань, два з яких на запам’ятовування і розпізнавання основних термінів, а інші завдання на міркування – застосування найпростіших умінь. Ця робота дозволяє перевірити репродуктивні знання здобувачів вищої освіти.

Вивчивши оновлений зміст підготовки майбутніх вчителів-реабілітологів, узагальнено портрет особистості педагога, здатного працювати в інклюзивному класі загальноосвітньої школи. Це досвідчений вчитель, який має стаж роботи, поважає людей і, найголовніше, бажає працювати в інклюзивному класі. Він повинен володіти сукупністю якостей, але насамперед врівноваженістю, оптимізмом, доброзичливістю, цілеспрямованістю, тактовністю і толерантністю; володіти сукупністю знань з психолого-педагогічних і методичних дисциплін. Ця характеристика відповідає вимогам до особистості

педагога, що працює з дітьми з особливими освітніми потребами.

Результати дослідження за запропонованими методиками з виконанням визначених завдань (анкети, ситуації, тести тощо) узагальнено в таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

Узагальнені результати виконаних завдань здобувачами вищої освіти під час формувального експерименту (за когнітивно-інтелектуальним критерієм)

Бали	ЕГ		КГ	
	Виконано завдань	%	Виконано завдань	%
Бал 5	49	27,2	8	4,9
Бал 4	102	56,7	47	29,0
Бал 3	25	13,9	78	48,2
Бал 2	4	2,2	29	17,9
Всього	180	100	162	100

Отже, узагальнений рівень готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання за когнітивно-інтелектуальним критерієм в ЕГ складає $Н_е^0$ = 4,08 (81,0 %); контрольній – $Н_к^0$ = 3,2 (64,0 %), з різницею 17,0 %. Цю різницю перевірено на достовірність за формулою 2.3.

Розрахунок критерію К. Пірсона за когнітивно-інтелектуальним критерієм склав 87,53, що є більшим за 9,49. Це означає, що різниця у показниках між КГ та ЕГ є значною, тому нульову гіпотезу, за якою на результати дослідження впливали випадкові чинники відкидаємо, а беремо альтернативну гіпотезу, за якою на отримані результати впливали експериментальні чинники.

Розподіл показників готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання учнів наочно показано на рис. 3.3.

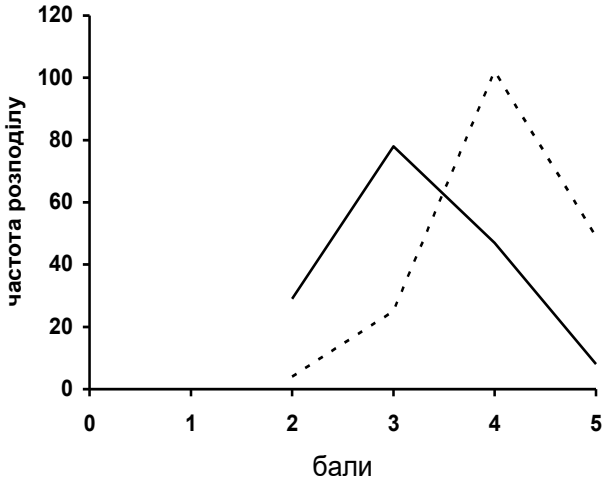


Рис. 3.3. Розподіл показників готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання учнів за когнітивно-інтелектуальним критерієм

----- експериментальна група

___ контрольна група

Дані рисунку свідчать про значну різницю між показниками готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання учнів за когнітивно-інтелектуальним критерієм в ЕГ і КГ.

Для перевірки сформованості практично-діяльнісного критерію здобувачам вищої освіти пропонували завдання під час педагогічної практики. Для здобувачів вищої освіти експериментальної групи додатково розроблено систему вправ-завдань, для виконання яких необхідне глибоке оволодіння професійними вміннями з інклюзивного навчання.

При складанні подібних вправ-завдань ми керувалися такими принципами: а) виконання завдань повинно допомогти здобувачам вищої освіти зрозуміти сутність реабілітаційно-педагогічної діяльності в загальноосвітній школі; б) кожне завдання було органічним поєднанням знань фахових дисциплін.

Пропонували такі завдання:

1. Скласти план-конспект уроку з використанням завдань різного ступеня складності з урахуванням різнорівневого складу учнів (сильні, середні, слабкі).

2. Скласти програми індивідуальних реабілітаційних занять з 2–3 учнями з особливими освітніми потребами.

3. Проаналізувати урок вчителя або студента-практиканта, визначити ефективність вибору вчителем (здобувачем вищої освіти) прийомів реабілітаційної роботи, форм самостійної роботи і наочності.

4. Дати письмову характеристику учневі з особливими освітніми потребами. За словами вчителя зафіксувати труднощі учнів з особливими освітніми потребами у навчанні.

Обов’язковою умовою експерименту було введення щоденників, записи відвіданих уроків і аналіз їх. Для здобувачів вищої освіти запропоновано пам’ятки «Як працювати з дітьми з особливими освітніми потребами» (Додаток Н).

Створені діагностичні методики містили змістовий, процесуальний, комунікативний блоки та блок міжособистісного спілкування.

Результати фіксували у ході спостережень за уроками здобувачів вищої освіти під час педагогічної практики за чотирибальною шкалою. Ці показники було прописано в оціночних листах, які роздавали незалежним експертам (учителям, методистам, викладачам).

Середній бал визначали з урахуванням кожного показника всіх чотирьох блоків для контрольної та експериментальної груп. За результатами складено порівняльні оцінки ефективності підготовки вчителя-реабілітолога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, що відображено в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

Оцінка рівня професійної придатності вчителя-реабілітолога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

№	Види блоків	Констатувальний		Формувальний	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1.	змістовий	16,5	15,3	21,7	80,6
2.	процесуальний	14,2	16,1	18,6	79,5
3.	комунікативний	20,5	20,1	22,8	76,3
4.	міжособистісного спілкування	19,6	18,0	23,4	77,2

Дані таблиці свідчать про позитивну динаміку зростання рівня професійної придатності здобувачів вищої освіти ЕГ за всіма параметрами оцінювання. У цілому можна відзначити незначний відрив в рівні підготовки за окремими показниками. Так, за змістовим блоком рівень професійної придатності вчителя-реабілітолога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у ЕГ зріс на 65,3 %, за процесуальним 63,4 %, комунікативним 56,2 %, міжособистісного спілкування 59,2 %. У КГ відповідно 5,2 %, 4,4 %, 2,3 %, 3,8 %.

Використання комплексу методів дозволило визначити сформованість конструктивних, проектувальних, комунікативних, гностичних умінь.

Для визначення показника умінь здобувачів вищої освіти з конструювання уроку в контрольній і експериментальній групах (проводили контрольні роботи. Для цього здобувачам вищої освіти обох груп пропонували скласти змістово-цільову, процесуальну і методичну модель одного і того ж уроку (з однієї і тієї ж теми в одному класі).

У процесі виконання цього завдання необхідно дотримуватися таких умов: здобувачам вищої освіти пропонували один і той же тип уроку – комбінований, оскільки уході такого типу уроку можна проявити всі уміння; послідовність структурних елементів уроку визначали здобувачі вищої освіти на свій розсуд (коректність, доцільність, обгрунтованість певної послідовності етапів уроку вважають одним з показників професійних умінь); для об’єктивності оцінки та єдності критеріїв опора на додатковий матеріал не передбачалася; обсяг матеріалу співвідносився з обсягом матеріалу підручника.

Кожен експерт отримав оціночні листи, що містили шкалу оцінок сформованості умінь.

У ході колективного аналізу виконаних завдань (конструювання, проведення уроку, його аналіз), у якому брали участь і самі здобувачі вищої освіти, експерти заповнювали листи, покладаючись не тільки на оцінку присутніх на уроці, але і на самооцінку здобувача вищої освіти. За процедурою обробки результатів складено матрицю, до якої записували дані, представлені в оціночних листах кожного здобувача вищої освіти контрольної та експериментальної груп. Потім визначали середній бал з урахуванням кожного показника усіх 4 блоків для контрольної та експериментальної групи.

Дані дослідження свідчать про позитивну динаміку зростання рівня практичної готовності здобувачів вищої освіти ЕГ за всіма параметрами оцінювання, а також про більш високий рівень сформованості професійних умінь, а отже і практичного компонента готовності до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, ніж у контрольній групі.

Таблиця 3.14

Сформованість умінь, необхідних здобувачеві вищої освіти для успішного планування, організації та здійснення інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами

№	Уміння	Констатувальний		Формувальний	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
I	*Блок конструктивних умінь*				
1	Уміння застосовувати методи психолого-педагогічного вивчення дітей з особливими освітніми потребами з метою аналізу структури індивідуальних труднощів їх у навчанні і обґрунтованою індивідуальної роботи з ними	9,6	8,3	11,3	65,6
2	Уміння складати психолого-педагогічну характеристику на дитину з особливими освітніми потребами	10,2	9,1	12,1	69,3
3	Уміння складати конспекти уроків, що передбачають корекційно-розвиткову роботу з дітьми з особливими освітніми потребами	8,4	9,5	9,1	74,5
4	Уміння підбирати вправи, з урахуванням особливості певної групи дітей	7,1	8,0	8,8	71,0
II	*Блок проектувальних умінь*				
1	Планувати корекційно-педагогічну роботу з дітьми з особливими освітніми потребами	9,3	8,7	10,3	76,3
2	Проектувати методи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами відповідно до результатів навчання і розвитку їх, навчання і виховання	7,2	7,1	9,8	72,1
3	З урахуванням результатів формувати і обґрунтовувати подальші завдання роботи з дітьми з особливими освітніми потребами	7,4	7,6	8,4	76,6
4	Передбачати характер труднощів учнів з особливими освітніми потребами	6,6	6,9	8,0	69,4
III	*Блок комунікативних умінь*				
1	Співпраця з різними фахівцями, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами: дефектологами, психологами та ін.	3,3	3,2	8,5	63,9
2	Уміння встановлювати контакт з дитиною з особливими освітніми потребами	10,1	12,3	15,9	79,2
IV	*Блок гностичних умінь*				

1	Аналізувати та оцінювати рівень розвитку і навченості дітей з особливими освітніми потребами, співвідносити їх з основними закономірностями розвитку дітей добре успішних у навчанні	5,3	5,9	6,9	51,8
2	Виявляти й аналізувати рівень сформованості різних видів діяльності дітей з особливими освітніми потребами	6,2	6,0	10,4	65,6
3	Аналізувати спеціальну літературу, критично ставитися до позиції різних авторів, відбирати найбільш ефективні досягнення	10,1	10,4	21,3	73,4
4	Оцінювати зміни, що відбуваються в розвитку дитини у зв'язку з впливом на неї процесу навчання, виховних заходів, індивідуальної роботи, взаємин у дитячому колективі тощо	7,8	8,6	17,2	62,1
5	Аналізувати урок з точки зору його корекційної спрямованості	5,5	5,7	10,3	68,6

Незважаючи на те, що кількісні показники умінь в ЕГ вищі, ніж у КГ, у самій експериментальній групі показники за блоками конструктивних і проектувальних умінь вищі за показники комунікативних і гностичних умінь. Це пов'язано, на нашу думку, насамперед з тим, що на формування умінь цих блоків спрямовано зусилля фахівців з урахуванням оновленого змісту дисциплін і педагогічної практики.

Для перевірки ефективності дослідно-експериментальної роботи використовували не тільки кількісну, але і якісну характеристику деяких умінь здобувачів вищої освіти.

У процесі вивчення документації, конспектів уроків, щоденників педагогічної практики і звітів, встановлено, що готовність здобувачів вищої освіти ЕГ до самостійної професійної діяльності та реабілітаційно-педагогічної роботи з учнями з особливими освітніми потребами, значно підвищилася

У ході активної педагогічної практики здобувачів вищої освіти експериментальної групи залучали до реабілітаційно-педагогічної роботи. У перші дні практики вони демонстрували порівняно високу корекційну спрямованість всіх видів діяльності, активно використовуючи накопичені в ході вивчення теорії методичні матеріали. Здобувачі вищої освіти контрольної групи тривалий час були пасивними, функції вчителя виконували з низькою реабілітаційною спрямованістю. У ході бесіди з ними з'ясовано, що, не зважаючи на теоретичні знання, їм було важко застосовувати їх у роботі без відповідних вказівок і прикладу вчителя. Здобувачі вищої освіти експериментальної групи потребували лише орієнтовних відомостей про дітей, а вони діяли, як правило, самостійно, грамотно конструюючи і проводячи уроки з урахуванням особливостей дітей.

Для реалізації завдань цього етапу здобувачам вищої освіти пропонували під час педагогічної практики виконати комплекс практичних завдань, творчих завдань з індивідуального проектування впровадження інклюзивного навчання в конкретній загальноосвітній школі.

Результати дослідження за відповідними методиками з виконанням запропонованих завдань (анкети, ситуації, тести тощо) узагальнено в таблиці 3.15.

Таблиця 3.15

Узагальнені результати виконаних завдань здобувачами вищої освіти під час формувального етапу експерименту (за практично-діяльнісним критерієм)

Бали	ЕГ		КГ	
	Виконано завдань	%	Виконано завдань	%
Бал 5	45	18,5	6	4,3
Бал 4	103	57,1	51	32,1
Бал 3	22	19,6	74	42,6
Бал 2	10	4,8	31	21,0
Всього	180	100	162	100

Отже, узагальнений рівень готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання за практично-діяльнісним критерієм в ЕГ складає $Н_е^0$= 4,01 (80,2%), КГ – $Н_к^0$=3,19 (63,8%), з різницею 16,4 %. Цю різницю перевірено на достовірність за формулою 2.3.

Розрахунок критерію К. Пірсона складає 327,71. Це означає, що різниця у показниках між КГ та ЕГ є значною, тому приймаємо альтернативну гіпотезу, за якою на результати дослідження впливали експериментальні чинники.

Розподіл показників готовності до інклюзивного навчання учнів наочно показано на рис. 3.4.

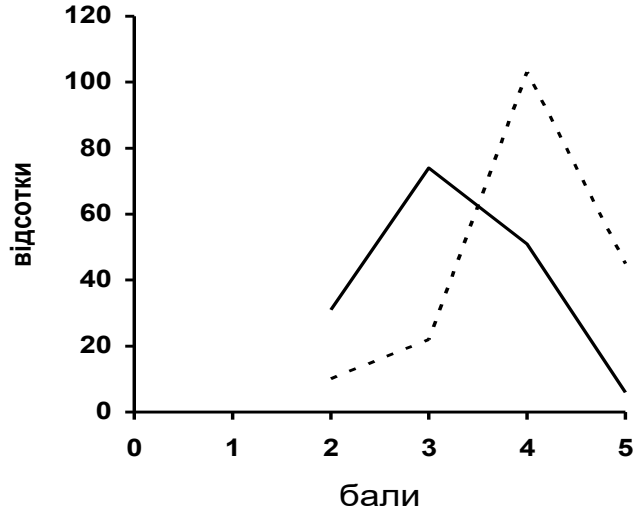


Рис. 3.4. Розподіл показників готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання учнів за практично-діяльнісним критерієм

----- експериментальна група

___ контрольна група

Дані рисунку засвідчують значну різницю між показниками готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання учнів за практично-діяльнісним критерієм в ЕГ і КГ.

Узагальнені результати дослідження рівнів готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів за мотиваційно-ціннісним, когнітивно-інтелектуальним та практично-діяльнісним критеріями представлено в таблиці 3.16.

Таблиця 3.16

Рівні готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти (формувальний етап експерименту)

Групи	Критерій					
	МЦО		ККІ		ОПД	
	бали	%	бали	%	Бали	%
ЕГ	3,8	76,0	4,08	81,0	4,01	80,2
КГ	3,02	60,4	3,2	64,0	3,19	63,8

Дані таблиці свідчать про те, що середньоарифметична виважена $МЦО_е$ готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів в ЕГ становить 3,8 бали, що складає 76,0 %, $ККІ_е$ – 4,08 (81,0 %), $ОПД_е$ – 4,01 (80,2 %), у КГ: $МЦО_к$ – 3,02 (60,4 %), $ККІ_к$ – 3,2 (64,0 %), $ОПД_к$ – 3,19 (63,8 %).

Крім того, рівень готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів за усіма критеріями у здобувачів вищої освіти ЕГ є високим, а КГ – середнім.

Розподіл рівнів готовності здобувачів вищої освіти ЕГ та КГ до інклюзивного навчання учнів наочно показано на рис. 3.5.

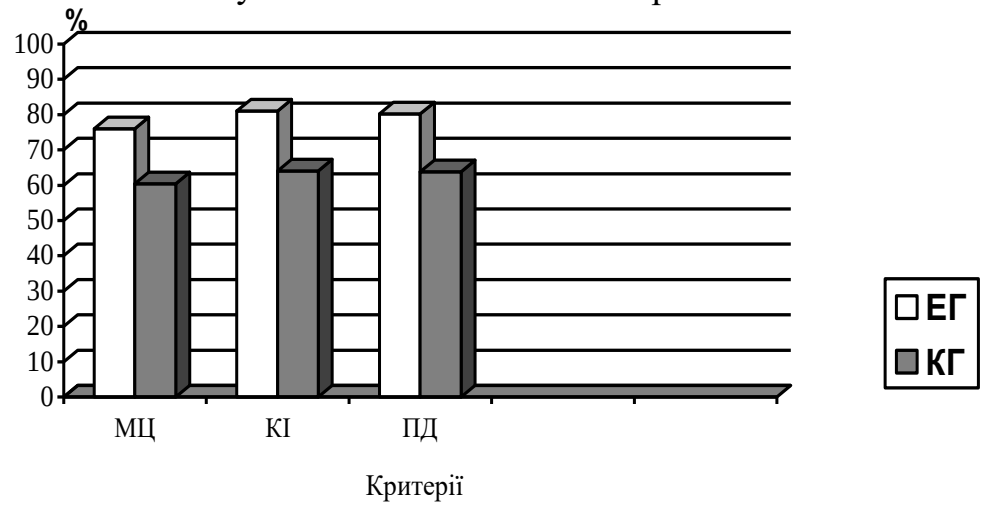


Рис. 3.5. Розподіл рівнів готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання учнів (формувальний етап експерименту)

Дані рисунку підтверджують високий рівень готовності здобувачів вищої освіти ЕГ до інклюзивного навчання учнів за МЦ, КІ, ПД критеріями, КГ – середній.

Різниця в ЕГ між МЦ та КІ критеріями складає 5,0 %, за ПД – 4,2 %, у КГ відповідно 3,6 %, 3,4 %. Результати вказують на те, що між рівнями готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання учнів наявна незначна

різниця.

Для розподілу здобувачів вищої освіти за рівнями (високий, середній, низький) готовності до інклюзивного навчання учнів використовували дані, отримані за результатами зрізів певного етапу експерименту. Узагальнені результати дослідження показано у таблиці 3.17.

Таблиця 3.17

Рівні готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання учнів (формувальний етап експерименту)

Рівні	ЕГ (180)	КГ (162)
Високий	72 (40,0 %)	11 (6,8 %)
Середній	67 (37,2 %)	78 (48,1 %)
Низький	41 (22,8 %)	73 (45,1 %)

У ході аналізу даних таблиці встановлено домінування високого рівня готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання учнів у ЕГ та середнього у КГ; різниця у високому рівні готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання учнів ЕГ і КГ за результатами формувального етапу експерименту склала 33,2 %, середньому – 10,9 %, низькому – 22,3 %.

За результатами дослідження виявлено зміну рівнів готовності до інклюзивного навчання учнів здобувачів вищої освіти КГ із низького на середній, у ЕГ із низького на високий.

Динаміку рівнів готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання учнів показано у таблиці 3.18.

Таблиця 3.18

Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти

Рівні	Констату-вальний експеримент	Форму-вальний експеримент	Приріст	Констату-вальний експеримент	Форму-вальний експеримент	Приріст
	ЕГ			КГ		
Високий	2 (1,1 %)	72 (40,0 %)	38,9	3 (1,9 %)	11 (6,8 %)	4,9
Середній	59 (32,8 %)	67 (37,2 %)	4,4	55 (33,9 %)	78 (48,1 %)	14,2
Низький	119 (66,1 %)	41 (22,8 %)	-43,3	104 (64,2 %)	73 (45,1 %)	-19,1

Дані таблиці доводять, що за результатами формувального експерименту у здобувачів вищої освіти ЕГ показники рівнів готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти вищі, ніж у КГ. Так, у ЕГ високий рівень готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти зріс порівняно із констатувальним на 38,9 %; середній – на 4,4 %; низький зменшився – на 43,3 % після формувального експерименту; у КГ високий рівень зріс на 4,9 %; середній – 14,2 %; низький зменшився на 19,1 %.

Результати дослідження свідчать про ефективність розроблених педагогічних умов, дієвість системи критеріїв та показників оцінки результатів

формування готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, що може знайти широке застосування в системі загальноосвітньої школи, а не тільки у процесі підготовки здобувачів вищої освіти.

Результати проведеного експерименту підтвердили наше припущення про те, що реалізація запропонованих педагогічних умов сприяє підвищенню рівня готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, а отже, гіпотеза підтверджена, основна мета дослідження досягнута.

Висновки до третього розділу

Розроблено модель підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. Структурними компонентами моделі є: мета, підходи, принципи, зміст, методи, форми, технології і результат. Встановлено, що кожен з цих компонентів виконує певну функцію: методологічно-цільовий (мета, підходи, принципи), змістово-процесуальний (зміст, форми, методи, технології), оцінно-результативний (діагностичний інструментарій, критерії, показники, рівні, результат). Встановлено, що кожен із цих блоків виконує певну функцію: мета освітнього процесу (підготовка майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти) – щоб визначити кінцевий результат педагогічної взаємодії, підходи (системний, особистісно зорієнтований, діяльнісний, компетентнісний, інтеграційний, інклюзивний) і принципи (загальнопедагогічні (гуманізації, міждисциплінарності, комплексності, науковості та доступності, систематичності і послідовності, практичної спрямованості навчання, гнучкості і різноманітності), спеціальні (корекційно-компенсаційної спрямованості навчання, оптимального поєднання словесних, наочних і практичних методів навчання, неперервності реабілітаційних заходів, свободи вибору видів діяльності, провідної діяльності)), етапи для виявлення основних напрямів досягнення мети (інформаційно орієнтований – для формування мотиваційної сфери; квазіпрофесійний – когнітивної сфери; діяльнісний – для розвитку діяльнісної сфери готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання учнів); зміст відображає накопичений досвід, який дозволяє здобувачам вищої освіти досягти поставленої мети відповідно до обраних напрямів; методи і засоби служать для передачі і відтворення змісту; форми, що визначають діяльність суб’єктів освітнього процесу (традиційні, інноваційні); технології, виділені як окремий компонент, служать інструментом формування у студентів професійно значущих умінь, необхідних для організації реабілітаційно-педагогічного процесу (технології: ігрові, корекційно-реабілітаційної роботи, формування продуктивної професійної поведінки, інформаційно-комунікаційні); результат (готовність майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів

загальної середньої освіти), що передбачає досягнення поставленої мети. Встановлено, що обов'язковим елементом моделі є системотвірні зв'язки, які сприяють взаємодії елементів як цілісного утворення.

Обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

У процесі реалізації першої умови (розвиток у студентів стійкої позитивної мотивації до психолого-педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами шляхом використання інтерактивних форм і методів аудиторної і позааудиторної роботи) у ході інформаційно зорієнтованого етапу використовувалися інтерактивні форми (психолого-педагогічний практикум, лекції-бесіди, лекції-дискусії, лекції-консультації, прогресивні дискусії, дискусії у стилі телевізійного ток-шоу (Panel Debate), дискусії-діалоги, закриті дискусії у мікрогрупах, робота в малих групах, психогімнастика), активні методи навчання («питання-відповідь», метод «обговорення напівголосно», метод клініки, евристичні питання, відтворення ситуації з професійним контекстом, ділові ігри, ігротерапія, вправи на релаксацію, добір і створення індивідуального портфоліо, сценарний метод, брейнстормінг, метод «шлюзу»). Для цілісного уявлення про рівень мотивації здобувачів вищої освіти до психолого-педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами використано «Карту розвитку соціальних мотивів».

У процесі реалізації другої умови (нарощення практико-орієнтованого потенціалу змісту фахових дисциплін для набуття студентами знань про особливості реабілітаційно-педагогічної роботи в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти) на квазіпрофесійному етапі оновлено зміст таких дисциплін: «Основи інклюзивної освіти», «Корекційна психопедагогіка», «Педагогіка загальна», «Психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи»; запропоновано спецсемінари: «Інклюзивне навчання в загальноосвітній школі», «Підготовка майбутнього вчителя до роботи з учнями в умовах інклюзивного навчання»; використано організаційні форми (семінари, дискусії, дебати, реферативні повідомлення, науково-дослідницьку роботу, педагогічну практику, позааудиторну діяльність), застосовано методи (рольові ігри, аналіз педагогічних ситуацій, виконання завдань творчого характеру, комплекс психолого-педагогічних вправ, планування реабілітаційних занять).

Третю педагогічну умову (засвоєння реабілітаційно-педагогічного досвіду інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів на технологічній основі програвання квазіпрофесійного контексту роботи майбутнього вчителя-реабілітолога) під час діяльнісного етапу реалізували за допомогою технологій: ігрових, корекційно-реабілітаційної роботи, формування продуктивної професійної поведінки, інформаційно-комунікаційних.

Для перевірки ефективності педагогічних умов проведено формувальний експеримент, за результати якого встановлено домінування високого рівня готовності здобувачів вищої освіти до інклюзивного навчання учнів у

експериментальних та середнього рівня в контрольних групах.

Різниця у високому рівні готовності здобувачів вищої освіти експериментальних та контрольних груп до інклюзивного навчання учнів за результатами формувального етапу експерименту склала 34,0 %, середньому – 9,8 %, низькому – 24,2 %.

За результатами дослідження виявлено зміну рівнів готовності до інклюзивного навчання учнів у здобувачів вищої освіти контрольних груп із низького на середній, у експериментальних групах із низького на високий.

Результати дослідження першого розділу висвітлено в публікаціях автора [246; 247; 248; 249; 250; 251; 252; 253; 254; 255; 256; 257; 288; 311].

Післямова

У монографії викладено результати теоретичного узагальнення проблеми підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, запропоновано шляхи її розв'язання, зокрема розроблено модель забезпечення цього процесу, визначено та експериментально перевірено відповідні педагогічні умови. Результати наукового пошуку послугували підставою для низки аргументованих висновків.

1. На основі проведеного аналізу стану розробленості проблеми підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти у науковій літературі встановлено, що науковцями досліджено особливості: інвалідності як соціального явища, медико-соціальні та психолого-педагогічні аспекти реабілітації, підготовку майбутніх учителів до інклюзивної освіти, реабілітаційної діяльності, специфіку правового і соціального захисту дітей з особливими освітніми потребами. Дослідники вказують на ортопедагогіку, інклюзивну, корекційну та реабілітаційну педагогіки, спрямовані на освіту дітей, які за своїми фізичними, психічними і соціальними особливостями не можуть відповідати єдиним вимогам загальноосвітньої школи через наявність особливих освітніх потреб. Однак якщо проблеми підготовки майбутніх учителів до спеціальної освіти учнів можна вважати досить розробленими, то проблеми підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами висвітлено недостатньо.

На основі узагальнення сутності понять «дезадаптація», «діти групи ризику», «діти з інвалідністю», «діти з обмеженими можливостями», «діти з особливими освітніми потребами», «реабілітація», «корекційно-педагогічна діяльність», «реабілітаційно-педагогічна діяльність», «інклюзія», «інклюзивна освіта», «готовність», «готовність до педагогічної діяльності» уточнено ключові поняття дослідження: «підготовка майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти», «готовність майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти».

Підготовку майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти розглядаємо як процес комплексної організації навчально-виховних впливів, спрямованих на формування позитивного ставлення до педагогічної професії, оволодіння системою поглядів, переконань, теоретичних знань про особливості учнів з особливими освітніми потребами, які необхідні для оволодіння способами і прийомами роботи з ними в умовах інклюзивного навчання, а також сформованість певних особистісних якостей, що забезпечують стійку мотивацію до цієї діяльності.

Готовність майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти визначаємо як

інтегроване особистісне новоутворення, що характеризується синтезом теоретичних знань, практичних вмінь, особистісно значущих і професійно важливих якостей, необхідних для успішної реабілітаційно-педагогічної діяльності і здатності послуговуватися ними для розв'язання проблем, пов'язаних із інклюзивним навчанням учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти.

2. Визначено критерії готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти: мотиваційно-ціннісний із показниками: наявність стійких мотивів для здійснення ефективної роботи в умовах інклюзивного навчання, прояв інтересу до професійної реабілітаційно-педагогічної діяльності; глибока особистісна зацікавленість, позитивна спрямованість на здійснення педагогічної діяльності в умовах залучення дітей з особливими освітніми потребами до середовища однолітків закладів загальної середньої освіти; домінування цінностей професійного успіху і життєвої самореалізації; потреба в особистій участі в реабілітаційній роботі, усвідомлений вибір варіантів власної професійної поведінки, сформованість професійно-особистісних якостей, що визначають позицію і спрямованість педагога як особистості, індивіда і суб'єкта діяльності; когнітивно-інтелектуальний із показниками: володіння повними, глибокими і систематизованими знаннями про специфіку роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; сформованість знань про особливості їхнього психічного та фізичного розвитку та особливості побудови педагогічного процесу з такими учнями; знання технологій і методик педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання; сформованість професійної компетентності для реабілітаційно-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; практично-діяльнісний із показниками: набуті професійні знання і вміння, апробовані в дії, освоєні особистістю як найбільш ефективні способи, прийоми і досвід розв'язання конкретних професійних завдань у процесі інклюзивного навчання учнів; здатність до рефлексії та адекватного оцінювання результатів власної пізнавальної і квазіпрофесійної діяльності; задоволення потреб у професійному й особистісному зростанні, сформованість конструктивного, проєктувального, комунікативного, гностичного блоків умінь. Визначено рівні їх сформованості: високий, середній, низький.

3. Здійснено діагностику готовності майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, яка показала, що зміст дисциплін психолого-педагогічної та науково-предметної підготовки має переважно ознайомлювальний характер і побіжно співвідносить основні питання курсу з реабілітаційним напрямом, не розкриваючи реабілітаційно-педагогічні функції в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Їх необхідно доповнити та вдосконалити з урахуванням реабілітаційно-педагогічної спрямованості всієї підготовки фахівців.

Для розподілу студентів за рівнями (високим, середнім, низьким) готовності до інклюзивного навчання учнів проведено констатувальний

експеримент, за результатами якого встановлено переважання низького рівня в експериментальній і контрольній групах.

4. Розроблено й апробовано модель підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, яка охоплює такі блоки: методологічно-цільовий (мета, підходи, принципи); змістово-процесуальний (етапи, зміст, форми, методи, технології); оцінно-результативний (діагностичний інструментарій, критерії, показники, рівні, результат). Обов'язковим елементом моделі є системотвірні зв'язки, що сприяють взаємодії елементів як цілісного утворення.

5. Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти: розвиток у студентів стійкої позитивної мотивації до психолого-педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами шляхом використання інтерактивних форм і методів аудиторної і позааудиторної роботи; нарощення практико-орієнтованого потенціалу змісту фахових дисциплін для набуття студентами знань про особливості реабілітаційно-педагогічної роботи в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти; засвоєння реабілітаційно-педагогічного досвіду інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів на технологічній основі програвання квазіпрофесійного контексту роботи майбутнього вчителя-реабілітолога.

У процесі реалізації першої умови використано інтерактивні форми (психолого-педагогічний практикум, лекції-бесіди, лекції-дискусії, лекції-консультації, прогресивні дискусії, дискусії у стилі телевізійного ток-шоу (Panel Debate), дискусії-діалоги, закриті дискусії в мікрогрупах, психогімнастику), активні методи («питання-відповідь», метод «обговорення напівголосно», метод клініки, евристичні питання, відтворення ситуації з професійної діяльності, ділові ігри, ігротерапію, вправи на релаксацію, підбір та створення індивідуального портфоліо, сценарний метод, брейнстормінг, метод «шлюзу»), запропоновано «Карту розвитку соціальних мотивів».

У ході реалізації другої педагогічної умови оновлено зміст дисциплін («Основи інклюзивної освіти», «Корекційна психопедагогіка», «Педагогіка загальна», «Психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи»); запропоновано спецсемінари: «Інклюзивне навчання в загальноосвітній школі», «Підготовка майбутнього вчителя до роботи з учнями в умовах інклюзивного навчання»; використано організаційні форми (семінари, дискусії, дебати, реферативні повідомлення, науково-дослідницьку роботу, педагогічну практику, позааудиторну діяльність), застосовано методи (рольові ігри, аналіз педагогічних ситуацій, виконання завдань творчого характеру, комплекс психолого-педагогічних вправ, планування реабілітаційних занять).

Третю педагогічну умову реалізовано шляхом упровадження технологій: ігрових, корекційно-реабілітаційної роботи, формування продуктивної професійної поведінки, інформаційно-комунікаційних.

Для перевірки ефективності педагогічних умов проведено формувальний експеримент, за результатами якого встановлено переважання високого рівня готовності майбутніх учителів-реабілітологів до інклюзивного навчання учнів у експериментальній та середнього рівня в контрольній групах.

Різниця у високому рівні готовності майбутніх учителів-реабілітологів експериментальної та контрольної груп до інклюзивного навчання учнів за підсумками формувального етапу експерименту склала 34,0 %, середньому – 9,8 %, низькому – 24,2 %.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. Перспективу подальших досліджень убачаємо у підготовці майбутніх учителів-реабілітологів до роботи з обдарованими дітьми, формуванні у них інклюзивної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксенова Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании. Москва: Академия, 2001. 192 с.
2. Аксенова Л. И., Архипов Б. А., Белякова Л. И. и др. Специальная педагогика: учеб. пособ. / под ред. Н. М. Назаровой. Москва: Академия, 2000. 400 с.
3. Алехина С. В. К вопросу психологической готовности учителя к включающему образованию. *Инклюзивное образование: теория и практика*: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. (Орехово-Зуево, 9–10 июня 2016 г.). Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2016. С. 16–20.
4. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 83–92.
5. Альохіна С. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. Київ: Європейська дослідницька асоціація, 2011. 36 с.
6. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва: Аспект Пресс, 2002. 364 с.
7. Ахметова Д. З., Нигматов З. Г., Челнокова Т. А. и др. Педагогика и психология инклюзивного образования: учеб. пособ. Казань: Познание, 2013. 255 с.
8. Байда Л. Ю., Красюкова-Еннс О. В., Буров С. Ю. та ін. Інвалідність та суспільство: навч.-метод. посіб. / за ред. Л. Ю. Байди, О. В. Красюкової-Еннс. Київ: [б. в.], 2012. 216 с.
9. Башкін І., Макарова Е., Кавакзе Різік А. Роль і місце фізичної реабілітації у загальній системі охорони здоров'я населення. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2006. № 3. С. 25–29.
10. Бєлікова Н. О. Основні аспекти професійної діяльності майбутнього фахівця з фізичної реабілітації. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2009. Вип. 2. С. 24–34.
11. Бєлікова Н. О. Підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності: теорія та методика: монографія. Київ: ТОВ «Козарі», 2012. 584 с.
12. Бєлікова Н. О. Теоретико-методичні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2009. Вип. 5. С. 16–19.
13. Білан В. А. Сутність та специфіка корекційно-педагогічної праці дефектолога. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип. 3. С. 60–64.
14. Блинков Ю. А., Мордич Л. Н. Основные принципы психологической реабилитации детей с задержкой психического развития. *Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы*. 2000. № 1. С. 17–20.

15. Богмат Л. Ф. Медико-психологическая реабилитация детей-инвалидов с заболеваниями органов кровообращения. *Социальная педиатрия*: сб. науч. тр. Киев: Інтермед, 2003. С. 129–131.

16. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва: Просвещение, 1968. 298 с.

17. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 10–14.

18. Бондар В. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи. *Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-канадський досвід)*: матеріали Міжнар. конф. (Київ, 25–26 трав. 2004 р.). Київ: Науковий світ, 2004. С. 3–12.

19. Бондар В. І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія*. 2010. Вип. 15. С. 39–42.

20. Бондар В. І. Стан спеціальної освіти та динаміка її змін. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство*: наук.-метод. зб. / редкол.: Н. Софій та ін. Київ: Контекст, 2000. С. 336.

21. Бондар Т. І. Формування інклюзивної компетентності в умовах інноваційної парадигми освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 7. С. 153–162.

22. Бочарова В. Г. Педагогика социальной работы. Москва: Аргус, 1994. 208 с.

23. Бриндіков Ю. Л. Реабілітація як сфера професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2017. Вип. 17. С. 106–110.

24. Бугеря Т. М. Формування готовності фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності на основі міжпредметних зв'язків. *Проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. № 1. С. 17–20.

25. Будяк Л. В. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі: автореф. дис. … канд. пед. наук. Київ, 2010. 20 с.

26. Буйняк М. Г., Возняк І. В., Годовнікова Л. В. та ін. Інклюзивна освіта: теорія та практика: навч.-метод. посіб. / за ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський: КПНУ імені Івана Огієнка, 2014. Ч. 2. 184 с.

27. Бут Т., Ейнскоу М. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: навч. посіб. / пер. з англ. Т. Клекоти. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 190 с.

28. Вавіна Л. В., Висоцька А. М., Засенко В. В. та ін. Український дефектологічний словник / за ред. В. І. Бондаря. Київ: Милосердя України, 2001. 211 с.

29. Вайзман Н. П. Реабилитационная педагогика (медико-психолого-педагогические аспекты). Москва: ПО «Статор», 1995. Вып. 1. 95 с.

30. Васильєва К. І., Хребтова Н. П. Підготовка майбутніх педагогів до роботи в межах інклюзивного освітнього простору. *Засоби навчальної та*

науково-дослідної роботи. 2012. № 37. С. 39–47.

31. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.

32. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособ. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.

33. Власова Т. А., Певзнер М. С. Дети с отклонениями в развитии. Москва: Просвещение, 1973. 176 с.

34. Волосникова Л. М., Чимаров В. М., Малярчук Н. Н. К вопросу о теории и практике инклюзивного образования. *Валеология*. 2015. № 1. С. 37–42.

35. Восстановление трудоспособности. *Хроника ВОЗ*. 1969. Т. 23. С. 255–256.

36. Выводы и рекомендации 48-й сессии международной конференции по образованию (мко): Инклюзивное образование: путь в будущее. Международный центр конференций, Женева 25–28 ноября 2008 года. URL: https://docplayer.ru/40210823-Vyvody-i-rekomendacii-48-y-sessii-mezhdunarod noy-konferencii-po-obrazovaniyu-mko.html (дата звернення: 10.10.2019).

37. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Москва: Педагогика, 1983. Т. 5: Основы дефектологии (Дефект и компенсация). 369 с.

38. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.

39. Гарашкина Н. В. Новые подходы к реабилитации и социализации детей с ограниченными возможностями. *Гаудеамус*. 2006. № 2. С. 26–32.

40. Гарашкина Н. В. Технологии подготовки специалистов социальной работы в вузе: компетентностный подход. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2004. 187 с.

41. Гаяш О. В. Співпраця фахівців в інклюзивному навчанні як необхідна передумова забезпечення корекційної спрямованості педагогічної роботи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2015. № 12. С. 99–113.

42. Гладилина Л. Н. Рекомендации для педагогов школ по профилактике и преодолению школьной неуспешности ребенка с нарушением зрения. *Инклюзивное образование*. 2010. Вып. 1. С. 86–88.

43. Гладуш В. А., Баранець Я. Ю. До питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2015. № 1. С. 73–79.

44. Глоба О. П. Про національну систему надання корекційно-реабілітаційних послуг в Україні. *Аргіропоулос Д., Балахонова О. В., Бойко Г. М. та ін. Інклюзивна освіта: досвід і перспективи*: колект. монографія / відп. ред. Г. В. Давиденко. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 76–88.

45. Глушко Е. Г. Подготовка будущих учителей к коррекционной работе с учащимися в условиях педагогического колледжа: дис. … канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2004. 188 с.

46. Гноєвська О. Ю. Формування корекційної компетентності вчителя загальноосвітнього закладу з інклюзивною формою навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2016. 17 с.

47. Гомонюк О. Педагогічні умови формування професійно значущих якостей у майбутніх реабілітологів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. 2014. № 8. С. 87–92.

48. Гонеев А. Д. Подготовка учителя к коррекционно-педагогической деятельности с подростками: дис. ... доктора пед. наук. Курск, 2001. 486 с.

49. Гордеева А. В. Реабилитационная педагогика в образовательном процессе. Москва: Просвещение, 1995. 235 с.

50. Гордеева А. В. Реабилитационная педагогика в образовательном учреждении: учеб. пособ. Москва: Респуб. ин-т повышения квалификации работников образования, 1995. 25 с.

51. Гордеева А.В. Реабилитационная педагогика в общеобразовательном контексте: дис.… доктора пед. наук. Великий Новгород, 2002. 367 с.

52. Гордеева А. В., Морозов В. Реабилитационная педагогика. *Социальная педагогика*. 2008. № 1. С. 107–128.

53. Гордеева А. В., Морозов В. В. Прикладная реабилитационная педагогика: учеб.-метод. пособ. Москва: Академический Проект, 2004. 176 с.

54. Гордійчук О. Є. Інклюзивне навчання: метод. реком. Чернівці: ЧНУ, 2012. 48 с.

55. Гордійчук О. Є. Міждисциплінарний підхід як невід'ємна умова інклюзивної діяльності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015 Vol. 31, Is. 61. P. 25–28.

56. Горностай П. П. Психологічні основи рольової реабілітації. *Теоретичні і прикладні проблеми психології і педагогіки*. 2002. № 2. С. 84–88.

57. Городова Т. В. Управление формированием реабилитационного пространства детей с ограниченными возможностями: дис. … канд. социол. наук. Белгород, 2011. 243 с.

58. Грозная Н. С. Включающее образование. История и зарубежный опыт. *Вопросы образования*. 2006. № 2. С. 89–104.

59. Гудзь К. Готовність педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти ЗНЗ. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 1. С. 128–133.

60. Гук С. В. Професійні функції фахівця з фізичної реабілітації. *Збірник наукових праць. Серія: Педагогіка*. 2013. Вип. 14. С. 66–70.

61. Гусева Т. Н. Инклюзивное образование как путь развития и гуманизации общества. *Инклюзивное образование*. 2010. Вып. 1. С. 3–5.

62. Гусейнова И. М. Условия и механизмы повышения качества инклюзивного образования. *Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы*: материалы междунар. конф. (Санкт-Петербург, 19–20 июня 2008 г.). Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. С. 15–18.

63. Давиденко Г. В. Включення людей з інвалідністю в суспільне життя

та освітній процес: шляхи оптимізації. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки.* 2015. Вип. 135. С. 93–96.

64. Давиденко Г. В. Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського Союзу: монографія. Вінниця: Нілан, 2015. 313 с.

65. Давиденко Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу: дис. … доктора пед. наук. Київ, 2015. 467 с.

66. Давыдова Л. Н. Методика оценки профессиональной компетенции педагога: метод. реком. Астрахань: Изд-во ОГОУ ДПО «АИГЖ», 2007. 20 с.

67. Далингер В. А. Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в услових инклюзивного образования. *Международный журнал экспериментального образования*. 2017. № 2. С. 27–30.

68. Даніельс Е., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. Львів: Надія, 2000. 255 с.

69. Данілавічютє Е. А. Закономірності виникнення, сутність та місце інклюзії у єдиній системі освіти в Україні. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013. № 1. С. 2–8.

70. Дегтяренко Т. М. До проблеми професійно-прикладної підготовленості випускників вищих навчальних закладів недефектологічних спеціальностей до роботи в системі інклюзивної освіти. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституціалізації до інклюзії*: зб. тез доп. Міжнар. конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології (Вінниця, 27–28 жовт. 2016 р.). Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 92–93.

71. Дегтяренко Т. М. Кадрова політика в системі корекційно-реабілітаційної допомоги. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна.* 2011. Вип. XVII, Ч. 1. С. 42–49.

72. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління: монографія. Суми: Університетська книга, 2011. 403 с.

73. Демченко І. І. Алгоритм квазіпрофесійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 45. С. 40–49.

74. Демченко І. І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій школі: монографія. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. 500 с.

75. Демченко І. І. Теоретико-методологічні аспекти моделювання процесу підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки.* 2013. Вип. 3. С. 18–25.

76. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Умань, 2016. 46 с.

77. Демчук А. В. Экспериментальная работа по формированию профессиональной готовности будущих учителей к реализации инклюзивного

образования. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2014. № 3. С. 15–18.

78. Депплер Д., Лорман Т., Шарма У. Переосмислюючи допоміжні послуги спеціалістів в інклюзивних класах. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2009. № 3. С. 9–14.

79. Дитяткина И. А. Инклюзивное образование: теоретические аспекты. *Инклюзивное образование: теория и практика*: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. (Орехово-Зуево, 9–10 июня 2016 г.). Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2016. С. 21–26.

80. Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. Вип. 7, Т. 1. С. 90–98.

81. Долинний Ю. Структурні компоненти підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету.* 2017. № 2. С. 105–110.

82. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за ред. І. Д. Звєрєвої. 2-е вид. Київ; Сімферополь: Універсам, 2013. 536 с.

83. Єжова Т. Є. Соціальна реабілітація дітей з інвалідністю. *Єжова Т. Є. Соціальна педагогіка*: навч. посіб. / за ред. О. В. Безпалько. Київ: Академвидав, 2013. С. 187–197.

84. Забиняк Н.Б. Дидактические условия коррекционно-педагогической подготовки учителя в системе непрерывного профессионального образования: дис. … канд. пед. наук. Москва, 2001. 160 с.

85. Загальна декларація прав людини: Декларація ООН від 10.12.1948р. № 995_015. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015/card2#Card (дата звернення: 03.09.2019).

86. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2018, № 6–7, ст. 43). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2249-19http://human.snauka.ru/2015/11/13200 (дата звернення: 10.10.2019).

87. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США: автореф. дис. … канд. пед. наук. Тернопіль, 2013. 17 с.

88. Захарчук М. Є., Закаулова Ю. В. Аналіз системи підготовки педагогів інклюзивної школи у США. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* 2014. № 1. С. 21–28.

89. Зенченков І. П. Філософсько-педагогічна взаємодія духовного і фізичного в процесі формування майбутнього педагога-реабілітолога. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2005. № 10. С. 21–23.

90. Иванов А. В. Инновационные процессы в системе реабилитации инвалидов: дис. … канд. социол. наук. Москва, 2010. 169 с.

91. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: материалы Междунар. конф. (Санкт-

Петербург, 19–20 июня 2008 г.). Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 215 с.

92. Іванова І. В. Методологічні підходи до превентивної реабілітації студентів за даними їхнього рівня здоров'я та медико-соціальних знань. *Основи здоров'я та фізична культура*. 2007. № 5. С. 3–5.

93. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній заклад. *Соціальний педагог*. 2009. № 5. С. 26–35.

94. Калинин Ю. В. Реабилитация детей с нарушениями, в развитии: основные аспекты и направления. *Работник социальной службы*. 2000. № 4. С. 84–96.

95. Калиновская Т. П. Подготовка учителя в системе повышения квалификации к педагогической реабилитационной деятельности: дис. … канд. пед. наук. Тобольск, 1999. 155 с.

96. Канищева Е. В. Подготовка будущего учителя к коррекционно-педагогическои деятельности с детьми, испытывающими трудности в обучении: дис. … канд. пед. наук. Курск, 2002. 200 с.

97. Кантор В.З. Социально-реабилитационные проблемы инклюзивного вузовского обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. *Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы*: материалы междунар. конф. (Санкт-Петербург, 19–20 июня 2008 г.). Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. С. 75–77.

98. Катаева А. А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии. Москва: Владос, 2001. 219 с.

99. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: книга для учителя. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1994. 223 с.

100. Ковалев Е. В., Староверова М. С. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования *Инклюзивное образование*. 2010. Вып. 1. С. 26–36.

101. Колишкін О. В. Корекційна освіта: вступ до спеціальності: навч. посіб. Суми: Університетська книга, 2013. 392 с.

102. Колишкін О. В. Педагогічна деонтологія вчителя-дефектолога. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2014. № 4. С. 429–437.

103. Колупаєва А. Інклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення. *Практика управління закладом освіти*. 2010. № 4. С. 52–56.

104. Колупаєва А. А., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2012. 192 с.

105. Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. / за ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.

106. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та

організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене. наук.-метод. посіб. Київ: АТОПОЛ, 2011. 274 с.

107. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

108. Конвенція ООН про права дитини: Міжнародний документ ООН від 20.11.1989 р. № 995_021. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_021 (дата звернення: 03.09.2019).

109. Конвенція про права осіб з інвалідністю: Конвенція ООН від 13.12.2006 р. № 995_g71. Дата оновлення: 06.07.2016. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/ show/995_g71 (дата звернення: 03.09.2019).

110. Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів. *Збірник нормативно-правових актів України щодо діяльності центрів реабілітації дітей з функціональними обмеженнями* / уклад. В. Крижанівський, М. Сварник, Н. Скрипка та ін. Київ: Соцінформ, 2004. С. 29–30.

111. Концепція розвитку інклюзивної освіти. *Соціальний педагог*. 2010. Квіт. (№ 4). С. 3–6.

112. Корнієнко С. Інклюзивна освіта як пріоритетний напрям державної політики України у сфері освіти дітей з інвалідністю. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2012. № 2. С. 226–231.

113. Косабуцкая С. А. Педагогическая реабилитация детей с девиантным поведением: субъект-субъектный подход: автореф. дис. … канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2004. 28 с.

114. Крупа В. В. Визначення сутності та змісту формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної реабілітації. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки*. 2014. № 4. С. 176–187.

115. Кузава И. Б. Особенности подготовки педагогических кадров в условиях инклюзивного образования. *Инновации в науке*: сб. ст. по материалам XXVII Междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, декабрь 2013 г.). Новосибирск: СибАК, 2013. № 11. С. 112–115.

116. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки.* 2009. № 20. С. 35–38.

117. Кузьмичева Т. В., Кобзева О. В. К вопросу подготовки педагогов инклюзивного образовани. *The Emissia. Offline Letters*: электрон. науч. изд. 2013. Январь. URL: http://www.emissia.org/offline/2013/1942.htm (дата обращения: 04.09.2019).

118. Кузьмов К. Р. Подготовка будущего учителя к коррекционно-педагогическои деятельности в общеобразовательной школе: дис. … канд. пед. наук. Калуга, 2004. 217 с.

119. Кукса В. О. Професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2002. 317 с.

120. Кулакова Е. В., Любимова М. М. Организация психолого-

педагогического сопровождения детей с нарушением слуха в общеобразовательной школе. *Инклюзивное образование*. 2010. Вып. 1. С. 75–85.

121. Кумарина Г. Ф. Педагогические основы реализации принципа индивидуализации в условиях коррекционного обучения: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Москва, 1991. 18 с.

122. Кучерявенко И. А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности. *Молодой ученый*. 2011. № 12, Т. 2. С. 60–62.

123. Лапшин В. А., Пузанов Б. П. Основы дефектологии. Москва: Просвещение, 1991. 143 с.

124. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособ. Москва: Академия, 2003. 144 с.

125. Левченко В. А., Вакалюк І. П., Бондаренко В. М. та ін. Актуальні питання фізичної реабілітації: монографія. Івано-Франківськ: [б. в.], 2007. 604 с.

126. Ленів З. П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 28. С. 119–125.

127. Леонгард Э. И., Краснова Н. А., Пирожник Н. Т., Прудникова М. С. Инклюзивное образование в различных условиях интеграции. *Инклюзивное образование*. 2010. Вып. 1. С. 139–148.

128. Лещій Н. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2012. Вип. 3. С. 156–164.

129. Лильин Е. Т., Доскин В. А. Детская реабилитология (избранные очерки). Москва: Издательский центр МБН, 1997. 279 с.

130. Липа В. О., Гаврилов О. В. До питання про загальний стан державної підтримки дітей з особливими потребами в Україні. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціальна педагогіка.* 2011. Вип. 17, Ч. 1. С. 73–83.

131. Лісова С. В. Професійна підготовка вчителя як умова забезпечення якісної освіти для всіх. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти.* 2014. Вип. 9. С. 169–173.

132. Лореман Т., Деппелер Д., Харви Д. Инклюзивное образование. Практическое руководство. *Инклюзивное образование*. 2010. Вып. 1. С. 238.

133. Лорман Т., Деппелер Д., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / пер. з англ. Т. Клекоти. 2-ге вид. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 296 с.

134. Лукьяненко М. А. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016. Т. 8, № 5/3. С. 101–104.

135. Любимов М. Л. Из опыта работы Центра «Благо» для детей с нарушениями слуха и речи в инклюзивном подходе. *Инклюзивное образование*. 2010. Вып. 1. С. 68–74.

136. Малишевська І. Підготовка спеціальних педагогічних фахівців до

роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016, № 8. С. 264–274.

137. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Київ, 2018. 33 с.

138. Малофеев Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2009. № 6. С. 3–10.

139. Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Интеграция и специальное образование: необходимость перемен. *Дефектология*. 2008. № 2. С. 86–93.

140. Малярчук Н. Н., Волосникова Л. М. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates*. 2015. Т. 1, № 4. С. 251–267.

141. Мартинчук О. Основи корекційної педагогіки: навч.-метод. посіб. Київ: Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 288 с.

142. Мартинчук О. В. Підготовка фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2018. 430 с.

143. Мартинчук О. В. Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: дис. … доктора пед. наук. Київ, 2019. 614 с.

144. Мартинчук О. В. Методологічні підходи до фахової підготовки вчителів дефектологів для роботи в умовах інклюзивного навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2013. Ч. 1. С. 114–124.

145. Матанцева Т. Н. Практики инклюзивного образования в высшей школе: учеб. пособ. Киров: Радуга-ПРЕСС, 2017. 249 с.

146. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: КПНУ імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

147. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія. Кам'янець-Подільский: Абетка-НОВА, 2007. 304 с.

148. Миронова С. П. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Київ, 2007. 37 с.

149. Миронова С. П., Буйняк М. Г. Погляди педагогів спеціальних закладів на проблеми інклюзивної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна.* 2013. Вип. XXIII, Ч. 2. С. 16–23.

150. Мищенко З. И. Дидактические основы подготовки учителя к коррекционно-развивающему обучению младших школьников: дис. … канд. пед. наук. Курск, 2000. 212 с.

151. Мовкебаева З. А., Оралканова И. А. Анализ состояния готовности

учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования. *Успехи современного естествознания*. 2014. Вып. 12, № 5. С. 629–634.

152. Моисеева Л. Г. Организационно-педагогические средства комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями: дис. … канд. пед. наук. Самара, 2004. 170 с.

153. Морозов В. В. Реабилитационно-педагогический процесс в образовательных интернатных учреждениях: дис. … канд. пед. наук. Москва, 2001. 192 с.

154. Морозова Н. В. Дифференцированный подход к организации психологической службы учебного коллектива. *Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы*. 1994. № 1. С. 34–35.

155. Москвичёва Н. А. Альтернативные модели социализации детей-инвалидов в современном обществе: социально-философский анализ: дис. … канд. филос. наук. Ростов-на-Дону, 2007. 146 с.

156. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. Москва: Институт практической психологии, 1997. 365 с.

157. Мухін В. М. Фізична реабілітація: підручник. 2-е вид., перероб. та доп. Київ: Олімпійська література, 2005. 472 с.

158. Мухін В. М. Фізична реабілітація: підручник. 3-е вид., перероб. та доп. Київ: Олімпійська література, 2010. 438 с.

159. Нагаев А. Е., Толстов В. Г. Основные направления социально-психологической, психотерапевтической и правовой реабилитации подростков-девиантов. *Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы*. 2002. № 4. С. 40–45.

160. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посіб. Рівне: [б. в.], 2012. 99 с.

161. Назаренко М. А., Дзюба С. Ф., Духнина Л. С., Никонов Э. Г. Инклюзивное образование и организация учебного процесса в вузах. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований.* 2013. № 7. С. 184–185.

162. Наин А. Я. Инновации в образовании: монография. Челябинск: [б. и.], 1995. 281 с.

163. Нечипоренко В. В. Теоретичні і методичні засади навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Київ, 2013. 44 с.

164. Нечипоренко В. В., Сілявіна Ю. С. Становлення сучасної теорії і практики педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* 2018. Вип. 10. С. 210–233.

165. Никитин В. А. Понятие и принципы социальной педагогики. Москва: Просвещение, 1996. 173 с.

166. Никитин В. А. Социальная педагогика. Москва: Владос, 2002. 297 с.

167. Никитина Л. Е. Социальная педагогика: вопросы теории и практики. Ярославль: ДИА-пресс, 2001. 276 с.

168. Николаєва В. Соціальна реабілітація як одна з перспективних технологій сучасності. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2007. № 4. С. 4–9.

169. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск: Изд. В. М. Скакун, 1998. 896 с.

170. Новикова И. Н., Желтякова М. В., Инашвили С. Я. К вопросу подготовки будущих учителей к работе в инклюзивной образовательной среде. *Гуманитарные научные исследования*: электрон. науч. изд. 2015. № 11. URL: http://human.snauka.ru/2015/11/13200 (дата обращения: 26.03.2019).

171. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. Москва: Просвещение, 1996. 90 с.

172. Окушко Т. К. Соціально-педагогічні умови корекції девіантної поведінки підлітків у позашкільних навчальних закладах: автореф. дис. … канд. пед. наук. Київ, 2009. 20 с.

173. Олексюк Н. С. Професійна підготовка фахівців соціальної реабілітації в Україні як вимога часу. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 2016. № 6, Ч. ІІІ. С. 40–47.

174. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / за ред. А. А. Колупаєвої. Київ: А.С.К., 2012. 308 с.

175. П’ятакова Т. С. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 1. С. 93–98.

176. Первые итоги. Из опыта работы специализированных учреждений по реабилитации социально-дезадаптированных детей и подростков / под ред. Г. М. Иващенко. Москва: НИИ семьи, 1999. 203 с.

177. Пересадин Н. А., Дьяченко Т. В. Реабилитология. Стратегия и тактика эффективного восстановления здоровья: монография. Луганск: Знание, 2004. 480 с.

178. Петрова Е. В. Технология социально-педагогической реабилитации детей-инвалидов в учреждении интернатного типа: дис. … канд. пед. наук. Тамбов, 2008. 191 с.

179. Петрова О. Н. Содержание и организация социально-педагогической деятельности воспитателей, психологов и социальных педагогов в работе с детьми-инвалидами. *Инклюзивное образование: теория и практика*: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. (Орехово-Зуево, 9–10 июня 2016 г.). Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2016. С. 262–266.

180. Погонцева О. В. Особливості підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи у сучасних оздоровчих центрах. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2009. № 10. С. 177–180.

181. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов. Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. 368 с.

182. Покась В. Реабілітаційна педагогіка на порозі ХХІ століття.

Реабілітаційна педагогіка на рубежі XXI століття: наук.-метод. зб.: у 2 ч. Київ: ІЗМН, 1998. Ч. 1. С. 38–48.

183. Поліхроніді А. Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасних навчальних закладах. *Наука і освіта*. 2016. № 6. С. 82–85.

184. Поникарова В. Н. Профессиональное копинг-поведение педагогов инклюзивного образования – модель и технологии сопровождения: монография. Hamilton: Accent Graphics Communications & Publishing, Premier Publishing, 2018. 188 p.

185. Прихода І. В. Організаційно-методологічні підходи до професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації в Україні. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. 2007. Вип. 15, Ч. 1. С. 60–66.

186. Про активізацію роботи щодо забезпечення прав людей з інвалідністю: Указ Президента України від 03.12.2015 р. № 678. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/
laws/show/678/2015 (дата звернення: 03.09.2019).

187. Про додаткові заходи щодо посилення соціального захисту інвалідів та проведення в Україні у 2003 році Року людей з інвалідністю: Указ Президента України від 02.12.2002 р. № 1112/2002. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1112/2002 (дата звернення: 03.09.2019).

188. Про Загальнодержавну програму «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 року: Закон України від 05.03.2009 р. № 1065–VI. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1065-17 (дата звернення: 03.09.2019).

189. Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 р. № 609. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogich
nogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti (дата звернення: 03.09.2019).

190. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013 (дата звернення: 03.09.2019).

191. Про освіту: Закон України від 28.09.2017 р. № 2145–VIII. Дата оновлення: 09.08.2019. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 03.09.2019).

192. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні: Закон України від 21.03.1991 р. № 875-XII. Дата оновлення: 09.08.2019. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12 (дата звернення: 03.09.2019).

193. Про охорону дитинства: Закон України від 26.04.2001 р. № 2402-III. Дата оновлення: 09.08.2019. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14 (дата звернення: 03.09.2019).

194. Про ратифікацію Конвенції про права інвалідів і Факультативного протоколу до неї: Закон України від 16.12.2009 р. № 1767–VI. Дата оновлення:

30.09.2016. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1767-17 (дата звернення: 03.09.2019).

195. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні: Закон України від 06.10.2005 р. № 2961-IV. Дата оновлення: 03.07.2019. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15 (дата звернення: 03.09.2019).

196. Прядко Л. О. Формування інклюзивного простору як засобу готовності педагога загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 4. С. 444–450.

197. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Педагогика-Пресс, 1999. 440 с.

198. Психология: словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1990. 414 с.

199. Психологічна енциклопедія / автор-упор. О. М. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.

200. Реабилитация. Словарь основных терминов: Пособие для специалистов в области реабилитации больных и инвалидов. Санкт-Петербург: Турусел, 1997. 79 с.

201. Реабілітаційна педагогіка на рубежі XXI століття: наук.-метод. зб.: у 2 ч. / за ред. І. Г. Єрмакова. Київ: [б. в.], 1998. Ч. 1. 315 с.

202. Реабілітаційна педагогіка на рубежі XXI століття: наук.-метод. зб.: у 2 ч. / за ред. І. Г. Єрмакова. Київ: [б. в.], 1998. Ч. 2. 518 с.

203. Резолюція 48/96 Генеральної Асамблеї ООН від 20 грудня 1993 року «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_306

204. Рогалева Б. Б. Детский дом: проблемы социальной реабилитации воспитанников. *Социально-политические, психологические, экономические проблемы.* 1997. № 5. С. 3–13.

205. Рублева Т. В. Подготовка студентов педагогического вуза к работе в специальных классах общеобразовательной школы: дис. … канд. пед. наук. Тобольск, 2002. 152 с.

206. Рыжков А. И., Глыга Л. Н. Применение методов арттерапии в социально-психологической коррекции и социальной реабилитации инвалидов. *Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы*. 2004. № 1. С. 71–74.

207. Сабельникова С. И. Развитие инклюзивного образования. *Справочник руководителя образовательного учреждения*. 2009. № 1. С. 42–54.

208. Савінова Н. В. Проблеми підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. Вип. 7, Т. 1. С. 359–370.

209. Саламанская декларация. *Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями*: материалы Всемир. конф. по образов. лиц с особыми потребностями (Саламанка. Испания, 7–10 июня 1994 г.). Париж: ЮНЕСКО,

1994. 40 с.

210. Сатари В. В. Рекомендации педагогам, в классе которых обучаются дети с нарушением опорно-двигательного аппарата. *Инклюзивное образование*. 2010. Вып. 1. С. 89–103.

211. Семаго Н. Я. Опыт системного развития инклюзивного образования в Центральном округе. *Инклюзивное образование*. 2010. Вып. 1. С. 18–25.

212. Синьов В. М. До побудови загальної теорії корекційної педагогіки: визначення предмету науки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія.* 2004. № 1. С. 3–22.

213. Синьов В. М., Шеремет М. К., Руденко Л. М., Шульженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями у сучасних умовах України. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. Вип. 7, Т. 2. С. 323–344.

214. Скоробогатова Н. В. Взаимодействие специалистов как условие эффективного научно-методического обеспечения инклюзивного образования. *Инклюзивное образование: теория и практика*: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. (Орехово-Зуево, 9–10 июня 2016 г.). Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2016. С. 113–121.

215. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование. *Профессиональная подготовка педагога*: сб. науч. тр. Москва: [б. и.], 1988. С. 14–28.

216. Сманцер А. П. Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентносного подхода. *Вестник Полоцкого университета. Серия Е: Педагогические науки*. 2010. № 11. С. 8–12.

217. Смирнова И. В. Содержание подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях дошкольного инклюзивного образования. *Ярославский педагогический вестник. Серия: Психолого-педагогические науки*. 2015. № 1, Т. II. С. 69–72.

218. Софій Н. З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі: автореф. дис. … канд. пед. наук. Київ, 2017. 23 с.

219. Софій Н., Найда Ю., Маланчій В. та ін. Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти керівництво для тренерів. Київ: [б. в.], 2018. 174 с.

220. Социальная педагогика / под ред. В. А. Никитина. Москва: Владос, 2000. 223 с.

221. Социологическая энциклопедия: в 2 т. / под ред. В. Н. Иванова, Г. Ю. Семигина. Москва: Мысль, 2003. Т. 1. 863 с.

222. Спільне викладання в інклюзивному класі: метод. реком. / уклад. Н. М. Дятленко. Київ: Плеяди, 2015. 20 с.

223. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів: Резолюція ООН від 20.12.1993 р. № 995_306. URL:

http://zakon.rada.gov.ua/
laws/show/995_306 (дата звернення: 03.09.2019).

224. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов. *Веб-сайт Организации Объединенных Наций.* URL: https://www.un.org/ru/
documents/decl_conv/conventions/disabled.shtml (дата обращения: 05.09.2019).

225. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: метод. посіб. / за ред. Н. З. Софій. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 66 с.

226. Сущенко Л. П. Формування мотивації до успішної професійної діяльності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.* 2007. № 6. С. 276–279.

227. Тамм А. Є., Стецюра Т. П. Інклюзивна освіта як предмет наукових досліджень в сучасній Україні. *Актуальні проблеми державного управління*. 2012. № 1. С. 78–86.

228. Тимофеева И. В. Комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов) в условиях специализированной школы: дис. … канд. пед. наук. Екатеринбург, 2004. 201 с.

229. Толмачева Г. А. Формирование готовности учителей к обучению детей с задержкой психического развития в общеобразовательной школе: дис. … канд. пед. наук. Рязань, 2004. 218 с.

230. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. Москва: Наука, 1966. 150 с.

231. Узнадзе Д. Н. Теория установки / под ред. Ш. А. Надирашвили, В. К. Цаава. Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 448 с.

232. Усанова О. Н. Дети с проблемами психического развития. Москва: НПЦ Коррекция, 1995. 208 с.

233. Усачев А. Всеобщая декларация: права человека для детей и взрослых. Москва: Просвещение, 1992. 254 с.

234. Фабро І. М. Реабілітаційна педагогіка: етимологія поняття і генезис науково-педагогічного напряму. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.* 2010. № 9. С. 105–107.

235. Фастівець А. В. Результати формування діагностичної компетентності майбутніх фахівців фізичної реабілітації. *Наукові праці ДонНТУ. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія*. 2013. Вип. 13. С. 213–217.

236. Федина Л. В. Организационно-педагогические условия формирования готовности учителя к реабилитационной деятельности в системе повышения квалификации: дис. … канд. пед. наук. Тобольск, 2002. 218 с.

237. Философский словарь / под ред. М. М. Розенталя. Москва: Политиздат, 1991. 560 с.

238. Фролов М. Реабілітаційний фактор життєвого становлення молодого покоління. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільст*во:

наук.-метод. зб. / редкол.: Н. Софій та ін. Київ: Контекст, 2000. С. 74–81.

239. Харченко С. Я. Педагогічна реабілітація соціально дезадаптованих підлітків. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*: зб. наук. пр.: в 5 т. / редкол.: О. В. Сухомлинська, І. Д. Бех, В. І. Бондар та ін. Київ: Педагогічна думка, 2012. Т. 1: Загальна педагогіка та філософія освіти. С. 257–269.

240. Харченко С. Я., Яковлева Л. Л. Проблемы современной реабилитационной педагогики. Луганск: [б. и.], 2002. 80 с.

241. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: дис. … канд. пед. наук. Астрахань, 2008. 213 с.

242. Хентонен А. Г. Профессиональная подготовка студентов к инклюзивному образованию. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016. Т. 8, №5/3. С. 182–185.

243. Хитрюк В. В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ. *Вестник Брянского государственного университета*. 2012. № 1. С. 80–84.

244. Храпылина Л. П. Основы реабилитации инвалидов. Москва: Экзамен, 2006. 415 с.

245. Чеботарьова О. В. Індивідуальне навчання дітей із порушеннями опорно-рухового апарату: монографія. Київ: Літо, 2007. 167 с.

246. Чередник А. А. Девіантна поведінка дітей як соціальне явище. *Профілактика проявів адаптивної та девіантної поведінки, шкідливих звичок та зловживання психоактивними речовинами*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Умань, 6–7 вересня 2016 р.). Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. С. 19–21.

247. Чередник А. Ефективність здоров'яформуючих та здоров'язберігаючих освітніх технологій у групах студентів молодших курсів навчання. *Формування здоров'язберігаючих технологій дітей та молоді: проблеми, перспективи, супровід:* матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Умань, 19 квітня 2017 р.). Умань: ФОП Жовтий О. О., 2017. С. 48–51.

248. Чередник А. Інвалідність – не вирок! Образи людей з інвалідністю в художній літературі. *FOLIA COMENIANA. Вісник Польсько-Української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Яна Амоса Коменського. Модернізація освітнього середовища: проблема та перспективи.* Умань, 2019. С. 257–260.

249. Чередник А. А. Категорія «готовність» в аспекті підготовки майбутнього вчителя-реабілітолога в умовах інклюзії. *Інноватика у вихованні.* 2019. Вип. 10. С. 345–352.

250. Чередник А. А. Нормативно-правове забезпечення підготовки майбутнього вчителя-реабілітолога до роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. *Професійна підготовка вихователів закладів дошкільної освіти на засадах компетентнісного підходу в умовах вищої школи*. Умань, 2018. С. 78–81.

251. Чередник А. Образи людей з інвалідністю в художній літературі. *Вісник науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки*: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф: «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 22 березня 2017 р.). Умань: ФОП Жовтий О. О., 2017. С. 60–62.

252. Чередник А. А. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2019. № 3(66). С. 255–261.

253. Чередник А. Підготовка майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів: категоріальний апарат. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2019. № 7(91). С. 37–47.

254. Чередник А. А., Пічкуренко О. Проблеми збереження здоров'я студентів у закладах вищої освіти. *Вісник Українсько-туркменського культурно-освітнього центру*: міждисциплінарний науковий збірник. Умань, 2018. Вип. 2, ч. І. С. 186–193.

255. Чередник А. Розвиток дрібної моторики рук засобами піскової терапії у дітей дошкільного віку із порушеннями мовлення. *Психолого-педагогічний супровід гармонійного розвитку дитини в загальноосвітніх закладах*: матеріали Регіон. наук.-метод. семінару (Умань, 15–16 лютого 2017 р.). Умань: ФОП Жовтий О. О., 2017. С. 102-107.

256. Чередник А. Фізична реабілітація дітей дошкільного віку з порушенням постави засобами адаптивного фізичного виховання. *Вісник науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки:* матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф.: «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (м. Умань, 28 березня 2019 р.). Умань: Візаві, 2019. С. 116–119.

257. Чередник А. А., Чміль Л. М. Використання здоров'язберігаючих технологій у роботі з дітьми дошкільного віку у групах з інклюзивним навчанням. *Вісник науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки:* матеріали
IV Всеукр. наук.-практ. конф.: «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 29 березня 2018 р.). Умань: Візаві, 2018. С. 79–82.

258. Черніченко Л. А. Стан університетської підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в інклюзивних умовах дошкільних закладів освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип. 3. С. 68–72.

259. Четверикова Т. Ю. Теоретическая готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. *В мире научных открытий*. 2014. № 5.1. С. 475–485.

260. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект: монографія. Черкаси: Брама, 2006. 560 с.

261. Шакурова М. В. Методика и технологии работы социального педагога. Москва: Академия, 2002. 266 с.

262. Шакурова М. В. Социальное воспитание в школе. Москва:

Академия, 2004. 272 с.

263. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2016. 248 с.

264. Шевців З. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 384 с.

265. Шевців З. М. Соціально-педагогічна профілактика та реабілітація. *Шевців З. М. Основи соціальнопедагогічної діяльності*: навч. посіб. Київ: ЦУЛ, 2012. С. 73–84.

266. Шевців З. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: дис. … доктора пед. наук. Рівне, 2017. 608 с.

267. Шевцов А. Г. Актуальні питання ортопедагогіки на сучасному етапі розвитку корекційно-реабілітаційної науки. *Актуальні проблеми ортопедагогіки та ортопсихології*: матеріали І Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 1–2 лист. 2012 р.). Київ: [б. в.], 2012. С. 7–19.

268. Шевцов А. Г. Кваліфікаційна характеристика окупаціонального терапевта (ерготерапевта) в системі корекційно-реабілітаційної роботи. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* 2016. Вип. 7, Т. 2. С. 409–424.

269. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології: монографія. Київ: МП Леся, 2009. 484 с.

270. Шептенко П. А., Воронина Г. А. Методика и технологии работы социального педагога / под ред. В. А. Сластенина. Москва: Академия, 2001. 205 с.

271. Шеремет М. К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти. *Корекційна педагогіка: Вісник асоціації корекційних педагогів*. 2007. Вип. 1. С. 14–16.

272. Шинкаренко В. А. Содержание профессиональной подготовки учителей к работе в условиях инклюзивного образования. *Инклюзивные процессы в образовании*: материалы Междунар. конф. (Минск, 27–28 окт. 2016 г.). Минск: БГПУ, 2016. С. 386–388.

273. Школа для социально незащищенных / под ред. С. Г. Вершловского. Санкт-Петербург: СПбГУПМ, 1998. 230 с.

274. Шнайдер В. І., Кулик О. О., Фінько Г. М. Організація індивідуального навчання: метод. реком. Кам’янець-Подільський: Абетка-Нова, 2007. 148 с.

275. Шпак В. П. Реабілітаційна педагогіка: навч. посіб. Полтава: АСМІ, 2006. 328 с.

276. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: дис. … канд. пед. наук. Шуя, 2011. 175 с.

277. Яковлева Н. О. Моделирование как метод создания педагогического

проекта. *Образование и наука*. 2002. № 6. С. 3–13.

278. Ялалов Ф. Г. Адаптивная образовательная среда как фактор социализации детей с особыми образовательными потребностями. *Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы*: материалы междунар. конф. (Санкт-Петербург, 19–20 июня 2008 г.). Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. С. 61–62.

279. Янаданова Т. І. Психологічний аналіз самооцінки вчителя-дефектолога. *Дефектологія*. 2001. № 2. С. 37–43.

280. Ярмощук І. Інклюзивне навчання в системі освіти. *Шлях освіти*. 2009. № 2. С. 24–28.

281. Ярская-Смирнова Е. Р., Лошакова И. И. Инклюзивное образование детей-инвалидов. *Социологические исследования*. 2003. № 5. С. 102.

282. Яцинік А. В. Особливості підготовки майбутніх дефектологів в умовах розвитку інклюзивної освіти. *Імідж сучасного педагога.* 2018. № 4. С. 76–79.

283. Abbott L. Northern Ireland Special Educational Needs Coordinators creating inclusive environments: an epic struggle. *European Journal of Special Needs Education*. 2007. Vol. 22, No. 4. P. 391–407.

284. Antonesei L. Paideia. Fundamentele culturale ale educatiei. Antonesei. Iasj: Polirom, 2006. 124 p.

285. Bal A. P. The effect of the differentiated teaching approach in the algebraic learning field on students' academic achievements. *Eurasian Journal of Educational Research*. 2016. Vol. 63. P. 185–204.

286. Black-Hawkins K. Understanding inclusive pedagogy. *Inclusive Education. Innovations and Controversies: Interrogating Educational Change* / V. Plows, B. Whitburn (eds.). Rotterdam: SensePublishers, 2017. P. 13–28.

287. Checkland P. The Emergent Properties of SSM in Use: A Semposium by Reflective Practitioners. *Systemic Practice and Action Research*. 2000. Vol. 13, No. 6. P. 799–823.

288. Cherednyk Anna Requirements for future rehabilitation specialists in the professional activity. *Jurnalul ştiinţific trimestrială.* 2018. № 1. P. 9-15.

289. Czajkowski M. Doswiadczenie we wprowadzeniu inkluzywnego nauczania na uniwersytecie «Ukraina». *Miejsce innego we wspolzesnych naukach o wychowaniu: Inny wobec wyzwan wspolczesnego swiata*. Lodz: Wydawnictwo Naukowe, 2011. T. 4. S. 477–483.

290. De Jesus O. N. Differentiated instruction: Can differentiated instruction provide success for all learners? *National Teacher Education Journal*. 2012. Vol. 5, No. 3. P. 5–11.

291. Deppeler J., Loreman T., Smith R. Teaching and learning for all. *Inclusive pedagogy across the curriculum. International perspectives on inclusive education*. 2015. Vol. 7. P. 1–10.

292. Ferguson D. L., Meyer G., Jeanchild L. et al. Figuring Out What to Do with the Grownups: How Teachers Make Inclusion «Work» for Students with Disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. 1992.

Vol. 17, Is. 4. P. 218–226.

293. Florian L. Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. *Inclusive pedagogy across the curriculum. International perspectives on inclusive education*. 2015. Vol. 7. P. 11–24.

294. Frevel B., Dietz B. Sozialpolitik kompakt. Wiesbaden: Fachverlage, 2004. 241 s.

295. Gasser L., Malti T., Buholzer A. Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: Relations with inclusive education, age, and contact intensity. *Research in Developmental Disabilities*. 2013. No. 3. P. 948–958.

296. Goddard Y., Goddard R., Minjung K. School instructional climate and student achievement: An examination of group norms for differentiated instruction. *American Journal of Education*. 2015. Vol. 122, No. 1. P. 111–131.

297. Hall I., Strydom A., Richards M. et al. Social outcomes in adulthood of children with intellectual impairment: evidence from a birth cohort. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2005. No. 3. P. 171–182.

298. Hodkinson A. Inclusive and special education in the English educational system: historical perspectives, recent developments and future challenges. *Research in Education*. 2010. No. 73. P. 15–29.

299. Horner-Johnson W., Keys C., Henry D. et al. Attitudes of Japanese students toward people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2002. No. 5. P. 365–378.

300. Katz J. Implementing the three block model of universal design for learning: Effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K–12. *International Journal of Inclusive Education*. 2015. Vol. 19, No. 1. P. 1–20.

301. Kemp C., Carter M. Demonstration of Classroom Survival Skills in Kindergarten: a five-year transition study of children with intellectual disabilities. *Educational Psychology*. 2000. No. 4. P. 393–411.

302. Kemp C., Carter M. The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities. *Educational Psychology*. 2002. No. 4. P. 391–411.

303. Lifshitz H., Glaubman R. Religious and secular students' sense of selfefficacy and attitudes towards inclusion of pupils with intellectual disability and other types of needs. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2002. No. 5. P. 405–418.

304. Loreman T. J., Deppeler J., Harvey D. Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom. Abingdon: Routledge, 2005. P. 134–139.

305. Loreman T., McGhie-Richmond D., Kolopayvea A. et al. A Canada-Ukraine collaborative initiative for inclusive education in Ukraine: Participant perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*. 2016. Vol. 27, No. 1. P. 24–44.

306. Mattson E.-H., Hansen A.-M. Inclusive and exclusive education in

Sweden: principals opinions and experiences. *European Journal of Special Needs Education*. 2009. Vol. 24, No. 4. P. 34–56.

307. McGhie-Richmond D., de Bruin C. Tablets, tweets, and talking text: The role of technology in inclusive pedagogy. *Inclusive pedagogy across the curriculum. International perspectives on inclusive education*. 2015. Vol. 7. P. 211–234.

308. Milsom A. Creating Positive School Experiences for Students with Disabilities. *Professional School Counseling Journal*. 2006. No. 10. P. 66–72.

309. Mitchell D. What Really Works in Special and Inclusive Education (Using evidence-based teaching strategies). London: Routledge Taylor&Francis Group, 2008. 334 p.

310. Moss D., Keen E. The Metaphors of Consciousness. New York; London: Plenum Preaa, 2009. 521 p.

311. Oleksii Stasenko, Liudmyla Chernichenko, Anna Cherednyk Motivating Students For Motor Activity in The Framework of Physical Education. *Наука і освіта*. 2018. № 4. С. 172-178.

312. Ouellette-Kuntz H., Burge P., Brown H., Arsenault E. Public Attitudes Towards Individuals with Intellectual Disabilities as Measured by the Concept of Social Distance. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2010. No. 2. P. 132–142.

313. Ozkubat U., Ozdemir S. A comparison of social skills in Turkish children with visual impairments, children with intellectual impairments and typically developing children. *International Journal of Inclusive Education*. 2014. No. 5. P. 500–514.

314. Peavy P. V. Creative helping. *Journal of Creative Behavior*. 2004. Vol. 8, No. 3. P. 112–125.

315. Puhl R. Klappem gehortzumHandverk. Munchen: Juventa, 2004. 232 s.

316. Sampson D., Zervas P. Context-aware adaptive and personalized mobile learning systems. *Ubiquitous and mobile learning in the digital age* D. G. Sampson, P. Isaias, D. Ifenthaler, J. M. Spector (eds.). New York: Springer, 2013. P. 3–17.

317. Slee R. How do we make inclusive education happen when exclusion is a political pre-disposition? *International Journal of Inclusive Education*. 2013. Vol. 17, No. 8. P. 895–907.

318. Sokal L., Katz J. Effects of the three-block model of universal design for learning on early and late middle school students' engagement. *Middle Grades Research Journal*. 2015. Vol. 10, No. 2. P. 65–82.

319. Strieker T., Logan K., Kuhel K. Effects of job-embedded professional development on inclusion of students with disabilities in content area classrooms: results of a three-year study. *International Journal of Inclusive Education*. 2012. No. 10. P. 1047–1065.

320. The Dakar Framework for Action: Education for All: meeting our collective commitments (including six regional frameworks for action) Adopted by the World Education Forum Dakar, Senegal, 26–28 April 2000. 82 p. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1681Dakar%20Framework%20for%20Action.pdf (дата звернення: 10.10.2019).

321. Valiandes S. Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*. 2015. Vol. 45. P. 17–26.

322. Wendelborg C., Tossebro J. Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15, No. 5. P. 46–68.

ДОДАТКИ

Додаток А

МЕТОДИКИ

Додаток А1

Експертний лист оцінки (самооцінки) професійної готовності вчителя до навчання учнів із затримкою психічного розвитку в загальноосвітній школі

П.І.Б. вчителя _____
№ школи _____
Оберіть оцінку, що відповідає Вашій думці _____

№ показника	Твердження	Бали
1а	Відчуває чітко виражену потребу звертатися до цінностей вітчизняної педагогічної культури з метою використання їх у процесі навчання дітей з особливими освітніми потребами	5, 4, 3, 2, 1
1б	Повністю задоволений взаємодією з учнями в процесі навчання їх.	5, 4, 3, 2, 1
1в	Виявляє чітко виражену потребу звертатися до самопізнання і самореалізації власних духовно-моральних професійних цінностей.	5, 4, 3, 2, 1
1г	Виявляє активний інтерес до процесу вирішення педагогічних завдань, пов'язаних з навчанням дітей з особливими освітніми потребами	5, 4, 3, 2, 1
2а	Володіє психолого-педагогічними знаннями про різні прояви порушень розвитку учнів, способах, засобах, методах корекції.	5, 4, 3, 2, 1
2б	Володіє знаннями про педагогічну антропологію, закони і закономірності розвитку особистості.	5, 4, 3, 2, 1
2в	Вміє ставити й ефективно вирішувати стандартні і нестандартні педагогічні завдання в процесі навчання школярів з особливими освітніми потребами	5, 4, 3, 2, 1
2г	Вміє використовувати навчальний предмет як засіб виховання і розвитку особистості.	5, 4, 3, 2, 1
3а	Будує процес взаємодії: учитель-учень, учень-учень, вчитель-учень-батьки на основі емпатії і емоційної ідентифікації.	5, 4, 3, 2, 1
3б	Вміє долати негативні емоційні реакції всіх учасників освітнього процесу, власні негативні установки.	5, 4, 3, 2, 1

3в	Вміє педагогічно правильно реагувати на нестандартні педагогічні ситуації, керуючи своїм емоційним станом.	5, 4, 3, 2, 1
3г	Упевнений в успіху навчання кожного школяра з особливими освітніми потребами	5, 4, 3, 2, 1
4а	Вміє діагностувати стан шкільної готовності і навчальні можливості дітей з особливими освітніми потребами	5, 4, 3, 2, 1
4б	При постановці педагогічних завдань орієнтується на вивчення всіх учнів в умовах уроку і одночасно на кожного учня як на суб'єкт навчання.	5, 4, 3, 2, 1
4в	Прогнозує, проектує, конструює й організовує процес навчання дітей з особливими освітніми потребами на основі психолого-педагогічних, предметно-методичних знань і з урахуванням навчальних можливостей дітей з особливими освітніми потребами	5, 4, 3, 2, 1
4г	Здійснюючи процес навчання дітей з особливими освітніми потребами, активно взаємодіє з фахівцями психолого-медикопедагогічних служб.	5, 4, 3, 2, 1
4д	Постійно здійснює самоаналіз і самооцінку своєї діяльності, вносячи корективи в процес навчання школярів з особливими освітніми потребами	5, 4, 3, 2, 1

Додаток А2

Тест «Креативність»

Тест «Креативність» дозволяє визначити рівень творчих схильностей особистості і побудувати психологічний креативний профіль, рефлексуючи креативний компонент образу «Я-реальний» і уявлення про образ «Я-ідеальний». Порівняння двох образів креативності «Я-реальний» і «Я-ідеальний» дозволяє визначати креативний резерв і творчий потенціал особистості.

Вам запропоновано самостійно оцінити особистісні якості, відповідаючи на питання тесту. Уважно прочитайте питання. При позитивній відповіді на питання поставте знак «+», при негативній відповіді поставте знак «–» у графу «Я-реальний» і «Я-ідеальний». Довго над відповіддю не замислюйтесь, тому що перша відповідь імпульсивна і зазвичай правильна.

№	Індекс	Зміст питання	Образ «Я-реальний»	Образ «Я-ідеальний»
1.	М	Чи замислюєтеся ви, які причини змушують вас створювати що-небудь нове?		
2.	Л	Чи бувають у вас неприємності через власну цікавість?		
3.	О	Чи виникає у вас бажання оригінально удосконалити хорошу річ?		
4.	В	Чи мрієте ви набути популярності, створивши щось соціально нове?		
5.	І	У ситуаціях ризику ви довіряєте інтуїції?		
6.	Е	Ви вважаєте, що в конфліктних ситуаціях можливо уникнути емоційних переживань?		

7.	Ю	Чи відповідаєте ви жартом, якщо вас розігрують?		
8.	П	Якщо випаде нагода, ви зміните роботу на більш оплачувану, але менш творчу?		
9.	М	Ви продумуєте наслідки прийнятого вами рішення?		
10.	Л	Пізнання нового перестає бути цікавим для вас, якщо воно пов'язане з ризиком?		
11.	О	Чи доводилося вам вдало використовувати речі не за призначенням?		
12.	В	Чи буває так, що коли ви розповідаєте про який-небудь справжній випадк, то вдаєтеся до вигаданих подробиць?		
13.	І	В екстремальних ситуаціях ви частіше прислухаєтеся до голосу розуму, ніж до інтуїції?		
14.	Е	Чи приносить вам емоційне задоволення процес творчої діяльності?		
15.	Ю	Чи любите ви жартувати і сміятися над собою?		
16.	П	Винаходили ви щось нове у сфері діяльності, яка вас цікавить?		
17.	М	Стомлює вас робота, що вимагає творчого мислення в нестандартних ситуаціях?		
18.	Л	Чи відзначають навколишні, що ви в усе вникаєте?		
19.	О	Чи є рідкісним ваше захоплення?		
20.	В	Чи виникають у вас незвичайні образи, пов'язані з реальними подіями?		
21.	І	Ви іноді передчуваєте, хто дзвонить вам по телефону, ще не знявши трубку?		
22.	Е	Байдужі ви до негативних проявів емоцій чужих дітей?		
23.	Ю	Чи смієтеся ви над своїми невдачами		
24.	П	Відвідували б ви заради нових знань спеціальні заняття, навіть якщо це пов'язано з незручностями?		
25.	М	Чи достатньо для вас дрібної деталі, натяку на проблему, щоб захопитися її розробкою?		
26.	Л	На філософські дитячі питання ви знайшли відповіді в зрілому віці?		
27.	О	Чи відчуваєте ви втрату інтересу до оригінальних, ризикованих пропозицій ваших партнерів по роботі?		
28.	В	Фантазуєте ви зараз про життя в іншому місті або іншому столітті?		
29.	І	Вам важко передбачити наслідки майбутньої події?		
30.	Е	Ви відчуваєте емоційний підйом і натхнення на початку нової справи?		
31.	Ю	Чи буває так, що ви заздалегідь готували жарт або жартівливі історії з метою розвеселити		

		компанію?		
32.	Г	Чи стомлюють вас несподіванки у професійній діяльності, що вимагають нових виходів з ситуації?		
33.	М	Ви продумуєте варіанти вирішення важких проблем, перш ніж зробите вибір найбільш продуктивної?		
34.	Л	Коли ви довго не пізнаєте нове, вас мучить почуття незадоволеності?		
35.	О	Ви любите роботу, що вимагає кмітливості, навіть якщо вона пов'язана з труднощами реалізації?		
36.	В	Стикаючись з незвичайними проблемами, ви передбачаєте перспективи вирішення їх?		
37.	І	Снився вам коли-небудь сон, який передбачив події, які пізніше відбувалися?		
38.	Е	Співчуваєте ви людям, що не досягли бажаного результату в творчості?		
39.	Ю	Чи використовуєте ви гумор для виходу зі скрутних ситуацій?		
40.	П	Ви вибирали професію з урахуванням своїх творчих можливостей?		
41.	М	Вам важко продумати негативні наслідки конфліктної проблеми?		
42.	Л	Чи зможете ви ризикнути кар'єрою заради пізнання нового?		
43.	О	Чи будете ви займатися створенням чогось незвичайного, якщо це пов'язано з певними труднощами?		
44.	В	Вам важко уявити незнайоме місце, у яке ви прагнете потрапити?		
45.	І	Чи траплялося так, що ви згадали про людину, з якою давно не зустрічалися, а потім раптом несподівано вона потелефонувала або написала вам лист?		
46.	Е	Співчуваєте ви обманутій людині?		
47.	Ю	Чи буває так, що ви самі придумуєте анекдоти і смішні історії?		
48.	П	Якщо ви позбудетеся можливості працювати, то життя для вас втратить інтерес?		
49.	М	Ви продумуєте всі етапи своєї творчої діяльності в деталях?		
50.	Л	Чи хочеться вам часом розібрати річ для того, щоб дізнатися як вона працює?		
51.	О	Ви імпровізуєте у процесі реалізації вже розробленого плану дії?		
52.	В	Ви складаєте казки дітям?		
53.	І	Чи буває так, що ви з певних незрозумілих причин не довіряєте деяким людям?		

54.	Е	Ви схильні сильно переживати, якщо вас обдурили?		
55.	Ю	Чи дратує вас жарт, виражений у формі іронії?		
56.	П	Ви відчуваєте, що ваша професія дозволить поліпшити навколишній світ?		
57.	М	Чи думаєте ви, які таємниці сховані у творчій діяльності людини?		
58.	Л	Чи цікавить вас, як живуть сусіди?		
59.	О	Чи бажаєте ви спілкуватися з людьми з незвичайними поглядами?		
60.	В	Фантазували ви коли-небудь про те, що можна було б зробити, отримавши спадщину?		
61.	І	Вам важко визначити характер людини з першого погляду?		
62.	Е	Ви співчуваєте бідним людям?		
63.	Ю	Чи вважають вас оточуючі дотепною людиною?		
64.	П	У вашій професійній творчості було багато невдач?		
65.	М	Ви міркуєте про причини успіхів і невдач у своїй творчої діяльності?		
66.	Л	Якщо ви зустрічаєте незрозуміле нове слово, то дізнаєтеся його значення за словником?		
67.	О	Чи цікавлять вас люди, які дотримуються тільки традиційних поглядів на життя?		
68.	В	Пишите ви вірші?		
69.	І	Дивлячись на знайому людину, вам важко передбачити, як складеться її життя?		
70.	Е	Ви рідко висловлюєте свої емоції у вуличних скандалах?		
71.	Ю	Чи важко вам з гумором вийти зі скрутної ситуації?		
72.	П	Чи можете ви у своїй роботі піти на ризик, якщо шанси на успіх не гарантовані?		
73.	М	Чи достовірно ви відновлюєте за допомогою випадкових деталей цілісний результат?		
74.	Л	Чи намагалися ви простежити генеалогічне древо життя?		
75.	О	Якби ваші знайомі знали, про що ви мрієте, то вважали б вас диваком?		
76.	В	Вам важко уявити себе у старості?		
77.	І	Чи буває так, що ви побоюєтеся йти на зустріч з незнайомою людиною з-за інтуїтивного занепокоєння?		
78.	Е	Спостерігаючи драматичну подію в житті людей, чи відчуваєте ви, що це відбувалося з вами?		
79.	Ю	Чи надаєте ви перевагу комедії між всіма іншими жанрам?		

80.	П	Чи обо’язково творчість має супроводжувати професійну діяльність?		

Обробка результатів

Кількість балів за кожним індексом креативності визначається за ключовим тестом при підсумовуванні отриманих балів. Якщо у випробуваного відповідь на питання збігається з ключем тесту, він отримує один бал з відповідного індексового показника: «Я-реальний» і «Я-ідеальний». Наприклад, якщо на перше питання респондент відповів позитивно (+) у графі «Я-реальний» і «Я-ідеальний» і ключ відповіді +, то за першим індексом М (творче мислення) він отримує по одному балу, якщо негативно (–) , то не отримує балів. Необхідно пам’ятати, що ключ до тесту ставиться не тільки до «Я-реальний», але і до «Я-ідеальний».

Таблиця результатів в балах

№	індекс	Креативні якості	Всього балів «Я-реальний»	Всього балів «Я-ідеальний»
1	М	Творче мислення		
2	Л	Допитливість		
3	О	Оригінальність		
4	В	Уява		
5	І	Інтуїція		
6	Е	Емоційність, емпатія		
7	Ю	Почуття гумору		
8	П	Творче ставлення до професії		

Ключ до тесту

№ п/п	індекс	№ питання	Ключ до «Я-реальний», «Я-ідеальний»
1	Творче мислення	1	+
	М	9	+
		17	–
		25	+
		33	+
		41	–
		49	+
		57	+
		65	+
		73	+

2	Допитливість	2	+
	Л	10	–
		18	+
		26	+
		34	+
		42	+
		50	+
		58	+
		66	+
		74	+
3	Оригінальність	3	+
	О	11	+
		19	+
		27	–
		35	+
		43	+
		51	+
		59	+
		67	–
		75	+
4	Уява	4	+
	В	12	+
		20	+
		28	+
		36	+
		44	–
		52	+
		60	+
		68	+
		76	–
5	Інтуїція	5	+
	І	13	–
		21	+
		29	–

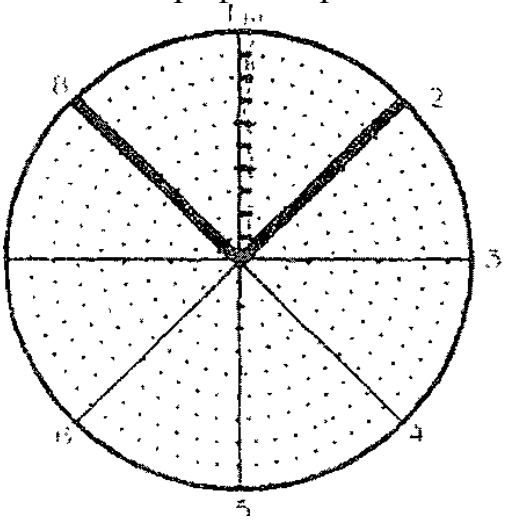
		37	+
		45	+
		52	+
		61	–
		69	–
		77	+
6	Емоційність	6	–
	емпатія	14	+
	Е	22	–
		30	+
		38	+
		46	+
		54	+
		62	+
		70	–
		78	+
7	Почуття гумору	7	+
	Ю	15	+
		23	+
		31	–
		39	+
		47	+
		55	–
		63	+
		71	–
		79	+
8	Творче	8	–
	відношення	16	+
	до професії	24	+
	П	32	–
		40	+
		48	+
		56	+
		64	–

		72	+
		80	+

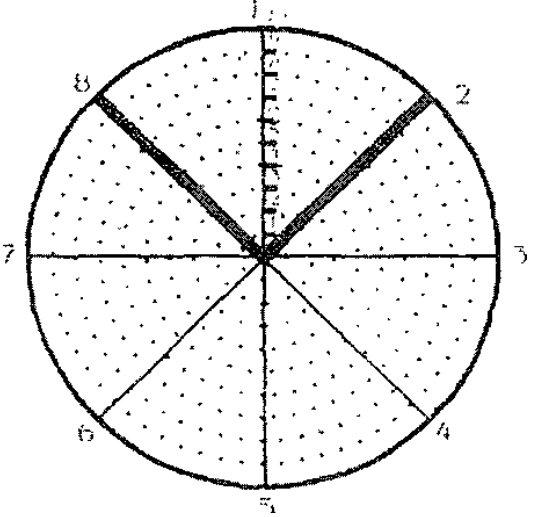
Побудова психологічних профілів креативності
«Я-реальний» і «Я-ідеальний»

Для побудови психологічних профілів креативності намалюйте два кола «Я-реальний» і «Я-ідеальний» і поділіть кожен на вісім частин. Розмітьте отримані відрізки осі з середини на десять рівних частин. На них виставляють бали, які позначають крапками на осі кожного креативного показника. Вони свідчать про рівень восьми виділених креативних схильностей, які при з'єднанні крапок складають психологічний профіль креативності. Показники верхньої частини кола (1, 2, 8) відповідають свідомим, а нижні (4, 5, 6) – підсвідомим процесам творчої особистості. Показники 3 і 7 відносяться до прикордонних свідомо-підсвідомих психічним процесів.

З метою визначення резервів і творчого *потенціалу особистості* необхідно поєднати ці кола, позначивши червоною сполучною лінією контури психологічного профілю креативності «Я-ідеальний» і синьою – «Я-реальний».

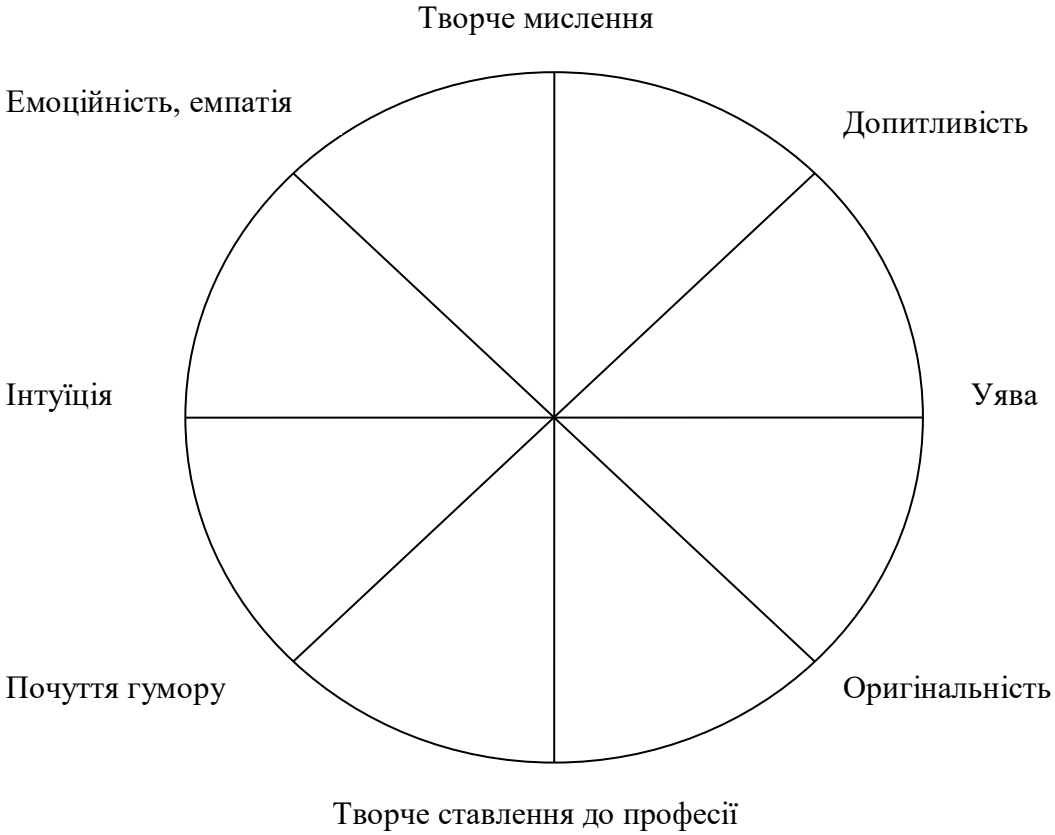


«Я-реальний»



«Я-ідеальний»

Реальне й ідеальне уявлення про креативність та схильність до творчості виконує функцію регулятора самооцінки і рефлексії. Однак слід враховувати, що у всіх людей різне ідеальне уявлення про свої творчі можливості, і вони часто бувають завищеними або заниженими. Ця проблема є предметом обговорення з психологом у процесі психологічного консультування з метою психокорекції особистості.



Текст опитувальника «Карта інтересів»

Чи любите ви, хотіли б ви, чи подобається вам?

1. Заняття з філософії.
2. Заняття з математики.
3. Заняття з іноземної мови.
4. Читати книги або статті, пов’язані з екологічними проблемами.
5. Читати про досліди на тваринах.
6. Читати про життя і роботу лікарів.
7. Читати про особливості розвитку дітей.
8. Вивчати себе і своїх друзів.
9. Читати статті, слухати передачі українською мовою.
10. Читати газети, журнали, слухати радіо, дивитися телевізор.
11. Заняття з історії світових цивілізацій.
12. Відвідувати театри, музеї, художні виставки.
13. Читати книги, статті з економіки.
14. Вивчати географічну карту.
15. Організовувати однокурсників на виконання громадських доручень, керувати ними.
16. Читати про роботу поліції.
17. Читати про політичне життя в нашій країні і за кордоном.
18. Читати про особливості роботи вчителів, вихователів в різних типах освітніх

закладів і класів.
19. Відвідувати спортивні секції і заняття з фізкультури.
20. Виявляти і виправляти помилки в своїй і чужій вимові.
21. Читати художні твори про дітей.
22. Дізнаватися про видатних ораторів.
23. Читати про музикантів.
24. Читати статті про сучасну літературу.
25. Читати філософські книги та статті.
26. Вирішувати складні математичні завдання.
27. Читати літературу іноземною мовою.
28. Дивитися телепередачі про життя й охорону тварин.
29. Вивчати біологію.
30. Цікавитися причинами різних захворювань і способами лікування їх.
31. Вивчати особливості мислення дітей молодшого шкільного віку.
32. Читати книги з психології.
33. Вивчати граматику.
34. Проводити опитування громадської думки.
35. Дізнаватися про життя в минулі часи в різних країнах.
36. Малювати.
37. Дізнаватися про нові форми бізнесу і підприємництва.
38. Дізнаватися про географічні відкриття.
39. Брати активну участь у суспільному житті.
40. Встановлювати дисципліну серед однолітків або молодших.
41. Стежити за політичними змінами в Україні.
42. Пояснювати товаришам причини вирішення складного завдання, правильного написання тощо.
43. Серйозно займатися будь-яким видом спорту.
44. Вивчати мовний етикет.
45. Вивчати творчість дитячих письменників.
46. Виступати з доповідями.
47. Слухати класичну музику.
48. Залишити відгук про літературні твори.
49. Міркувати про сенс життя.
50. Вивчати основи роботи на комп’ютері.
51. Робити переклади з іноземної мови.
52. Читати про заповідники, про рідкісні види тварин.
53. Вести спостереження за рослинами.
54. Надавати медичну допомогу.
55. Дізнаватися про різні підходи до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами.
56. Дізнаватися про особливості людської пам’яті.
57. Вивчати способи зв’язку слів у реченні, речень у тексті.
58. Дізнаватися про різні громадські рухи та організації.
59. Брати участь в роботі історичного гуртка.

60. Виступати на сцені.
61. Розбиратися в питаннях ціноутворення.
62. Збирати мінерали, цікавитися їхнім походженням.
63. Організовувати громадські заходи.
64. Звертати особливу увагу на дотримання законів, громадського порядку.
65. Спостерігати за діяльністю провідних політиків.
66. Проводити вільний час з дітьми.
67. Робити зарядку.
68. Редагувати тексти.
69. Дізнаватися про новини художньої літератури для дітей.
70. Писати оригінальні листи і привітання.
71. Співати в хорі.
72. Вивчати особливості творів художньої літератури.
73. Займатися дослідницькою роботою в галузі філософії.
74. Розбиратися в математичних задачах.
75. Знати кілька іноземних мов.
76. Бути учасником екологічних досліджень.
77. Заняття по польовій практиці.
78. Доглядати за хворими.
79. Вивчати причини відставання дітей у навчанні.
80. Читати про унікальні людські здібності.
81. Працювати з лінгвістичними словниками і довідниками.
82. Вивчати споживчий попит населення.
83. Вивчати історію України.
84. Читати книги, статті з мистецтва.
85. Робота бухгалтера.
86. Подорожувати з метою вивчення особливостей відвідуваних місць.
87. Вести агітаційну роботу.
88. Допомагати працівникам поліції.
89. Бути в курсі міжнародних подій.
90. Вивчати способи виховання.
91. Брати участь у спортивних змаганнях або святах.
92. Стежити за правильністю свого і чужого мовлення.
93. Читати вірші для дітей.
94. Говорити так, щоб вас завжди слухали з задоволенням.
95. Грати на одному або декількох музичних інструментах.
96. Аналізувати художній твір.
97. Вивчати філософські погляди будь-яких людей.
98. Складати комп’ютерні програми.
99. Вправлятися у вимові іноземних слів.
100. Вивчати наслідки впливу людини на природу.
101. Проводити досліди з рослинами або тваринами.
102. Вивчати вплив лікарських препаратів на функції різних органів людського організму.

103. Вивчати особливості впливу різних способів навчання на подолання навчальних труднощів у дітей.
104. Спостерігати за поведінкою людей в різних ситуаціях.
105. Вивчати синтаксичні конструкції.
106. Збирати інформацію про події суспільного життя.
107. Дізнаватися про життя зниклих цивілізацій.
108. Вивчати народну творчість.
109. Вивчати закони ринкової економіки.
110. Складати географічні карти.
111. Бути керівником або членом будь-якої громадської організації.
112. Працювати юристом.
113. Вивчати політичний лад різних країн.
114. Допомагати або керувати молодшими в якій-небудь справі.
115. Брати участь у важких туристичних походах.
116. Дізнаватися про правильне вживання тих чи інших слів і виразів.
117. Вивчати специфіку дитячої літератури.
118. Готуватися до усного виступу або виступати де-небудь з промовою.
119. Писати музику.
120. Дізнаватися про особливості творів різних літературних жанрів і напрямків.
121. Дізнаватися про різні теорії походження та існування Всесвіту.
122. Виконувати роботу, пов’язану з математичною обробкою результатів.
123. Слухати іноземну мову.
124. Вивчати способи охорони навколишнього середовища.
125. Виводити нові сорти рослин.
126. Вивчати особливості перебігу різних захворювань.
127. Вивчати способи корекції відставання в навчанні.
128. Давати поради людям, які мають «комплекси неповноцінності».
129. Вивчати походження різних слів.
130. Брати участь в соціологічних дослідженнях.
131. Читати історичні теми.
132. Часто відвідувати театр.
133. Відповідати за фінансові справи будь-якого підприємства.
134. «Читати» географічні карти.
135. Бути членом профкому.
136. Вивчати права громадян.
137. Бути політиком.
138. Вивчати дидактику.
139. Домагатися високих спортивних результатів.
140. Наслідувати зразковій мові диктора радіо чи телебачення.
141. Писати художні твори для дітей.
142. Виступати в ролі оповідача.
143. Бути виконавцем популярних пісень.
144. Писати твори на літературну тему.

Обробка результатів

У листі відповідей рядки відповідають таким видам навчальних і позааудиторних занять студентів:

1, 25, 97, 121, 49, 73 – філософія
2, 26, 50, 74, 98, 122 – математика та інформатика
3, 27, 51, 75, 99, 123 – іноземна мова
4, 28, 52, 76, 100, 124 – екологія
5, 29, 53, 77, 101, 125 – біологія
6, 30, 54, 78, 102, 126 – медицина
7, 31, 55, 79, 103,127 – корекційна педагогіка
8, 32, 56, 80, 104, 128 – психологія людини
9, 33, 57, 81, 105, 129 – українська мова
10, 34, 58, 82, 106, 130 – соціологія
11, 35, 59, 83, 107, 131 – історія
12, 36, 60, 84, 108, 132 – мистецтво
13, 37, 61, 85, 109, 133 – економіка
14, 38, 62, 86, 110, 134 – географія
15, 39, 63, 87, 111, 135 – громадська діяльність
16, 40, 64, 88, 112, 136 – право
17, 41, 65, 89, 113, 137 – політологія
18, 42, 66, 90, 114, 138 – педагогіка
19, 43, 67, 91, 115, 139 – фізична культура
20, 44, 68, 92, 116, 140 – культура мови
21, 45, 69, 93, 117, 141 – дитяча література
22, 46, 70, 94, 118, 142 – риторика
23, 47, 71, 95, 119, 143 – музика
24, 48, 72, 96, 120, 144 – літературознавство.

У листі відповідей необхідно підраховувати окремо кількість плюсів і мінусів в кожному рядку і записувати результати.

Після підрахунку виділяють 3 рядки, що містять найбільшу кількість плюсів. Особливу увагу необхідно звертати на рядки 7, 8, 18. Листи відповідей, які матимуть переважну кількість плюсів в цих рядках, відбираються для ранжування рівня розвитку інтересу до реабілітаційної педагогіки.

Додаток А4

Анкета
діагностики когнітивно-інтелектуального критерію

1. Фізичні особливості осіб з особливими освітніми потребами.
2. Термін «інвалідність»
3. Статистика інвалідності в Україні і за кордоном
4. Проблема дитячої інвалідності

5. Причини зростання дитячої інвалідності
6. Структура дитячої інвалідності
7. Труднощі у визнанні дитини інвалідом
8. Фактори ризику, що впливають на дитячу інвалідність
9. Класифікації, що використовують при медико-соціальній експертизі громадян державними закладами медико-соціальної експертизи
10. Основні види порушень функцій організму людини
11. Показники, що характеризують стійкі порушення функцій організму людини
12. Основні категорії життєдіяльності людини
13. Ступені вираження обмеження основних категорій життєдіяльності
14. Критерії визначення першої групи інвалідності
15. Критерії встановлення другої групи інвалідності
16. Критерії визначення третьої групи інвалідності

Завдання
для розвитку інклюзивної компетентності майбутнього вчителя-реабілітолога загальноосвітньої школи, що виконують у ході педагогічної практики на 2–3 курсах навчання

1. Дослідження стану проблеми навчання дітей з особливими освітніми потребами в конкретній загальноосвітній школі

– Вкажіть номер школи, у якій ви проходили практику
– Чи існує у цій школі досвід з навчання дітей з особливими освітніми потребами? Потрібне обвести.

Так
Ні

2. Якщо так, то, у якому вигляді здійснюють це навчання? Потрібне відзначити.

– Індивідуальне навчання на дому.
– Диференційоване навчання в інклюзивному класі.
– Інклюзивне навчання (в одному класі зі своїми однолітками за індивідуальним освітнім маршрутом)

3. Якщо у школі застосовується індивідуальне навчання, вкажіть:

1) вид порушень у дитини (дітей)
2) за якими програмами здійснюють навчання?
3) як здійснюють контроль за результатами навчання?
4) чи відбувається спілкування дітей, що навчаються індивідуально, з іншими дітьми, і як це впливає на соціалізацію їх?
5) які, на Вашу думку, позитивні і негативні результати такого навчання?

4. Якщо у школі застосовують диференційоване навчання, поясніть:

– які саме класи (корекції або компенсації) функціонують у цій школі?
– за якими критеріями і хто відбирає дітей до цих класів?
– за якими програмами здійснюють навчання? Чи відрізняються вони від програм звичайного класу?

– чи відрізняються форми, методи, засоби навчання в цих класах і у звичайних? Якщо так, то чим?

– з якими труднощами зустрічаються вчителі, які працюють у цих класах? (На вашу думку і на думку вчителів)

– які, на вашу думку, позитивні і негативні результати навчання в такому класі?

5. Якщо у школі застосовують інклюзивне навчання (спільне навчання дітей з особливими освітніми потребами в одному класі зі своїми однолітками, які навчаються за загальноосвітніми програмами):

1) вид порушень у дитини (дітей)
2) чи створено спеціальні умови для подібного навчання у цій школі? Якщо так, то які?
3) з якими труднощами стикаються вчителі й учні у процесі навчання? (на вашу думку і на думку вчителів)

6. Діагностика сформованості колективу, у якому присутні діти з особливими освітніми потребами (можливо на індивідуальній формі навчання) і ролі їх у колективі

Орієнтовна схема:

1. Загальні відомості про колектив учнів (коли був сформований клас; кількість учнів, з них хлопчиків і дівчаток; розподіл учнів за успішністю, наявність у класі дитини (дітей) з особливими освітніми потребами).

2. Характеристика ділової (формальної) структури колективу класу:

– згуртованість і організованість учнів класу (відношення школярів до педагогічних вимог, наявність у колективі громадської думки, прояв взаємної вимогливості і взаємодопомоги; традиції класу, вплив їх на виховання учнів);

– актив класу (ініціативність і відповідальність активістів, ставлення до вимог вчителя, статус у колективі учнів; вимогливість до себе та інших членів колективу, уміння організовувати спільну діяльність і взаємоконтроль).

3. Характеристика особистісної (неформальної) структури колективу класу (наявність у класі неформальних лідерів, вплив їх на клас і окремих учнів; наявність «знедолених», причини відкидання їх; наявність неформальних угруповань, спрямованість їхньої діяльності, основа об’єднання учнів в угруповання, ступінь зацікавленості їх у справах класу; особливості взаємин між хлопчиками і дівчатками; прояв товариства і дружби між учнями класу; наявність дітей, з особливими освітніми потребами, яким рекомендований індивідуальний освітній маршрут або навчання за спеціальними (корекційними) програмами).

4. Зміст колективної діяльності класу:

– навчально-пізнавальна діяльність учнів (загальна характеристика успішності учнів з окремих предметів, організація взаємодопомоги в навчальній діяльності, дисципліна на уроках, ставлення до виконання домашніх навчальних завдань, ступінь самостійності у виконанні домашньої навчальної роботи тощо);

– позанавчальна діяльність учнів (види спільної діяльності й участь у

ній школярів; активність і самостійності у позанавчальній діяльності учнів; участь школярів у гуртках і спортивних секціях, творчих колективах; відвідування учнями класу закладів позашкільної освіти тощо).

Загальні висновки:

– характеристика рівня розвитку колективу класу;

– пропозиції щодо подальшого формування колективу учнів.

7. Вивчення особистості учня, що має особливі освітні потреби, залучення його до колективу

Орієнтовна схема:

Загальні відомості про учня (прізвище та ім'я, дата народження, клас, загальний фізичний розвиток, стан здоров'я, умови життя в родині, особливості сімейного виховання).

Навчальна діяльність:

а) наявність або відсутність обмежень можливостей здоров'я, особливі освітні потреби;

б) успішність (переважаючі відмітки, успішність з окремих предметів);

в) загальний розумовий розвиток (кругозір, начитаність, запас слів, освіченість і емоційність мови, вміння висловити свою думку усно чи письмово тощо);

г) характеристика пізнавальних процесів: особливості сприйняття навчального матеріалу; характеристика уваги (ступінь розвитку довільної уваги, його зосередженість, стійкість, здатність до розподілу):

– особливості мислення (розрізнення істотних і несуттєвих ознак предметів і явищ; вміння порівнювати, аналізувати, узагальнювати і самостійно робити висновки; швидкість осмислення досліджуваного навчального матеріалу);

– характеристика пам'яті (володіння прийомами активного запам'ятовування, швидкість і міцність запам'ятовування, легкість відтворення навчального матеріалу);

– розвиток сприйняття (переважаючий вид уяви);

д) здатність до навчання:

– прояв самостійності в навчальній роботі;

– ставлення до навчання (пізнавальні інтереси, відношення до відзначення, похвали або осуду вчителя і батьків; основний мотив навчання);

– уміння вчитися (дотримання режиму дня, уміння спланувати виконання своєї навчальної діяльності, організованість і дисциплінованість у навчальній роботі, уміння працювати з книгою, володіння прийомами самоконтролю за навчальною діяльністю тощо).

Ставлення до праці (чи любить працювати або ставиться до праці зневажливо, якими трудовими вміннями і навичками володіє, організованість і дисциплінованість у праці, бажані види праці, трудові доручення у школі і вдома).

Ставлення до громадської діяльності (відношення до колективного життя

класу, наявність громадських доручень і виконання їх, участь у спільній з однокласниками діяльності, прояв активності та ініціативи).

Взаємини з однокласниками і ставлення до школи (становище серед однокласників і ставлення до них: з ким дружить, чи бувають конфлікти з однокласниками, причини їх; ставлення до школи).

Дисциплінованість і характеристика поведінки:

– загальна характеристика поведінки у школі і вдома (поводиться спокійно і стримано або проявляє зайву рухливість і непосидючість);
– дотримання режиму дня;
– виконання вимог вчителя і батьків;
– найбільш типові порушення дисципліни.

Характеристика спрямованості особистості учня, його характер, темперамент і здібності:

– потреби й інтереси (різноманітність, глибина, читацькі інтереси тощо);
– особливості ставлення особистості до людей і самого себе: чуйність, доброта, скромність, колективізм, егоїзм, взаємодопомога, щирість, чесність, сумлінність, зазнайство тощо;
– позитивні і негативні риси характеру;
– особливості і тип темпераменту;
– настрій (веселий, сумний, пригнічений), стійкість настрою, його зміна;
– наявність здібностей до будь-якої діяльності, прояв їх.

8. Загальні висновки:

– основні переваги та недоліки особистості учня, причини наявних відхилень у поведінці;
– основні напрями виховної роботи з подальшого формування і розвитку особистості учня;
– потреба спеціальної (корекційної) роботи.

Завдання
індивідуального проектування для розвитку інклюзивної компетентності майбутніх вчителів, що виконують у ході педагогічної практики на 4 курсі навчання

Завдання виконуютья малими групами.

Використовуючи результати дослідження стану проблеми навчання дітей з особливими освітніми потребами в конкретній загальноосвітній школі, вивчений досвід впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх школах в Україні і за кордоном, здобувачі вищої освіти представляють індивідуальні проекти впровадження інклюзивного навчання в конкретній загальноосвітній школі відповідно до плану:

1. Структура школи.
2. Формулювання умов, які необхідно створити у певній загальноосвітній школі для ефективного здійснення інклюзивного

навчання.

3. Перепідготовка вчителів і створення спеціальних служб.
4. Організація освітнього процесу – принципи відбору змісту освіти, побудова індивідуальних освітніх маршрутів для дітей з особливими освітніми потребами, форми навчання у школі, структура уроку при інклюзивну навчанні.
5. Шляхи здійснення гуманізації та демократизації виховання.
6. Розробка програми залучення дитини (дітей) з особливими освітніми потребами до колективу школи та класу, способи розвитку його особистості.
7. Прогноз результативності власного проекту.

Додаток А5

Методика вимірювання практично-діяльнісного критерію

Професійну компетентність майбутніх учителів як інтегративний багатофакторний стан людини, що характеризується гностичними, проектувальними, конструкторськими, комунікативними вміннями та стійкими професійно значущими особистісними якостями, досліджували за допомогою шкал К. Романової, модифікованих для цілей нашого дослідження

Шкали професійних умінь

Шкала 1. Гностичні вміння

1. Вивчати навчально-програмну документацію, що визначає цілі інклюзивного навчання.
2. Здобувати нові знання, систематично поповнювати і доводити їх до мобілізаційної готовності для вирішення чергового педагогічного завдання.
3. Систематизувати інформацію про дітей з особливими освітніми потребами та використовувати зібрані дані в освітньому процесі.
4. Вивчати інноваційну систему методів, форм і засобів інклюзивного навчання, досліджувати можливості застосування їх у конкретному освітньому процесі.
5. Діагностувати творчий потенціал учнів з особливими освітніми потребами, вивчати психологічні і соціально-педагогічні особливості учнів.
6. Оцінювати, аналізувати і прогнозувати переваги і недоліки власної діяльності й особистості і перебудовувати свою діяльність відповідно до вимог часу та індивідуальних особливостей учнів з особливими освітніми потребами.

Шкала 2. Проектувальні вміння

1. Складати перспективний план вивчення матеріалу в цілому, кожної теми і кожного уроку, орієнтуючись на особистість учня, його мотиви, пізнавальні інтереси, здібності.
2. Добирати навчальний матеріал, який сприяє розвитку і формуванню системи реабілітаційних знань і творчих здібностей учнів з особливими освітніми потребами.

3. Добирати об’єкти праці з урахуванням цілей і завдань заняття, його навчальної та практичної спрямованості, суспільно-корисної значущості та розвитку суб’єктивної творчості учнів з особливими освітніми потребами.

4. Прогнозувати результативність інноваційних форм і методів навчання, передбачати можливі труднощі та шляхи подолання їх в освітньому процесі.

5. Проектувати авторську програму діяльності.

Шкала 3. Конструктивні вміння

– формувати у школярів з особливими освітніми потребами суспільно-значимі мотиви навчально-трудової діяльності, інтересу і творчого ставлення до неї, прагнення до професійного самовизначення;

– застосовувати знання та досвід учнів для розвитку у них пізнавальної самостійності, трудової активності, творчого мислення;

– сформувати у школярів з особливими освітніми потребами уміння до наукової діяльності і культури праці;

– виховати в учнів сумлінне ставлення до праці, дбайливого і раціонального використання матеріалів, інструментів і обладнання, особистої відповідальності за виконання трудових завдань;

– розвивати естетичний смак, креативні здібності учнів з особливими освітніми потребами, прагнення до самореалізації.

Шкала 4. Комунікативні вміння

– формувати систему перспективних маршрутів розвитку колективу і особистості учня з особливими освітніми потребами і зв’язку майбутньої діяльності з далекими перспективами.

– озброювати методами досягнення поставлених цілей і вселяти впевненість в успіху кожному учневі.

1. Створювати творчу атмосферу на кожному уроці.

2. Коригувати точку зору учня з особливими освітніми потребами, його позицію шляхом розкриття перед ним справжніх цінностей і цілей, аргументуючи значимість їх реальними фактами (не зачіпаючи самолюбство учня).

3. Здійснювати творчу діяльність, засновану на принципах педагогіки співробітництва.

Додаток Б

АНКЕТА
для діагностики та корекції освітнього процесу

1. Як часто Вам доводилося працювати з дітьми з особливими освітніми потребами?
2. У чому, на Вашу думку, полягає сутність роботи вчителя з цими дітьми?
3. Чи отримували Ви знання про корекційно-педагогічну роботу з дітьми з особливими освітніми потребами?
4. Оцініть ступінь Вашої підготовленості до роботи з такими дітьми:

- Добре;
- Задовільно;
- Погано;
- Неготовий.

5. Якщо Ви низько оцінюєте свою готовність до корекційно-педагогічної роботи, назвіть передбачувані причини:

- Недостатність теоретичних знань;
- Недостатність практичних умінь;
- Недостатність спеціальної літератури.

6. Які з дисциплін могли б надати Вам найбільшу допомогу в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (пронумеруйте їх за ступенем значущості): педагогіка загальна, психологія загальна, психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи, мовленнєві сенсорні системи та їх порушення, професійна діяльність асистента вчителя в інклюзивному класі, клініка інтелектуальних порушень, невропатологія та неврологічні основи логопедії.

Впишіть відсутні, на Вашу думку дисципліни.

7. Які труднощі Ви відчуваєте в роботі з цією категорією дітей?

АНКЕТА
для вчителів і здобувачів вищої освіти

1. Хто, на Вашу думку, належить до категорії «діти з особливими освітніми потребами»?

2. Який спосіб отримання освіти найбільш сприяє розвитку дітей з особливими освітніми потребами? Потрібне підкресліть.

- індивідуальне навчання у домашніх умовах;
- диференційоване навчання у спеціалізованій школі;
- диференційоване навчання в інклюзивному класі загальноосвітньої школи;
- інклюзивне навчання по 1–2 людини у звичайному класі за умови створення спеціальних умов за індивідуальним освітнім маршрутом.

3. Як Ви ставитесь до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в одному класі зі звичайними однолітками?

4. Які, на Вашу думку, умови необхідно забезпечити для реалізації інклюзивного навчання в умовах загальноосвітньої школи?

5. З якими труднощами, на Вашу думку, стикаються учителі й учні в процесі навчання?

6. Які причини, на Вашу думку, істотно ускладнюють процес інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в соціальне середовище загальноосвітньої школи (соціум)?

- неготовність суспільства сприймати ці явища;
- відсутність необхідної законодавчої бази для інклюзивного навчання;
- відсутність спеціальних умов в загальноосвітній школі;
- недостатній рівень компетентності педагогів для роботи з цією категорією дітей в умовах загальноосвітньої школи;
- інше.

ДОДАТОК В

Вимоги до особистості педагога, що працює в інклюзивному класі

Пропонуємо оцінити значимість особистісних якостей, педагогічних умінь, критеріїв підбору вчителів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в освоєнні освітніх програм

1. Критерії відбору вчителів для роботи в інклюзивних класах (розташуйте за значимою для Вас послідовністю):

1) загальний стаж роботи у школі, досвід;
2) особистісні якості вчителя;
3) бажання вчителя працювати в інклюзивному класі;
4) здоров'я;
5) повага до особистості кожної людини.

2. Особистісні якості вчителя (розташуйте за значимою для Вас послідовністю):

1) цілеспрямованість;
2) врівноваженість;
3) чесність;
4) тактовність;
5) толерантність;
6) педагогічний оптимізм;
7) доброзичливість;
8) дисциплінованість;
9) порядність.

3. **Педагогічні вміння вчителя** (розташуйте за значимою для Вас послідовністю):

Уміння, що свідчать про теоретичну підготовку вчителя:

1) аналітичні;
2) прогностичні;
3) проективні;
4) рефлексивні.

Уміння, що визначають практичну підготовку вчителя:

1) мобілізаційні;
2) інформаційні;
3) розвиткові;
4) орієнтаційні;
5) перцептивні;
6) уміння спілкування.

Додаток Д

Карта соціального розвитку учня

Прізвище, ім’я дитини _____
Дата народження _____
Стан рухів, мови, інтелекту _____

Особливості емоційного розвитку і поведінки

1. Які емоції в цілому переважають у дитини?
   - Веселий
   - Спокійний.
   - Агресивний.
   - Запальний.
   - Сумний.
   - Коливання настрою.
2. Чи залежить характер емоційних проявів дитини від загального самопочуття, виду діяльності, погодних умов, дня тижня тощо?
   - Ні.
   - Так. (Яких?).
3. Перерахуйте ситуації, які викликають у дитини найбільш сильні емоційні прояви? Який характер їх? (Туга, нестримна радість, агресивність тощо).
4. Чи завжди емоційні прояви дитини відповідають реальним подіям, що відбуваються?
   - Так.
   - Ні.
5. Чи може дитина самостійно контролювати свої емоційні прояви?
   - Так.
   - Іноді вимагає втручання дорослого.
   - Ні, завжди вимагає втручання дорослого.
6. Перерахуйте ситуації, у яких дитина не може себе контролювати (якщо такі є).
7. Хто викликає у дитини сильні різноманітні емоційні прояви?
   - Батьки.
   - Педагоги.
   - Однолітки.
8. Як дитина ставиться до них (посміхається, розмовляє, спішить обійняти тощо)?
9. Чи може зайняти себе, організувати свою діяльність?
   - Так.
   - Ні.
10. Які види діяльності, занять бажає?

Ставлення до проблем

1. Як ставиться дитина до свого руховому дефекту?
   - Байдужий.
   - Хвилюється, але намагається подолати його.
   - Хвилюється, але не намагається подолати його.
   - Сильно хвилюється, демонструє розпач
2. Обговорює дитина з вами свої рухові проблеми? У зв'язку з якими подіями? Як часто?
3. Як ставиться дитина до свого мовному дефекту?
   - Байдужий.
   - ХХвилюється, але намагається подолати його.
   - Хвилюється, але не намагається подолати його.
   - Сильно хвилюється, демонструє розпач.
4. Чи обговорює дитина з вами свої мовні проблеми? У зв'язку з якими подіями? Як часто?
5. Як ставиться до рухових, мовних проблем інших дітей у групі?
   - Співпереживає.
   - Співчуває, прагне допомогти.
   - Байдужий.
   - Нетерпимий

Особливості адаптації в групі

1. Як проходив період адаптації при вступі до шкільного закладу? Як довго він тривав?
2. Чи проявляла дитина в цей період пізнавальний інтерес до нових іграшок, однолітків?
   - Постійно.
   - Періодично.
   - Залишалася байдужою.
3. Чи існують адаптаційні труднощі після літнього відпочинку, свят, вихідних днів? У чому вони проявляються?
4. Як у справжній період можна в цілому охарактеризувати ставлення дитини до відвідування школи?
   - Приходить із задоволенням.
   - Виявляє впертість, плаксивість, негативізм.
   - Байдужий.
5. Чи були під час вступу до школи або існують зараз проблеми зі сном, харчуванням? Який характер їх?
6. Як часто під час вступу до школи дитина хворіла і хворіє зараз?

Взаємини з дорослими

1. Чи легко вступає в контакт з дорослими? Від чого це залежить? (Ступеня знайомства, зовнішньої привабливості тощо).
2. Чи підпорядковується вимогам дорослого (слухається)?
   - Так.
   - Ні.

- Не завжди.

3. Чи може не виконати вимоги дорослого? У яких випадках? Як часто це відбувається?
4. Чи приймає допомогу дорослого (при вирішенні пізнавальних, рухових завдань, встановлення контакту з іншими дорослими і дітьми тощо)? Чим може бути викликана відмова? (Прагнення до самостійності, негативне ставлення до діяльності, дорослого тощо).

У яких випадках переважно звертається до дорослого?

- Відчуває потребу в емоційному спілкуванні (хоче бути поруч, відчуває потребу в тактильних контактах тощо)
- Потребує ділової співпраці з дорослим для успішного здійснення певного виду діяльності
- Прагне до пізнавального спілкування; хоче якомога більше дізнатися про навколишній світ, людей.
- Прагне до спільності поглядів з дорослим, намагається діяти, міркувати, як він; прагне до взаєморозуміння і співпереживання з ним.

6. Як багато часу (у порівнянні з іншими дітьми) проводить поруч з педагогом групи, іншими співробітниками?

- Більше, ніж інші.
- Менше, ніж інші.
- Як всі.

7. Чи є серед працівників закладу ті, з кими у дитини склалися «особливі» стосунки (любить, хоче бути поруч; уникає зустрічей, відмовляється від спілкування тощо)?

Взаємини з однолітками

1. Чи є у дитини труднощі у спілкуванні з однолітками?
   - Ні.
   - Так. (Чим вони викликані?)
2. Чи має у групі стійкі симпатії, друзів? Чим вони обумовлені? Як довго зберігаються?
3. Яка форма спілкування з однолітками переважає?
   - Емоційно-практичне спілкування (співучасть у загальних забавах).
   - Ситуативно-ділова (спільні інтереси до різних видів діяльності).
   - Позаситуативно-ділова (ділова співпраця, що враховує особистісні переваги, поступове усвідомлення правил поведінки).
4. Чи є негативне ставлення до кого-небудь з однолітків?
   - Ні.
   - Так (Чим викликано)?
5. Чи може підкорятися іншій дитині? У яких випадках?

   Яку реальну позицію займає дитина у групі?
   - Лідера.
   - Підлеглого.
   - Відсторонену.

- Нейтральну.
- Чи прагне змінити її? Ні. Так. (На яку)?

7. Чи викликає дитина у кого-небудь з однолітків стійке негативне ставлення?
   - Ні.
   - Так. (Чим викликано)?
8. Як найчастіше виходять з конфліктних ситуацій?
   - Самоусувається.
   - Звертається за допомогою до дорослих.
   - Намагається вирішити самостійно. Якими способами?

Уявлення про соціальну дійсність у різних видах діяльності

1. Як в цілому можна оцінити наявні у дитини уявлення про соціальну дійсність?
   - Дуже обмежені.
   - Неповні, фрагментарні
   - Відповідають віку.
   - Більше вікових особливостей.
2. Характер ігрових дій дитини (предметні маніпуляції, ланцюжок предметних дій, гра з елементами сюжету, рольова гра)

Чи прагне дитина відобразити в іграх стосунки між людьми? У яких сюжетах?

4. Якими засобами і наскільки вдало дитина відображає у грі свої уявлення про соціальну дійсність?
5. Чи відповідає рівень розвитку образотворчої діяльності дитини її функціональним можливостям?
   - Так.
   - Ні.
6. Чи є людина і її взаємини з іншими людьми об’єктом самостійного малювання, ліплення дитини?
   - Так.
   - Ні.
7. Чи виділяє дитина соціальний зміст морального конфлікту при знайомстві з літературними творами?
   - Так.
   - Ні.
   - Не завжди.
8. Чи дає правильну оцінку діям героїв?
9. Чи використовує самостійно отримані знання у практиці власного спілкування? Як часто? За яких обставин?

Соціальна карта визначення узагальненого показника соціального благополуччя учня

№	Соціальні характеристики	балл

1	Склад сім'ї дитини	
	Мати, батько, дідусь, бабуся	5
	Тільки мати і батько	4
	Мати і вітчим, батько і мачуха	3
	Одна мати, один батько	2
	Батьків немає	1
2	Шкільна успішність	
	Відмінна	5
	Хороша	4
	Задовільна	3
	Незадовільна	2
	не хоче вчитися	1
3	Санітарно-житлові умови життя сім'ї	
	Упорядкована окрема квартира	5
	Більше однієї кімнати в комунальній квартирі зі зручностями	4
	Кімната в комунальній квартирі зі зручностями	3
	Дитячий будинок, школа-інтернат	2
	Кімната в гуртожитку, бараку без зручностей	1
4	Дохід сім'ї	
	Можуть практично собі ні в чому не відмовляти	5
	На державному забезпеченні	4
	На повсякденні витрати грошей вистачає, але покупка одягу викликає труднощі	3
	Живуть від зарплати до зарплати	2
	Грошей до зарплати не вистачає	1
5	Рівень соціального благополуччя сім'ї	
	Атмосфера взаємної підтримки, доброзичливості, любові	5
	Здоровий спосіб життя без особливого емоційного забарвлення: без сварок і без великої прихильності, живуть за звичкою	4
	У родині сварки, скандали, один з батьків схильний до алкоголю	3
	Судимість батьків, пияцтво, рукоприкладство, виражена форма розумової відсталості у одного або обох батьків	2
	Стоять на обліку з діагнозом алкоголізм, наркоманія, асоціальна поведінка	1
6	Поведінка дитини у школі	
	Гарна	5
	Задовільна	4
	Незадовільна	3

	неодноразово зазначалася асоціальна поведінка	2
	Стоїть на обліку	1
7	Позашкільне спілкування дитини	
	Постійне спілкування у процесі занять у гуртках, секціях на основі позитивних інтересів	5
	Епізодичне спілкування за інтересами у дозвіллі, нерегулярні зустрічі для спільного проведення вільного часу	4
	Спілкування на основі порожнього проведення часу, відсутність позитивних цілей	3
	Асоціальні групи з орієнтацією на дрібне хуліганство, бійки, вживання алкоголю	2
	Криміногенні групи, зі спрямованістю інтересів на дрібні крадіжки, угони транспортних засобів, наркотики	1
8	Життєві цілі дитини	
	Чітко визначені, конструктивні життєві плани, прагнення досягнути поставлених цілей	5
	Позитивна орієнтація на формулювання життєвих цілей, але уявлення про шляхи та засоби досягнення не визначено	4
	Відсутність певних цілей і планів на майбутнє або наявність нереальних планів	3
	Цільові орієнтації носять, скоріше, негативний характер, примітивні, бездуховні	2
	Ясно негативні, асоціальні цільові орієнтації (відсутність установки на суспільно корисну працю, інтереси обмежені, відзначаються правопорушенням, перебуває на обліку)	1
9	Емоційні стосунки батьків (вихователів) з дітьми	
	Постійна підтримка, розумна вимогливість до дітей, атмосфера довіри	5
	Сліпа любов, гіперопіка	4
	Для батьків власне життя є важливішим, але ставлення до дітей доброзичливе	3
	Байдужість, відсутність турботи про дітей, бездоглядність	2
	Напружено-конфліктні стосунки батьків з дітьми, різні форми насильства, застосовуються до дітей	1

Додаток Е

Характеристика
педагогічних умов підготовки майбутніх учителів
за різними авторами

Автор	Проблема	Педагогічні умови
І. Хафизулліна [241, с. 12]	Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки	Застосування технології контекстного навчання, що дозволяє сформувати цілісну структуру професійної діяльності майбутніх учителів в умовах інклюзивного навчання за допомогою оптимального поєднання репродуктивних і активних методів навчання і відтворення соціального контексту майбутньої діяльності; використання потенціалу змісту педагогічних дисциплін для формування позитивної мотивації до здійснення інклюзивного навчання, набуття знань про особливості розвитку, навчання і виховання різних категорій дітей з обмеженими можливостями здоров'я та про специфіку професійної діяльності вчителя загальноосвітньої школи в умовах інклюзивного навчання; включення в зміст навчання майбутніх вчителів спецкурсу, який передбачає реалізацію квазіпрофесійної діяльності, спрямованої на освоєння способів і досвіду виконання конкретних професійних дій у процесі інклюзивного навчання; забезпечення наступності етапів реалізації моделі формування інклюзивної компетентності майбутніх вчителів, розвиток і застосування сформованих ключових компетентностей у практичній діяльності здобувачів вищої освіти.
Е. Глушко [45, с. 127]	Підготовка майбутніх учителів до корекційної роботи з учнями в умовах педагогічного коледжу	Діалогічність як співпраця суб'єктів навчального процесу в конструюванні ціннісно-смислового змісту предмета; життєва контекстність як включеність навчального завдання в життєво-смисловий простір учня; засвоєння змісту в ігровій формі як вільно прийнята, продуктивна, напружена, життєво-імітуюча діяльність
Е. Петрова [178, с. 54]	Соціально-педагогічна реабілітація дітей-інвалідів в інтернатному закладі	Створення розвивального середовища, що стимулює активність, спонукає до виникнення і розвитку пізнавальних інтересів дитини, її вольових якостей, емоцій і почуттів; реалізація комплексної програми соціально-педагогічної реабілітації дітейз інвалідністю
В. Морозов [153, с. 153]	Підготовка майбутнього вчителя до корекційно-педагогічної діяльності з	Здійснення програми реабілітаційно-педагогічної діяльності в інтернатному закладі, спрямованої на реалізацію поставлених цілей; визнання вихованця суб'єктом педагогічної реабілітації як явища, освіту дитячо-дорослих спільнот як природного реабілітаційного середовища нормального розвитку;

	дітьми, що зазнають труднощі в навчанні	встановлення тісних зв'язків вихованця зі світом оточуючих людей через співучасть; формування позитивного ставлення вихованця до навколишньої дійсності (до будинку, людей, до себе, навчання, праці тощо)
Д. Ахметова [7, с. 96]	Формування самосвідомості підлітків з обмеженими можливостями здоров'я в процесі включеного навчання	Створення психологічно комфортної атмосфери інклюзивного навчання, освітнього простору, що сприяє прояву кожної особистості (діяльнісний компонент самосвідомості); створення дидактичних можливостей використання технічних засобів навчання з формування самосвідомості у підлітків у процесі інклюзивного навчання; використання найбільш активних методів і форм організації інклюзивного навчання, які сприятимуть створенню умов для розвитку основних компонентів самосвідомості підлітків з обмеженими можливостями здоров'я; систематичне використання інтерактивних педагогічних технологій (технології «портфоліо», кейс-методів, Дальтон-плану; різні технології навчання у співпраці) у процесі інклюзивного навчання; розширення системи позакласних психологічних заходів (індивідуальні та групові види робіт, діагностика і консультування учнів з обмеженими можливостями здоров'я і його батьків, тренінги розвитку толерантності і комунікабельності, індивідуальна робота з корекції самооцінки та самоставлення тощо).
А. Демчук [77, с. 16]	Формування професійної готовності майбутніх вчителів до здійснення інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я	забезпечення процесу формування професійної готовності майбутніх учителів до здійснення інклюзивної освіти відповідно до комплексу підходів (аксіологічного, культурологічного, комунікативного і компетентнісного); здійснення інтегрованих міждисциплінарних зв'язків: «Педагогіка», «Психологія», «Методика навчання», «Методика виховної роботи», «Спеціальна педагогіка та психологія», «Педагогічна практика», «Переддипломна практика», «Методика проектування навчальних курсів»; розробка і реалізація програми підготовки здобувачів вищої освіти до застосування в педагогічній практиці дистанційних технологій; здійснення взаємодії в навчальній і в позанавчальній діяльності з особами, які мають обмежені можливості здоров'я
З. Шевців [266, с. 441]	Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ	Організація соціокультурного освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу задля переорієнтації теоретичного навчання на діяльнісне; створення цілісного інноваційного педагогічного процесу та практично-діяльнісного середовища в ньому; розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення; забезпечення мотивації до професійній діяльності в умовах інклюзивного середовища; проведення моніторингу процесу формування соціально-педагогічної компе-

		тентності у майбутніх учителів інклюзивного навчання початкової школи ЗНЗ; реалізація у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу дидактичних принципів навчання і освіти, що є загальним орієнтиром для визначення змісту, методів і форм організації навчання
О. Гомонюк [47, с. 91]	Формування професійно значущих якостей майбутніх фахівців із фізичної реабілітації	Формування позитивного ставлення студента до діяльності реабілітолога; організація навчально-виховного процесу на основі аналізу й моделювання професійно значущих якостей; соціально-педагогічна підготовка педагогічних кадрів вищої освіти
Т. Кузьмичева [117]	Підготовка майбутніх педагогів інклюзивної освіти	Організаційні: збільшення кількості дисциплін, які розкривають можливості навчання, виховання і розвитку осіб з ООП; організація і проведення безперервної (протягом двох семестрів) практики на базі установ інклюзивної та спеціальної освіти; створення спільно з досвідченими фахівцями в галузі інклюзивної освіти центрів підтримки освітніх ініціатив; психолого-соціальні: розробка та впровадження програм психологічного супроводу інклюзивної освіти, спрямованих на розвиток готовності взаємодії, навчання навичкам продуктивного спілкування в різних освітніх ситуаціях, на розвиток адаптивних можливостей дітей з ООП в інклюзивних освітніх умовах; педагогічні: залучення професорсько-викладацького складу, що здійснює підготовку педагогів інклюзивної освіти з метою освоєння технологій навчання і виховання осіб з ООП (в галузі предметної підготовки) до участі в науково-практичних семінарах, конференціях, наукових школах в секторі інтеграція-інклюзія; інформаційні: створення інформаційного освітнього середовища
Л. Федина [236, с. 106]	Формування готовності вчителя до реабілітаційної діяльності в системі підвищення кваліфікації	Вивчення та аналіз апробованих програм організації реабілітаційної діяльності з можливою корекцією і адаптацією; аналіз складу учнів в своєму класі і труднощів, пов'язаних з організацією їх взаємодії, розробка на основі проведеного аналізу стану справ в зоні відповідальності і вже апробованих програм можливих варіантів власної реабілітаційної діяльності; інтеграція знаннь про людину (вивчення і співвіднесення її психологічних, педагогічних, валеологічних, соціальних аспектів), необхідних для комплексного підходу вирішення проблем шкільної дезадаптації; систематизація практичного досвіду вирішення проблем організації реабілітаційної діяльності вчителів, психологів, вихователів; дотримання сучасних вимог до навчання, позначених в

		законі «Про освіту», таким, як доступність і адаптивність; включення активних методів навчання, зокрема, ігри як «надпровідного середовища» для досвіду і знань; створення ситуацій реабілітації, розвитку, рефлексії, в яких учитель отримує можливість, навчаючись, розвиватися і освоювати знання як особистісно цінні, значущі; розробка варіативної частини змісту курсів з урахуванням складу і профілю учасників процесу навчання: цілісний колектив (школа, дитячий сад, дитячий будинок), педагоги, психологи, логопеди, диференційовані за складом, вчителі-предметники, вихователі; інтеграція діяльності андрагога і педагога, що організує реабілітаційну діяльність в практиці освітнього закладу.

Додаток Ж

План
вивчення (діагностики) індивідуальних психологічних особливостей учнів

І. Діагностика пізнавальних здібностей.

1. Пам'ять:

а) слухова *використовують методику «10 слів»;*

б) образна *використовують методику «Піктограма», набір із 10 речень:*

в) зорова *використовують зоровий ряд із 10 картинок.*

2. Мислення: *використовують методику дослідження інтелекту Д. Векслера*

а) логічне – послідовність подій (субтест 8 «послідовних картинок». Перевіряють уміння об'єднувати частини смислового сюжету в єдине ціле. Засвоєння матеріалу і передбачення подій).

б) числовий ряд (продовження числового ряду. Пропонують ряд чисел, розташованих за певним порядком. Вивчення математичного логічного мислення).

Субтест «Кубики Косса»

Вивчення просторової орієнтації і конструктивного праксису.

Завдання субтесту спрямовані на виявлення аналітико-синтетичних здібностей випробуваного, виявлення інтелекгуальних потенцій.

Успішність визначають здатністю аналізувати ціле через складові його частини просторовою уявою.

Субтест 10 «Складання фігур», за аналогією субтесту 9, визначають уміння співвідносити частини і ціле.

Рішення субтесту пов'язано з формуванням ідеального зразка. Однак ідеальний образ фігури не є достатнім для успіху. Образ необхідно відтворити практично, адекватно співвідносячи окремі частини за структурою цілого. Для виконання субтесту використовують евристичні компоненти мислення.

3. Увага: довільна увага.

Методика «Коректурна проба» (буквений варіант). Вивчають особливості розподілу уваги, стійкості уваги. Крім того, методика дозволяє зробити висновок про характер динаміки роботи випробуваного в кожній серії досвіду, визначити чи спостерігали втому випробуваного при виконанні завдання. Можна щохвилини визначати продуктивність роботи випробуваного.

Швидкість переключення уваги. Субтест І «Шифровка». Успішне виконання залежить від концентрації, розподілу перемикання уваги, сприйняття, зорово-моторної координації, швидкості формування нових навичок, здатності до інтеграції зорово-рухових стимулів.

4. Розумова працездатність.

Роблять висновок з урахуванням методик «10 слів», «шифровка»,

«коректурна проба».

II. Діагностика самооцінки

Методика Дембо-Рубінштейна.

Дослідження адекватності самооцінки.

III. Статус у групі

Методика «Соціометрії».

Вивчення міжособистісних відносин і внутрішньогрупової згуртованості.

Л – лідер у групі.

А – аутсайдер, зацькований.

Н – статус у нормі.

IV. Адаптованість до умов школи

Використовують методику «неіснуюча тварина» (проектна методика).

ПЛАН
групового психокорекційного заняття з учнями
в умовах інклюзивного класу

Тема: «Який я? Мій характер»

I. Організаційний момент

Гра: «Телеграма».

II. Розмови на тему: «Що таке характер?»

Питання:

1. Що таке характер? Риси характеру.
2. У чому проявляється характер?

а) до справи (навчанні);

б) до людей;

в) до себе.

3. Значення характеру:

а) твердий характер;

б) важкий характер.

III. Практичне завдання: заповнити таблицю.

З переліку рис характеру вибрати позитивне і негативне ставлення до навчання, інших людей, до себе. Значення сили волі.

IV. Бесіда: «Якими рисами характеру володієш ти сам?»

1) Робота з картками, на яких записані позитивні і негативні риси характеру учнів
2) Робота з малюнками на тему: «Мій характер»;
3) Назвіть саму чуйну людину у класі (нагороджуємо стрічкою «за чуйність»)

V. Бесіди на тему: «Характер і зовнішній вигляд»:

а) характер і мова;

б) характер і посмішка:

в) характер і вираз очей

г) характер і поза (зарозумілість, скромність, підлабузництво)

VI. Практичне завдання: «Портрет А. Барто»

Які риси характеру Ви можете назвати у людини, зображеної на цьому портреті?

а) доброту
б) скромність
в) працьовитість

VI. Бесіда

1) Чи можна змінити свій характер?
2) Як ви розумієте слова: «У людині має бути все прекрасним: і обличчя, і одяг, і душа, і думки»?
3) Щоб поважати себе, які б риси характеру вам би хотілося мати?

VII. Висновок Гра: «Передай добро колом».

Учасники гри передають «маленьке сердечко» колом один одному зі словами побажання добра.

Додаток З

Форми інклюзивного навчання

Індивідуально-групові корекційно-розвивальні заняття

Система інклюзивного навчання передбачає індивідуальні та групові корекційні заняття загальнорозвиваючої і предметної спрямованості.

Індивідуальні та групові корекційні заняття проводить основний учитель класу. Під час індивідуальних занять з вільними учнями працюють вихователь, логопед, психолог. Тривалість занять з одним учнем або з групою не повинна перевищувати 20 хв. У групи можна об'єднувати по 3–4 учні, у яких виявлено однакові прогалини в розвитку і засвоєнні шкільної програми або подібні труднощі в навчальній діяльності. Робота з цілим класом або з великою кількістю дітей на цих заняттях не допускається.

Корекційні заняття проводять з учнями в міру виявлення педагогом, психологом і дефектологом індивідуальних прогалин у розвиток їх і навчання. При вивченні фізичного розвитку та індивідуальних особливостей школярів беруть до уваги такі показники: фізичний стан і розвиток дитини (динаміка фізичного розвитку); особливості і рівень розвитку пізнавальної сфери; ставлення до навчальної діяльності, особливості мотивації; особливості емоційно-особистісної сфери; особливості засвоєння знань, умінь, навичок, передбачених програмою.

Головна вимога до проведення індивідульно-групових корекційно-розвивальних занять – це створення умов, які максимально сприяють розвитку дитини.

Основні напрями корекційної роботи

1. Удосконалення рухів і сенсомоторного розвитку: розвиток дрібної моторики кисті і пальців рук; розвиток навичок каліграфії; розвиток артикуляційної моторики.

2. Корекція окремих сторін психічної діяльності: розвиток зорового сприйняття і впізнавання; розвиток зорової пам'яті і уваги; формування узагальнених уявлень про властивості предметів (колір, форма, величина); розвиток просторових уявлень і орієнтації; розвиток уявлень про час; розвиток слухової уваги і пам'яті; розвиток фонетико-фонематических уявлень, формування звукового аналізу.

3. Розвиток основних розумових операцій: формування навичок порівняльного аналізу; розвиток навичок угрупування і класифікації (на базі оволодіння основними родовими поняттями); формування вміння працювати зі словесною та письмовою інструкцією, алгоритмом; формування вміння планувати свою діяльність; розвиток комбінаторних здібностей.

4. Розвиток різних видів мислення: розвиток наочно-образного мислення; розвиток словесно-логічного мислення (уміння бачити і встановлювати логічні зв'язки між предметами, явищами і подіями).

5. Корекція порушень у розвитку емоційно-особистісної сфери (релаксаційні вправи для міміки обличчя, драматизація, читання за ролями тощо).
6. Розвиток мовлення, володіння технікою мовлення.
7. Розширення уявлень про навколишній світ і збагачення словника.
8. Корекція індивідуальних прогалин у знаннях.

Корекційно-розвивальний урок

Корекційно-розвиткові уроки – це уроки, у ході яких відпрацьовують навчальну інформацію з позиції максимальної активності всіх аналізаторів і психічних функцій кожного учня.

Мета уроку:

Освітня мета визначає, чому вчитель буде вчити на цьому уроці. Згідно мети визначають тип уроку.

Корекційно-розвивальна мета передбачає корекцію і розвиток вищих психічних функцій, корекцію прогалин у знаннях. Ця мета повинна бути гранично конкретною і зорієнтованою на активізацію тих психічних функцій, які будуть максимально задіяні на уроці.

Реалізація корекційно-розвивальної мети передбачає використання на уроці спеціальних корекційно-розвивальних вправ для вищих психічних функцій: пам’яті, уваги, сприйняття, мислення, емоційно-вольової сфери та ін., Використання завдань з опорою на кілька аналізаторів тощо.

Корекцію мислення, пам’яті й мови здіснюють практично на всіх загальноосвітніх уроках. Корекцію фізичних недоліків, рухової сфери, загальносоматичного розвитку організму здійснюють на уроках фізичного виховання; розвиток фонематичного слуху, ритміки, сприйняття кольору, просторового сприйняття – на уроках образотворчого мистецтва, ручної праці, музики.

Приклади: 1) корекція слухового сприйняття учнів на основі вправ на впізнавання і співвіднесення; 2) корекція зорового сприйняття на основі вправ на увагу.

Виховною метою передбачено насамперед формування мотивації до навчання, а також моральне виховання, естетичне, трудове тощо.

Типи уроків: уроки оволодіння новими знаннями; уроки формування і вдосконалення умінь і навичок; уроки повторення, закріплення знань і умінь; контрольно-оцінні уроки; уроки узагальнень і систематизації знань; комбіновані уроки.

Структуру уроку визначають з урахуванням його типу та місця в системі уроків.

Можливі етапи уроків: організаційний момент, розвивальні (корекційні) вправи (їх можна використовувати інших етапах уроку), перевірка домашнього завдання, постановка цілей і завдань уроку, підготовчий етап до вивчення нового матеріалу, фізкультурні хвилинки, вивчення нового матеріалу, закріплення і повторення вивченого матеріалу, підведення підсумків уроку й

оцінка роботи учнів, первинний контроль знань, завдання додому.

Методи навчання вибирають з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами, у зв'язку з чим важливе місце відводять методу «маленьких кроків» з великою деталізацією, розгорнення дій у формі алгоритмів і використанням предметно-практичної діяльності.

Дібравши методи для роботи на уроці, учитель повинен скомбінувати їх таким чином, щоб змінювати зміна види діяльності учнів і, тим самим, реалізувати охоронний режим навчання. На уроках багато уваги приділяють повторенню вивченого матеріалу. Для того, щоб досягти ефективної працездатності учнів, при розробці конспекту учитель повинен думати не про те, що він буде робити, а насамперед про те, що будуть робити учні в ході кожного прийому та методу.

Додаток И

Програма спецсемінару
«Інклюзивне навчання в загальноосвітній школі»

Зміст програми:

Тема 1. Професійна компетентність як наукова категорія. Сутність інклюзивної компетентності майбутніх вчителів.

Тема 2. Сучасний стан проблеми роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі.

Тема 3. Особливості педагогічної діяльності учителя в умовах інклюзивного навчання.

Тема 4. Діагностика та прогнозування в умовах інклюзивного навчання.

Тема 5. Здійснення педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання.

Тема 6. Рефлексія.

Практичні заняття:

Заняття 1. Педагогічні системи спеціальної освіти. Питання для обговорення: освіта осіб з порушенням слуху; освіта осіб з порушенням зору; освіта осіб з порушенням опорно-рухового аппарату; освіта осіб з порушенням розумового і психічного розвитку; освіта осіб з порушеннями мови.

План доповіді:

1. Вступ (актуальність).
2. Предмет і завдання реабілітаційної педагогіки.
3. Загальна характеристика, види і причини певного порушення у дітей
4. Спеціальна освіта для дітей з відповідним видом порушень:

а) диференційоване навчання у спеціальній школі. Зміст, форми, методи і засоби навчання та виховання;

б) інклюзивне навчання в загальноосвітній школі. Проблеми, перспективи. Зарубіжний і вітчизняний досвід роботи. Умови ефективного застосування.

Висновки (Ваша думка про ефективність диференційованого та інкклюзивного навчання цієї категорії дітей).

Заняття 2. Особливості педагогічного спілкування в умовах інклюзивного навчання.

Питання для обговорення:

– організація конструктивного педагогічного спілкування в умовах інклюзивного навчання з учнівським колективом, що має в своєму складі дітей з особливими освітніми потребами;
– сприяння встановленню доброзичливих стосунків усередині учнівського колективу між дітьми, що мають різні освітні потреби;
– організація конструктивного педагогічного спілкування в умовах інклюзивного навчання з дитиною з особливими освітніми потребами, сприяючи ефективній соціалізації і розвитку її особистості;
– організація конструктивного педагогічного спілкування з батьками в

умовах інклюзивного навчання;

– організація конструктивного педагогічного спілкування з колегами в умовах інклюзивного навчання.

Заняття 3. Практикум за рішенням педагогічних ситуацій і завдань.

Заняття 4. Ділова гра «Батьківські збори».

Заняття 5. Діагностика та прогнозування в умовах інклюзивного навчання.

Питання для обговорення:

– сутність діагностики в умовах інклюзивного навчання;
– методика діагностики;
– сутність прогнозування в умовах інклюзивного навчання;
– прогноз наслідків прийняття педагогічних рішень.

Заняття 6. Розробка програми педагогічної діагностики в умовах інклюзивного навчання.

Заняття 7. Конструювання педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання.

Питання для обговорення:

– цілепокладання в умовах інклюзивного навчання, постановка загальних і індивідуальних, стратегічних, тактичних і ситуативних цілей;
– планування педагогічної діяльності вчителя-реабілітолога в умовах інклюзивного навчання;
– планування педагогічної діяльності класного керівника в умовах інклюзивного навчання;
– конструювання змісту освіти, методів навчання і виховання в умовах інклюзивного навчання.

5. Проектування індивідуального освітнього маршруту для дитини (дітей) з особливими освітніми потребами, проектування етапів педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Заняття 8**.** Складання зразкових планів виховної та навчальної роботи класного керівника і вчителя предметника.

Заняття 9. Практикум з вирішення педагогічних ситуацій і завдань.

Здійснення педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання.

Питання для обговорення:

1. Організація педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання.
2. Специфіка процесу навчання в умовах інклюзії для дітей з різними освітніми потребами і різними видами порушень в розвитку.
3. Корекція ходу педагогічного процесу з урахуванням результатів діагностики на різних етапах інклюзивного навчання.

Заняття 10**.** Практикум з вирішення педагогічних ситуацій і завдань.

Заняття 11. Рефлексія.

Аналіз власної пізнавальної і квазіпрофесійної діяльності. Самооцінка рівня сформованості інклюзивної компетентності.

Програма спецсемінару
«Підготовка майбутнього вчителя до роботи з учнями в умовах інклюзивного навчання»

Тема 1. Гуманістичні традиції у вітчизняній педагогіці. Понятійний апарат спеціальної педагогіки в контексті гуманізації освіти.

Тема 2. Сучасні вітчизняні педагогічні системи виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Тема 3. Можливості шкільного психолого-медико-педагогічного консиліуму в забезпеченні діагностично-корекційного супроводу освітнього процесу.

Тема 4. Психолого-педагогічний тренінг «Емпатійна взаємодія з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку».

Теми 5–6. Вивчення стану шкільної готовності і навчальних можливостей дітей із особливими освітніми потребами. Ділова гра «Вивчення шкільної готовності і навчальних можливостей учнів».

Тема 7. Особливості тематичного планування навчального матеріалу при навчанні школярів із особливими освітніми потребами.

Тема 8. Особливості конструювання уроку під час навчання школярів з особливими освітніми потребами.

Тема 9. Прогнозування навчальних труднощів школярів із особливими освітніми потребами. Способи подолання навчальних труднощів школярів.

Тема 10. Професійна готовність вчителя до роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби.

Додаток К

Оцінка
ефективності роботи майбутнього вчителя-реабілітолога
з учнями з особливими освітніми потребами

Готовність майбутнього вчителя-реабілітолога до інклюзивного навчання учнів в умовах інклюзивного навчання визначають за кожним з чотирьох блоків умінь: конструктивного, проектувального, комунікативного, гностичного.

Оцінний лист

№ п/п	Вид блоку, уміння, що входять до його складу	Рівні готовності в балах		
		1-ий 4 бали	2-ий 3 бали	3-ій 2 бали
1	Блок конструктивних умінь: 1. Уміння застосовувати методи психолого-педагогічного вивчення дітей з особливими освітніми потребами з метою аналізу структури їхніх індивідуальних труднощів у навчанні й обгрунтованою індивідуальної роботи з ними; 2. Уміння складати психолого-педагогічну характеристику на дитину з особливими освітніми потребами; 3. Уміння складати конспекти уроків з корекційно-розвитковою роботою з дітьми з особливими освітніми потребами. 4. Уміння добирати вправи, що враховують особливості певної групи дітей.			
2	Блок проектувальних умінь: 1. Уміння планувати корекційно-педагогічну роботу з дітьми з особливими освітніми потребами; 2. Уміння проектувати методи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами відповідно до результатів вивчення і розвитку їх навчання і виховання; 3. Уміння на основі отриманих результатів висувати і обґрунто-вувати подальші завдання роботи з дітьми; 4. Уміння передбачати характер труднощів учнів.			
3	Блок комунікативних умінь: 1. Співпраця з різними спеціалістами, що працюють з дітьми з особливими освітніми потребами: дефектологами, психологами та ін. 2. Уміння проводити необхідну роботу з сім'єю.			
4	Блок гностичних умінь: 1. Уміння аналізувати й оцінювати рівень розвитку і навченості дітей з особливими освітніми потребами, порівнювати їх з основними закономірностями розвитку дітей, успішних у навчанні.			

	2. Уміння виявляти й аналізувати рівень сформованості різних видів діяльності дітей з особливими освітніми потребами; 3. Уміння аналізувати спеціальну літературу, критично оцінювати позиції різних авторів, відбирати досягнення передового досвіду; 4. Уміння оцінювати зміни, що відбуваються в розвитку дитини з впливом на нього: процессу навчання, виховних заходів, індивідуальної роботи, взаємовідносин в дитячому колективі тощо; 5. Уміння аналізувати урок з точки зору його корекційно-реабілітаційної спрямованості.			

Тест
на визначення комунікативної установки педагогічного спілкування (визначення показників толерантності)

№	Твердження	Так	Ні
1.	Мій принцип у стосунках з людьми: довіряй, але перевіряй	3	
2.	Краще думати про людину погано і помилитися, ніж навпаки (думати добре і помилитися)	9	
3.	Високопоставлені посадові особи, як правило, спритники і хитруни	1	
4.	Сучасна молодь не має глибокого почуття любові	2	
5.	З роками я став більш замкнутим, тому що часто доводилося розплачуватися за свою довірливість	5	
6.	Практично в будь-якому колективі заздрять	3	
7.	Більшість людей позбавлені співчуття до інших	8	
8.	Більшість працівників на підприємствах і в закладах намагається прибрати до рук все, що погано лежить	1	
9.	Більшість підлітків вихована гірше, ніж раніше	2	
10.	У своєму житті часто зустрічав цинічних людей	5	
11.	Буває так: робиш добро людям, а потім шкодуєш про це, тому що вони платять невдячністю	7	
12	Добро має бути з кулаками	10	
13	З нашим народом можна побудувати щасливе суспільство в недалекому майбутньому		1
14.	Нерозумних навколо себе бачиш частіше, ніж розумних	2	
15.	Більшість людей, з якими доводиться мати ділові стосунки, розігрують з себе порядних, але, по суті, вони інші	5	
16.	Я дуже довірлива людина		3
17.	Мають рацію ті, хто вважає: треба більше боятися людей, ніж звірів	10	
18.	Милосердя в нашому суспільстві в найближчому майбутньому залишиться ілюзією	1	
19.	Наша дійсність робить людину стандартною, безликою	2	
20.	Вихованість у моєму оточенні на роботі – рідкісна якість	4	

21.	Практично я завжди зупиняюся, щоб дати милостиню прохачеві		4
22.	Більшість людей піде на аморальні вчинки заради особистих інтересів	8	
23.	Люди, як правило, безініціативні в роботі	1	
24.	Люди похилого віку показують свою озлобленість майже кожному	2	
25.	Більшість людей на роботі люблять попліткувати один про одного	1	
Загальна кількість набраних балів			

Обробка: підрахуйте кількість балів. Кількість більша 33 балів свідчить про наявність вираженої негативної комунікативної установки

Додаток Л

Комплексна програма соціально-педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами

Розділи програми містять актуальні теми, спрямовані на підвищення рівня соціалізованості дітей з особливими освітніми потребами (набуття необхідних навичок особистої гігієни і самообслуговування, орієнтування в навколишньому, засвоєння основ сімейного виховання, морально-етичних норм поведінки, самооцінювання поведінки збоку, навичок спілкування з людьми, самостійне прийняття рішень, прагнення адекватно розуміти свої вчинки, бажання; бути самокритичним до власних досягнень і недоліків).

Комплексною програмою передбачено роботу за такими напрямами:

– особистісний розвиток дитини, оздоровлення,
– соціально-трудове виховання,
– культура поведінки.

Кожен напрям представлений двома блоками: інформаційно-пізнавальним і діяльнісним.

Інформаційно-пізнавальний блок складається із серії занять, що проводять у формі бесіди з широким використанням наочності, опорою на чуттєвий досвід дітей з особливими освітніми потребами.

У межах кожного напряму виділяють діяльнісний блок, яким передбачено проведення дидактичних сюжетно-рольових ігор, ігор-драматизації та тренінгових вправ під час режимних моментів і проведення спеціальних занять з дітьми з особливими освітніми потребами.

Мета програми – підвищення рівня соціалізованості дітей з особливими освітніми потребами в соціумі, набуття життєвого досвіду через різні види діяльності (трудову, ігрову, навчальну), формування уміння виходити з екстремальних і звичайних проблемних ситуацій.

Задачі:

1. Допомогти оволодіти соціальними навичками і вміннями.
2. Навчити самостійно приймати рішення.
3. Навчити різним способам діалогічного спілкування: вербального й невербального.
4. Розвинути здатність до самопізнання себе через іншу людину (товариша, дорослого); самооцінювання поведінки з боку.
5. Розвинути прагнення адекватно сприймати свої вчинки, бажання; бути самокритичним до досягнень і недоліків.

Принципи побудови програми:

1. Активізація дитини.
2. Доступність пропонованого матеріалу, відповідність віковим особливостям дітей.
3. Систематичність і послідовність в отриманні знань, умінь і навичок

учнів.

4. Індивідуально зорієнтований підхід до дітей.
5. Принцип природодоцільності (виховання дітей, формування відповідальності за розвиток самого себе, за наслідки своїх вчинків і поведінки).
6. Практична участь.
7. Ефективність соціальної взаємодії (розширення сфер спілкування, формування соціальних навичок).

Учасники: діти з особливими освітніми потребами.

Методи стимулювання мотивації та активності дітей-інвалідів

Будь-яка діяльність здійснюється ефективно, якщо у дитини є бажання виконувати її, є мотиви, які спонукають бути активним. Щоб підтримати зусилля дитини діяти, застосовуємо методи стимулювання, серед яких змагання, заохочення, ігротерапія, працетерапія й арттерапія: музикотерапія, вокалотерапія, казкотерапія, ізотерапія, лялькотерапія.

Умови реалізації

Реалізацією програми передбачено кілька етапів:

І етап – підготовчий.

Мета – комплектування групи дітей з особливими освітніми потребами. Передбачено близьке знайомство дітей один з одним, вивчення соціального середовища, сімейної та шкільної ситуації дитини, формування міжособистісних стосунків, вивчення інтересів і здібностей дитини, первинну діагностику (інтелектуальний рівень, розумові навички, потенційні можливості).

На цьому етапі важливо створити атмосферу довіри й взаєморозуміння між педагогом і дітьми, завдяки якій можливе продовження роботи в обраному напрямі з упевненістю в успіху.

ІІ етап – діяльнісний.

Мета – спонукання дітей з особливими освітніми потребами до основних видів діяльності: пізнання, праці, грі, спілкування.

Він включає форми і методи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами з використанням словесних ігор, вправ, занять; складання конспектів занять, пам’яток, розробку словесних інструкцій для організації дій вихованців, тренінгу комунікативних умінь, бесіди, введення нових факультативів; відкриття гуртків.

Завершується цей етап досягненням в тій чи іншій мірі поставленої мети.

ІІІ етап – результативний,

мета якого підведення підсумків виконаної роботи, аналіз і обробка результатів, визначення подальших перспектив.

Очікувані результати:

1. Оволодіння соціальними навичками і вміннями.
2. Самостійність у прийнятті рішень.
3. Оволодіння різними способами діалогічного спілкування: вербальним

і невербальним.

4. Самопізнання через іншу людину (товариша, дорослого), самооцінювання поведінки збоку.
5. Адекватне розуміння своїх вчинків, бажань; самокритичність до власних досягнень і недоліків.

Додаток М

Інноваційні технології

Кінезіологія

Ці вправи допомагають регулювати струмінь енергії між півкулями мозку. Вони покращують пам’ять, посилюють увагу і підвищують здатність до зосередження.

1. Намалюйте на картці дві пересічні лінії у вигляді літери «Х». Зафіксуйте погляд на перетині цих ліній, виконуючи такі вправи: підняти ліву ногу, зігнути її в коліні і правою рукою доторкнутися до коліна лівої ноги, потім теж з правою ногою і лівою рукою. Повторити шість разів такі вправи. Підняти ліву ногу, зігнувши в коліні, і ліву руку, зігнувши її в ліктьовому суглобі. Дивитися на перетин лінії букви «Х». Повторити шість разів такі рухи; знову повторити перші рухи (шість разів).

2. Витягнути перед собою праву руку, зігнувши її, пальці стиснути в кулак, залишивши витягнутим вказівний. Намалюйте в повітрі вказівним пальцем якнайбільший знак нескінченності. Коли рука з центру знаку піде вгору, почніть стеження очима за кінчиком пальця, не повертаючи голови. Повторити п’ять разів лівою рукою. Потім двома пальцями разом (вказівні пальці складені один на інший), теж повторити п’ять разів. Ті, у кого виникли труднощі під час стеження (напруга очей, часте моргання), повинні запам’ятати «відрізок лежить вісімки» де це трапилося і кілька разів провести рукою без зупинок і фіксації очей, коли втрачається предмет стеження. У місці зупинки втрати стеження потрібно провести рукою (туди, назад) по лінії вісімки «лежить» кілька разів.

Обидві ці вправи можна рекомендувати і вчителям.

Круглий стіл
«Інтеграція і диференціація у спеціальній освіті. Проблеми інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами»

Мета заняття: сприяння формуванню інклюзивної компетентності.

Питання для обговорення:

Поняття інтеграції в спеціальну освіту.

Диференціація спеціальної освіти.

Історія інтеграції та інклюзії.

Моделі інтегрованого навчання (зарубіжний досвід)

Моделі інклюзивного навчання (вітчизняний досвід).

Заняття проводять у вигляді рольової гри. Розподілені ролі: ведучих, незалежних дослідників (доповідачів), опонентів (прихильників і противників інклюзивного навчання), представників зарубіжних шкіл, батьків і вчителів, експертів.

Ведучі обґрунтовують актуальність проблеми, стежать за аргументованістю, коректністю висловів, регламентом, роблять висновки за результатами виступів та обговорення.

Незалежні дослідники виступають з доповідями: «Поняття інтеграції і диференціації в спеціальній освіті» та «Історія інклюзії» і відповідають на питання по ходу обговорення.

Опоненти (прихильники і противники впровадження ідей інтеграції в Україні) знаходять вразливі, суперечливі місця або помилки в позиції противників. Прихильники інклюзивного навчання представляють тези «за», противники інклюзивного навчання – тези «проти», і ті й інші беруть участь в обговоренні, обґрунтовуючи свою позицію.

Представники зарубіжних шкіл виступають з доповідями про досвід інклюзивного навчання в різних країнах і відповідають на питання опонентів.

«Батьки і вчителі» (зацікавлені сторони) описують досвід інклюзивного навчання в Україні, конкретні ситуації, ставлять питання до доповідачів і коментують відповіді.

Експерти оцінюють роботу кожного учасника.

Після закінчення заняття – рефлексія. Здобувачам вищої освіти пропонують визначити свій внесок у проведення круглого столу і написати твір-роздум щодо ефективності диференційованого і інтегрованого способу отримання освіти дітьми з особливими освітніми потребами.

Тренінг комунікативних умінь

1-е заняття.

Знайомство з принципами і правилами роботи групи

1. Подання.
2. Правило групи.

3. Мій благородний вчинок.
4. Діагностика товариськості.
5. Домашнє завдання «Моє спілкування вдома і в школі».
6. Аналіз підсумків.

2-е завдання.

Самоаналіз якостей, важливих для міжособистісного спілкування

1. Комплімент.
2. Аналіз домашнього завдання.
3. Список якостей, важливих для спілкування.
4. Вгадування думок і почуттів.
5. Приймаю рішення щодо зміни ...
6. Аналіз підсумків.

3-е заняття.

Розвиток вмінь самоаналізу та подолання психологічних бар'єрів

1. Невербальне вітання.
2. Домашнє завдання «Мій найкращий друг».
3. Грані нашої схожості.
4. Оцінка групи з комунікативних якостей.
5. Я в тобі впевнений.
6. Аналіз підсумків.

4-е заняття.

Способи самоаналізу і самокорекції

1. Чарівні слова.
2. Контакти з новими людьми.
3. Аналіз подій у групі.
4. Аналіз підсумків.

5-е заняття.

Закріплення комунікативних навичок, настрій на майбутнє

1. Компліменти «Мені дуже подобається, коли ти ...».
2. Повторна діагностика товариськості.
3. Самоаналіз «Найбільше мені подобається, коли партнер із спілкування ...».
4. Підведення підсумків тренінгу

Додаток Н

Методичні рекомендації

Для здобувачів вищої освіти запропоновано пам’ятки «Як працювати з учнями з особливими освітніми потребами».

При проведенні опитування.

1. Доброзичливе ставлення.
2. Знизити темп опитування, дати можливість таким учням довше готуватися, дати план відповіді.
3. Використовувати навідні запитання, які допоможуть послідовно викладати матеріал.
4. Спеціально створювати ситуації успіху при опитуванні учня з особливими освітніми потребами.
5. При вивченні нового матеріалу, частіше звертатися до учнів з особливими освітніми потребами з питаннями, що з’ясовують ступінь розуміння навчального матеріалу.
6. Залучати учнів з особливими освітніми потребами в якості помічників при показі наочних посібників, що допомагають усвідомити суть матеріалу, який пояснюють.
7. Частіше залучати учнів з особливими освітніми потребами до бесіди в ході проблемного викладу знань, формулювання висновків і узагальнень.
8. При організації самостійної роботи допомагати учням з особливими освітніми потребами у виконанні завдання, розділити складні завдання на частини, починати з найменших, поступово збільшуючи їх, спочатку просто вказати аналогічне завдання, потім нагадати основні підходи до його виконання і лише після такої роботи – запропонувати самостійно виконувати.
9. Вказати конкретні правила, формули, які треба згадати для вирішення завдання.
10. Уважно спостерігати за діяльністю школяра, виявляти типові труднощі і помилки в роботі.

Здобувачі вищої освіти повинні добирати, а часто і скласти завдання різного ступеня складності, передбачати характерні труднощі і помилки учнів, шляхи усунення їх, допомогти учням розібратися в змісті матеріалу. Необхідно також скласти інструкцію – дати цільову установку, показати зразок дії, пояснити способи самоконтролю, повідомити форми перевірки завдань. Всю цю роботу необхідно продумати до уроку.

Добираючи завдання для учнів з особливими освітніми потребами передбачити такі види роботи (вводити додаткові засоби конкретизації; здійснювати короткий запис у таблиці; схематично або графічно зображувати короткі записи; виділення головних слів в умові), які допомагають зрозуміти зміст завдання, наштовхують на вибір дії.