

Міністерство освіти і науки України
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
кафедра соціальної педагогіки та корекційної освіти

«До захисту допускаю»
завідувач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти,
доктор педагогічних наук, професор
_____ Т.О. Логвиненко «____» _____ 2025 р.

**Формування готовності майбутнього педагогічного працівника
до роботи з особами з особливими освітніми потребами
в умовах інклюзії**

Магістерська робота
на здобуття кваліфікації – магістр з освітніх, педагогічних наук за
спеціалізацією «Інклюзивна освіта»

Автор роботи: студентка групи ІО-2425М
Вікторія ЛАВРИК _____
Науковий керівник : д. пед. н., професор
Тетяна ЛОГВИНЕНКО _____

Дрогобич, 2025

Секретар ДЕК _____ підпис _____ прізвище, ім'я

АНОТАЦІЯ

У магістерській роботі розглянуто проблему формування готовності майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища. Проаналізовано стан дослідження питань професійної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії. Розкрито діяльність педагогічного університету з підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного закладу освіти. Схарактеризовано зміст, форми і методи підготовки студентів педагогічних спеціальностей до роботи в умовах інклюзії.

Представлено досвід міжнародної співпраці у формуванні готовності майбутнього педагогічного працівника до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії. Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування готовності у майбутніх педагогів до інклюзивної діяльності. Доведено ефективність комплексу педагогічних умов, що включають практико-орієнтоване навчання, інтерактивні методи, супервізію, використання асистивних та рефлексивних технології у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: інклюзія, особливі освітні потреби, дитина з особливими освітніми потребами, готовність, асистент педагога, толерантність, інклюзивна компетентність.

ABSTRACT

The master's thesis considers the problem of forming the readiness of future teachers to work with children with special educational needs in an inclusive educational environment. The state of research on the issues of professional readiness of teachers to work with children with special educational

needs in inclusion conditions is analyzed. The activity of the pedagogical university in training future teachers to work in an inclusive educational institution is disclosed. The content, forms and methods of training students of pedagogical specialties to work in an inclusive environment are characterized.

The experience of international cooperation in forming the readiness of future pedagogical workers to work with children with special educational needs in inclusion conditions is presented. The effectiveness of a set of pedagogical conditions, including practice-oriented learning, interactive methods, supervision, and the use of assistive and reflective technologies in working with children with special educational needs, has been proven.

Key words: inclusion, special educational needs, child with special educational needs, readiness, teaching assistant, tolerance, inclusive competence.

ЗМІСТ

Стор.

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	10
1.1. Аналіз суті ключових понять дослідження.....	10
1.2. Стан дослідження питань професійної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.....	13
Висновки до першого розділу.....	19
 РОЗДІЛ 2. ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ З ОСОБАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....	 21
2.1. Діяльність педагогічного університету з підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного закладу освіти.....	21
2.2. Зміст, форми і методи формування готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.....	26
2.3. Толерантність, як важлива умова готовності педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.....	32
2.4. Міжнародний досвід формування готовності педагога до роботи в інклюзивному середовищі.....	41
Висновки до другого розділу.....	46
ВИСНОВКИ.....	48
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	51
ДОДАТКИ.....	57

ВСТУП

Сучасні тенденції розвитку української освіти визначають інклюзивне навчання як пріоритетний напрям модернізації освітньої системи. Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020), Постанова Кабінету Міністрів України «Про організацію інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» (№ 872, 2011, зі змінами), Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року закріплюють право кожної дитини на доступність і якість освіти, незалежно від стану здоров'я та рівня розвитку. Ці документи визначають роль педагогічного працівника як ключового суб'єкта забезпечення інклюзивного середовища, здатного працювати з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) та ефективно взаємодіяти з командою психолого-педагогічного супроводу.

Згідно із даними Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року, схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 7 червня 2024 р. №527-р., надання дітям з особливими освітніми потребами права на безкоштовне здобуття освіти в усіх державних і комунальних закладах освіти «...спричинило значне збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами : в закладах загальної середньої освіти: з 4 тис.180 (у 2017 р.) до 40 тис.147 (у 2024 р.); у дошкільних закладах : з 578 груп (у 2017 р.) до 6 тис. 206 груп, 11 тис. 434 дитини (у 2024 р.)» [23; 28].

Такий суттєве збільшення дітей з особливими освітніми потребами суттєво актуалізувало потребу в педагогічних кадрах, які готові на належному професійному рівні працювати в інклюзивних освітніх закладах.

Суперечність між державним запитом на підготовку компетентних педагогів, здатних реалізовувати інклюзивні підходи, та недостатнім рівнем практичної і теоретичної готовності студентів педагогічних спеціальностей

до роботи з особами з ООП ще більше актуалізувала питання наявності відповідних педагогічних кадрів.

Проблеми неповної сформованості інклюзивної готовності підтверджуються сучасними дослідженнями українських науковців А. Колупаєвої, Т. Сак, І. Малишевської, Н. Софій, С. Литовченко, які наголошують на потребі оновлення змісту професійної підготовки педагогів, розробки інклюзивно-компетентнісних освітніх програм, удосконалення методичного забезпечення інклюзивної практики.

У ширшому теоретичному контексті важливими є праці І. Беха, який обґрунтував особистісно-орієнтований підхід у вихованні та розвитку особистості; М. Семаго і Н. Семаго, що розробили концепцію психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП; Л. Шульженко, О. Таранченко, О. Кисельової, в яких досліджується підготовка педагогів до інклюзивного навчання; В. Бондаря та В. Синьова, в яких аналізуються теоретичні засади спеціальної педагогіки; Н. Шевченко, М. Семаго, Н. Семаго, які обґрунтували фундаментальні положення про діяльнісний і особистісний підходи у педагогічній психології. Узагальнення наукових джерел свідчить про необхідність комплексного підходу до формування готовності майбутніх педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзії.

З огляду на зазначені тенденції розвитку інклюзивної освіти, існуючі у ній негативні прояви і проблеми, а також враховуючи запити і потреби освітньої практики, для виконання магістерського дослідження обрано тему: **«Формування готовності майбутнього педагогічного працівника до роботи з особами з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії».**

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов формування готовності майбутнього педагогічного працівника до роботи з особами з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови, форми та методи формування готовності майбутніх педагогів до роботи з особами з ООП в умовах інклюзії.

Для досягнення мети та виходячи з об'єкта і предмета дослідження були визначені такі дослідницькі **завдання**:

1. Уточнити сутність і структуру готовності майбутнього педагогічного працівника до роботи з особами з ООП.
2. Обґрунтувати педагогічні умови формування зазначеної готовності у процесі професійної підготовки.
3. Розробити та апробувати комплекс педагогічних заходів, спрямованих на формування готовності до інклюзивної діяльності.
4. Здійснити діагностику рівня готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзії та проаналізувати результати формувального експерименту.
5. Запропонувати методичні рекомендації щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзії.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, моделювання; емпіричні – спостереження, анкетування, тестування, бесіда, педагогічний експеримент та методи математично-статистичної обробки результатів.

Практичне значення полягає в тому, що результати дослідження можуть бути використані: у процесі фахової підготовки студентів педагогічних спеціальностей до роботи в інклюзивному середовищі; в організації діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ); під час розробки програм підвищення кваліфікації педагогів; у розробці тренінгів та

методичних матеріалів для педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП).

Апробація результатів дослідження. Матеріали дослідження пройшли апробацію на Всеукраїнській науково-практичній конференції та опубліковані у тезах доповіді на тему: **«Соціально-педагогічний супровід дітей з ООП в діяльності асистента вчителя»** : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Соціальна робота та інклюзивна освіта: синергія досвіду та новацій» (м. Дрогобич, 24 квітня 2025 року). Дрогобич: ДДПУ імені І. Франка, 2025. С.143 – 145.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів (теоретичного й практично-прикладного), 6 параграфів, висновків до розділів і загальних висновків, списку використаної літератури (58 джерел) та додатків. Загальний обсяг роботи становить 62 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1.1. Аналіз суті ключових понять дослідження

У межах дослідження проблеми формування готовності педагогічного працівника до роботи в інклюзивному освітньому середовищі важливим є уточнення змісту базових понять: «готовність педагога», «інклюзивне освітнє середовище», «особливі освітні потреби», «інклюзивна компетентність педагога» тощо. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що ці поняття є комплексними, багатовимірними та мають міждисциплінарний характер, оскільки поєднують педагогічні, психологічні, соціальні та правові аспекти.

Категорія «**готовність**» у педагогічній науці розглядається як цілісний прояв професійної спрямованості, знань, умінь, навичок і психологічних якостей, які забезпечують успішність професійної діяльності.

На думку . В. Бондар готовність – це інтегральна характеристика особистості, що включає мотиваційний, когнітивний і діяльнісний компоненти. Науковець наголошує на тому, що готовність є внутрішньою установкою й здатністю педагога виконувати професійні завдання в конкретних умовах [2].

У контексті інклюзивної освіти готовність педагога трактується як сукупність професійних компетентностей, гуманістичних цінностей, толерантних установок і практичних умінь, необхідних для ефективної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (А. Колупаєва, Т. Сак, О. Таранченко).

Таким чином, **готовність педагога до інклюзивної діяльності** – це не лише опанування знань і методів, а передусім сформована позиція прийняття,

емпатії, професійної відповідальності та здатності здійснювати педагогічну взаємодію з урахуванням індивідуальних можливостей дитини [18; 31].

Інклюзивне освітнє середовище визначається у міжнародних документах як система взаємодії умов, ресурсів, методів і форм, що забезпечують доступність освіти для всіх учнів без винятку (UNESCO, 2017; UNICEF, 2014) [51; 52].

В українських джерелах (А. Колупаєва, Н. Софій, І. Малишевська) інклюзивне середовище розглядається як простір, що адаптується до потреб кожної дитини, забезпечує фізичну, змістову та соціальну доступність, раціональне використання ресурсів, участь асистента вчителя, психолога, дефектолога, а також партнерську взаємодію всіх учасників освітнього процесу [18; 34; 22].

Суттєвими характеристиками інклюзивного середовища є:

- безбар'єрність (фізична й психолого-педагогічна),
- індивідуалізація навчання,
- командний підхід у супроводі,
- гнучкі форми оцінювання,
- атмосфера прийняття й підтримки.

Тому інклюзивне освітнє середовище – це інтегрована система умов, які дозволяють кожній дитині реалізувати потенціал, незалежно від особливостей розвитку, стану здоров'я чи соціальних бар'єрів.

Поняття «**особливі освітні потреби**» закріплене у законодавстві України (Закони «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту») та означає потреби учня, що виникають у зв'язку з особливостями психофізичного розвитку, порушеннями здоров'я, соціальними факторами або індивідуальними навчальними стилями [12; 13].

За визначенням А. Колупаєвої, особливі освітні потреби – це не обмеження дитини, а потреба у додатковій підтримці, адаптації або модифікації освітнього процесу [19].

До дітей з ООП належать діти з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, інтелектуального розвитку, з аутизмом, затримкою психічного розвитку, специфічними труднощами навчання (дислексія, дисграфія), емоційно-поведінковими порушеннями тощо (О. Таранченко, С. Литовченко) [21; 39].

Інклюзивна компетентність – одна з ключових професійних компетентностей сучасного вчителя. Дослідники (С. Кульбіда, О. Яковлева, Л. Шульженко) визначають її як здатність педагога забезпечувати якісний освітній процес для всіх учнів, включно з тими, хто має ООП, шляхом застосування спеціальних педагогічних стратегій та індивідуалізації навчання [17; 45; 46].

Структурні компоненти інклюзивної компетентності включають:

- мотиваційно-ціннісний (толерантність, прийняття різноманітності);
- *когнітивний* (знання про особливі освітні потреби, вітчизняне законодавство, методики спеціального та інклюзивного навчання);
- *операційно-діяльнісний* (уміння адаптувати й модифікувати навчальні матеріали, використовувати диференціацію, співпрацювати у команді супроводу);
- *рефлексивний* (здатність до саморозвитку, аналізу власної діяльності).

Така компетентність формується поступово у процесі професійної підготовки і потребує як теоретичних знань, так і практичного досвіду роботи з дітьми з різними освітніми потребами.

Підготовка майбутніх педагогів до інклюзивної освіти – це цілеспрямований процес формування у студентів компетентностей, необхідних для роботи з дітьми з ООП. За О. Таранченко та Т. Сак, така підготовка має включати:

- фундаментальні знання з педагогіки, психології, спеціальної освіти;
- оволодіння методами адаптації та модифікації освітніх програм;

- розвиток уміння взаємодіяти з асистентом учителя, корекційними педагогами;
- тренінгові форми роботи, моделювання ситуацій;
- проходження практик у закладах з інклюзивною формою навчання [31; 39].

У Міжнародних документах (UNESCO, 2017 [39]; UNICEF 2014, 2017 [52; 53]) наголошується, що підготовка фахівців має спиратися на гуманістичні цінності, розуміння різноманітності, психологічну готовність до роботи в мультикультурному та гетерогенному середовищі.

1.2. Стан дослідження питань професійної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії

Проблема професійної готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами набула особливої актуальності в умовах реформування української освіти та інтенсивного впровадження інклюзії.

Питання організації роботи з учнями з особливими освітніми потребами, внаслідок їх високого рівня запиту в освітянському середовищі, широко вивчаються і розробляються на теоретичному і прикладному (практичному) рівнях дослідниками різних галузей знань: психологами, фізіологами, педагогами, соціологами та ін.

Над визначенням особливостей соціальної та соціально-педагогічної роботи з учнями з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії працювало багато вітчизняних і зарубіжних вчених: Данілавичюте Е. [7], А. Колупаєва [18; 19], Литовченко С. [21], Порошенко М. [27]; Романенко О. [29]; та Бут Т., Т. Кауфман [57], Д. Мітчел [48].

Аналіз наукових джерел свідчить, що ця проблема є міждисциплінарною і досліджується не тільки в освітній галузі, а й у сфері соціальної роботи, менеджменту освіти та правознавства.

Значний аналітичний матеріал з розгляду питань взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, в основу якої покладений корекційно-реабілітаційний процес, представлено в працях Бондар В. [2], Романенко О. [29], Таранченко О. [39], Сак Т. [31], Синьова В. [33], Шевченко Н. [44] та інших вітчизняних дослідників.

У міжнародних наукових джерелах поняття готовності вчителя до роботи в інклюзивному середовищі розглядається переважно через призму інклюзивної компетентності. Праці зарубіжних дослідників свідчать, що готовність педагога трактується як багатокomпонентне утворення, що включає такі складові:

- педагогічні та спеціальні знання (методики, стратегії адаптації й модифікації навчання);
- гуманістичні цінності та переконання, що ґрунтуються на філософії рівності;
- практичні вміння організації навчання в різнорівневих класах;
- психологічну готовність працювати з гетерогенними групами.

У стандартах підготовки педагогів (UNESCO, 2017; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018) підкреслюється, що професійна готовність має формуватися цілісно, через роботу у міждисциплінарній команді, активно включає практико-орієнтоване навчання, стажування та співпрацю з фахівцями супроводу [51; 54].

Українські вчені приділяють значну увагу проблемі підготовки фахівців до роботи з дітьми з ООП, наголошуючи на потребі формування інклюзивної компетентності та системному вдосконаленні професійної освіти. Вагомий внесок у розвиток теорії інклюзивної освіти зробили: А. Колупаєва, яка розкриває структуру та принципи інклюзивної освіти,

обґрунтовує необхідність професійної готовності вчителя [18]; О. Таранченко, котра досліджує практичні аспекти інклюзивної діяльності й підготовки педагогів [39]; Н. Софій, яка аналізує концептуальні засади інклюзивної освіти в Україні [34]; Т. Сак – вивчає психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами [31]; І. Малишевська, розкриваючи складові готовності майбутніх педагогів до інклюзивної практики [22]; С. Литовченко, пропонуючи обґрунтування стратегії роботи в інклюзивних класах на засадах компетентнісного підходу [21]; Л. Шульженко, С. Кульбіда, О. Яковлева, розробляючи моделі формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя [17; 45; 46].

Дослідники зазначають, що готовність педагога до інклюзії має включати такі компоненти:

- ціннісно-мотиваційний (толерантність, прийняття різноманітності, мотивація до допомоги);
- когнітивний (знання нормативної бази, психології ООП, методик);
- операційно-діяльнісний (уміння адаптувати навчальні матеріали, використовувати диференціацію та індивідуальні плани);
- рефлексивний компонент (здатність до аналізу власної діяльності).

У вітчизняних дослідженнях наголошується на необхідності оновлення освітніх програм ЗВО, включення спеціальних інноваційних курсів, тренінгів, проходження педагогічної практики у закладах різного рівня освіти з інклюзивною формою навчання.

Значна увага в наукових публікаціях звертається на психолого-педагогічні аспекти готовності майбутніх педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП. Розкриттю та аналізу цього важливого аспекту присвячені наукові розвідки Фунтікової О. [40], Цуркан Т. і Баланюк Н. [42], Ротко О. [30], Цапко А., Товстогана В. і Глущенко І. [41], Полетай О. [26], Литовченко С. [21], Кульбіди С. [17] та ін.

Психологічна готовність – один із ключових компонентів професійної діяльності педагога в інклюзивному середовищі. Її дослідженню присвячені праці:

- В. Бондара, в яких розкриваються та глибоко і різносторонньо аналізуються особливості діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів у реалізації інклюзивного навчання [4];

- М. Семаго та Н. Семаго, що розкривають особливості психолого-педагогічного супроводу дітей із різними групами особливих освітніх потреб [32];

- Бочелюка В. і Панова М., де науковці розглядають процес формування психологічної готовності фахівців спеціальної та інклюзивної освіти до роботи з аутичними дітьми. Автори наголошують, що в структурі психологічної готовності виділяють довготривалу та ситуативну готовність. Зазначено на необхідності бути готовим до постійної співпраці з батьками для підтримки досягнутого рівня на корекційних заняттях під час перебування вдома [4, с.32].

Для нашого дослідження найбільший інтерес становили наукові публікації, присвячені питанням формування професійної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього процесу авторів Барбінової А. [1], Гудзь К. [6], Джаман Т. [11], Зобенько Н. [14], Кочерги Є., Мотуз Т., Ватковської М. [16], Шевченко Н. [44], Шульженко Л. [45], Бражнікової Т. [36].

У цих дослідженнях вивчаються професійні вимоги до особистості вчителя та асистента вчителя, підкреслюється необхідність таких особистісних якостей, як:

- емпатія;
- психологічна стабільність;
- толерантність;
- готовність до співпраці;

- адаптивність та гнучкість мислення;
- здатність працювати з поведінковими та емоційними труднощами.

З психологічної точки зору актуальною і гострою проблемою залишається низький рівень готовності студентів і діючих педагогів до взаємодії з учнями, які мають порушення розвитку, страх невдачі, невпевненість у власних можливостях, упередження.

Дослідники звертаються до аналізу стану підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти до роботи з учнями в закладах загальної середньої освіти в умовах інклюзії. Сучасні дослідження (А. Колупаєва, С. Литовченко, С. Кульбіда, О.Таранченко) свідчать про наявність певних проблем у системі професійної підготовки педагогів, серед яких :

- домінування теоретичної спрямованості навчальних програм – недостатня кількість практичних занять, тренінгів, моделювання педагогічних ситуацій;
- брак міждисциплінарної взаємодії – недостатня інтеграція знань педагогіки, психології, логопедії, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки;
- низька готовність педагогів до використання адаптацій та модифікацій освітнього процесу;
- відсутність системної співпраці з фахівцями супроводу (психолог, логопед, дефектолог, асистент учителя);
- недостатня кількість годин практики в інклюзивних класах під час проходження виробничих практик в освітніх установах [19; 21; 17; 39].

Про рівень готовності педагогів до організації і забезпечення процесу інклюзивного навчання у професійній освіті розмірковують науковці Борисов Ю., Вдовенко І., Гончаренко О.

У праці, присвяченій аналізу готовності майбутніх педагогів професійної підготовки до організації і забезпечення інклюзивного навчання. Обґрунтовуючи свою позицію щодо подальшого розвитку інклюзивної моделі навчання, автори наголошують, що «...для педагогіки інклюзії цінною

є інтегративна соціально-педагогічна парадигма, особливо з позиції вивчення і пояснення способів й механізмів побудови соціального простору відносин, а також як чинника виховання та соціалізації людей з урахуванням їх особливостей і можливостей» [3, с.15].

Одночасно із названими недоліками, в працях науковців відзначаються і позитивні тенденції в інклюзивній освіті, зокрема :

- розширення мережі інклюзивно-ресурсних центрів;
- оновлення стандартів педагогічної освіти;
- поява спеціалізованих курсів у ЗВО («Інклюзивна освіта», «Основи дефектології», «Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП»);
- впровадження тренінгових і компетентнісно орієнтованих програм підвищення кваліфікації.

На основі аналізу досліджень та узагальнення наукових позицій авторів, можна виокремити три домінуючі дослідницькі підходи до розуміння професійної готовності педагога до роботи в інклюзивному середовищі:

1) *компетентнісний підхід*, для реалізації якого педагог має володіти набором інклюзивних компетентностей (Кульбіда, Шульженко, Яковлева);

2) *особистісно-орієнтований підхід*, у якому робиться наголос на гуманізмі, емпатії, толерантності, психологічній готовності та прийнятті (Т. Сак, М. Семаго, І. Бех).

3) *системно-діяльнісний підхід*, яким готовність розглядається як результат взаємодії знань, умінь, практичних навичок, досвіду та рефлексії (В. Бондар, С. Литовченко, О. Таранченко).

Узагальнення наукових позицій вчених свідчить, що особлива увага у дослідженнях проблем підготовки фахівців спеціальної та інклюзивної освіти приділяється виявленню та розвитку компонентів професіоналізму фахівців, їх спеціальних здібностей, необхідних для успішної професійної діяльності.

Висновки до першого розділу

Отже, аналіз ключових понять дає змогу стверджувати, що готовність педагога до роботи в інклюзивному освітньому середовищі є багатовимірним системним утворенням, яке охоплює:

- ціннісно-мотиваційний аспект (позитивне ставлення до дітей з ООП, толерантність, прийняття різноманітності);
- змістово-пізнавальний аспект (знання про ООП, принципи інклюзії, нормативну базу);
- операційно-діяльнісний аспект (уміння застосовувати інклюзивні практики, індивідуалізацію навчання, партнерську взаємодію);
- особистісно-рефлексивний аспект (здатність до саморозвитку та корекції власної діяльності).

Теоретичне осмислення цих понять створює концептуальну основу для подальшого вивчення педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогів до роботи з особами з особливими освітніми потребами.

Особлива увага у дослідженнях проблем підготовки фахівців спеціальної та інклюзивної освіти приділяється виявленню та розвитку компонентів професіоналізму фахівців, їх спеціальних здібностей, необхідних для успішної професійної діяльності.

Аналіз сучасного стану проблеми дослідження засвідчує, що:

- професійна готовність педагогів до роботи з дітьми з ООП є однією з найважливіших умов успішного впровадження інклюзії;
- у науковій літературі напрацьовано значну кількість теоретичних підходів до структури готовності, але практична підготовка залишається недостатньою;
- існує потреба у вдосконаленні змісту, форм і методів професійної освіти педагогів, збільшенні частки практико-орієнтованої підготовки та командної взаємодії;

- важливою є інтеграція міжнародного досвіду та адаптація світових стандартів до українських реалій.

Це створює підґрунтя для подальшого розроблення педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогічних працівників до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

РОЗДІЛ 2

ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ З ОСОБАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

2.1. Діяльність педагогічного університету з підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного закладу освіти

Підготовка майбутніх педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного закладу освіти є одним із ключових завдань сучасної вищої педагогічної школи. Впровадження інклюзивної освіти в Україні відповідно до Закону України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), а також міжнародних рекомендацій UNESCO та UNICEF зумовлює необхідність цілеспрямованої трансформації змісту професійної підготовки педагогів. Відтак педагогічні університети виступають центрами формування інклюзивної готовності майбутніх учителів, забезпечуючи їх налаштованість на професійну діяльність в умовах різнорівневих та гетерогенних учнівських колективів.

Освітня політика педагогічного університету щодо впровадження інклюзивної підготовки регламентується діючим законодавством в галузі освіти. Підготовка фахівців різних спеціальностей і спеціалізацій, у тому числі з інклюзивної освіти здійснюється відповідно до діючих освітніх стандартів.

Більшість педагогічних університетів України впровадили системні зміни до змісту освітніх програм, які сьогодні спрямовуються на:

- інтеграцію ідей інклюзії в усі етапи професійної підготовки;
- розроблення навчальних курсів, модулів, тренінгів, спецкурсів, що формують інклюзивні компетентності;
- забезпечення практико-орієнтованості освітнього процесу;

- налагодження співпраці із закладами освіти, де функціонують інклюзивні класи;
- розвиток університетських центрів підтримки інклюзії.

Освітня політика університету базується на компетентнісному підході, що передбачає формування у студентів не лише знань, а й умінь, ціннісних орієнтацій, здатності до практичної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами.

Зміст навчальних дисциплін, спрямованих на підготовку фахівців до роботи в умовах інклюзії має відповідати сучасному запиту сфери діяльності та реальному стану на практиці.

У навчальних планах педагогічних університетів в структурі навчальних планів пропонуються обов'язкові та вибіркові дисципліни, що забезпечують опанування студентами знань і навичок роботи в інклюзивному середовищі. До них належать такі обов'язкові компоненти, як:

- ✓ «Інклюзивна освіта»;
- ✓ «Основи дефектології»;
- ✓ «Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП»;
- ✓ «Основи спеціальної педагогіки та спеціальної психології»;
- ✓ «Корекційна педагогіка».

Вибіркові курси:

- ✓ «Методики роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями»;
- ✓ «Методики роботи з дітьми з РАС»;
- ✓ «Організація індивідуального навчання та адаптації освітнього процесу»;
- ✓ «Сучасні технології інклюзивного навчання»;
- ✓ «Поведінкові інтервенції в інклюзивному середовищі».

Кожна дисципліна спрямована на формування окремих компонентів інклюзивної компетентності: когнітивного, операційного, ціннісного та рефлексивного.

Практична підготовка майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі має здійснюватися у тісній співпраці з інклюзивними освітніми установами, оскільки вона є ключовим елементом формування професійної готовності студентів.

В університетах впроваджуються такі види практики.

1) Навчально-ознайомча, яка передбачає:

- ознайомлення з роботою інклюзивно-ресурсних центрів;
- спостереження за проведенням занять у інклюзивних класах;
- аналіз документації (ІПР — індивідуальних програм розвитку,

висновків ІРЦ).

2) Педагогічна практика, що спрямована на:

- проведення занять з урахуванням особливостей дітей;
- участь у складанні ІПР;
- підготовка адаптованих та модифікованих навчальних матеріалів;
- здійснення педагогічних спостережень і ведення індивідуальних

карток розвитку учня.

3) Інклюзивно-тренінгова практика, яка у деяких університетах проходить на базі створених тренінгових лабораторій інклюзивного навчання, де студенти моделюють освітні ситуації, відпрацьовують комунікативні навички, навчаються користуватися адаптивними методами та диференційованим оцінюванням.

Форми та методи роботи викладачів у процесі підготовки студентів різноманітні. В університетах склались свої власні підходи і технології такої роботи. Загалом педагогічні університети застосовують широкий спектр сучасних методів навчання, які сприяють формуванню інклюзивної компетентності, а відтак – готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі : інтерактивні, практико-орієнтовані методи, а також інноваційні методи командної роботи.

До інтерактивних методів входять:

- тренінги, воркшопи;
- рольові та симуляційні ігри;
- аналіз кейсів;
- метод проєктів.

Група практико-орієнтованих методів включає:

- моделювання інклюзивного заняття;
- розробка ІПР;
- педагогічні портфоліо;
- супервізія під час педагогічної практики.

Серед методів командної роботи переважають:

- створення мультидисциплінарних студентських команд;
- робота з фахівцями супроводу (психологами, логопедами, дефектологами);
- залучення асистента вчителя в освітні проєкти.

Такі форми сприяють розвитку навичок комунікації, партнерства, рефлексії та професійної відповідальності.

В закладах вищої освіти почали створюватися університетські Центри інклюзивної освіти та ресурсів, діють психологічні служби, в обов'язки яких входить і надання психолого-педагогічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами.

У багатьох педагогічних університетах створені структурні підрозділи, що забезпечують підтримку інклюзивної підготовки:

- центри інклюзивного навчання;
- лабораторії спеціальної педагогіки та інклюзії;
- кабінети корекційно-розвивальних технологій;
- ресурсні центри для дітей з ООП;
- консультаційні центри для батьків та педагогів.

Ці підрозділи виконують функції:

- організаційно-методичної підтримки студентів;

- проведення практикумів, майстер-класів;
- забезпечення спостережень та практичних занять;
- підготовки студентів до інклюзивної роботи в реальних умовах.

Важливим завданням діяльності ЗВО стало налагодження партнерства та взаємодії університетів з інклюзивними освітніми установами. Університети активно співпрацюють із:

- загальноосвітніми школами з інклюзивними класами;
- інклюзивно-ресурсними центрами;
- спеціальними школами;
- реабілітаційними центрами;
- громадськими організаціями (наприклад, Українською асоціацією інклюзивної освіти).

Завдяки цьому студенти:

- набувають реального досвіду роботи з дітьми з ООП;
- вчаться співпрацювати з фахівцями супроводу;
- беруть участь у корекційно-розвиткових заняттях;
- вивчають сучасні технології інклюзивної практики.

Актуальним завданням для ЗВО став моніторинг та оцінювання рівня готовності студентів до інклюзивної діяльності.

В університетах застосовують:

- діагностичні опитувальники;
- тестування знань з інклюзивної освіти;
- оцінювання практичних умінь під час практики;
- портфоліо студента;
- самооцінювання та рефлексію;
- експертну оцінку викладачів і кураторів практики.

Це дає можливість визначити рівень сформованості компонентів інклюзивної компетентності та розробити індивідуальні траєкторії професійного розвитку студентів.

Аналіз діяльності університетів щодо підготовки до інклюзії засвідчив як позитивні сторони, так і проблеми, які мають місце у цьому процесі.

До переваг можна віднести:

- наявність розроблених освітніх програм;
- впровадження інклюзивних курсів;
- налагодження партнерства та взаємодії із закладами освіти;
- розвиток матеріально-технічної бази;
- посилення практико-орієнтованості підготовки.

Серед проблем, які виникають у діяльності ЗВО найчастіше називаються такі:

- недостатня кількість практики у реальних інклюзивних класах;
- обмеженість часу на відпрацювання практичних навичок;
- не всі викладачі мають досвід роботи в інклюзії;
- матеріальна база деяких університетів потребує оновлення;
- потреба у постійному підвищенні кваліфікації викладачів.

Більшість викладачів ЗВО відзначають відсутність або недостатню кількість навчальних комп'ютерних програм для проведення занять в інклюзивних групах, спеціальної літератури (шрифтом Брайля), аудіо- лекцій тощо.

2.2. Зміст, форми і методи формування готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

Формування готовності майбутнього вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) є системним процесом, що включає набуття теоретичних знань, розвиток професійних умінь, формування ціннісних орієнтацій, практичний досвід взаємодії з дітьми та здатність до рефлексії. Цей процес реалізується через зміст освітніх програм, форми

організації навчального процесу та методи викладання, які спрямовані на формування всіх компонентів інклюзивної компетентності (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного).

Визначальним у здійсненні професійної підготовки майбутнього педагога до роботи з дітьми з ООП є її зміст. Забезпечення всіх складових навчання логічно продуманим, сучасним, різноаспектним змістовим наповненням (як теоретичної, практичної, так і ціннісно-мотиваційної складових) навчання є важливим чинником забезпечення його якості та відповідності сучасним вимогам практичної діяльності у сфері освіти.

Кожна із складових змісту навчання несе своє змістове навантаження, забезпечує формування певного обсягу знань, здатностей і компетентностей та має відповідати сучасним вимогам і запитам практики.

Теоретичний блок (модуль) підготовки спрямований на забезпечення формування когнітивного компонента готовності та включає: психолого-педагогічні основи інклюзивної освіти; основи спеціальної педагогіки та спеціальної психології; методики навчання дітей з ООП у закладах загальної середньої освіти; організаційні засади інклюзивного освітнього середовища; соціально-педагогічний супровід дітей з ООП.

Зокрема цей змістовий блок забезпечує володіння психолого-педагогічними основами інклюзивної освіти, які включають:

- поняття особливих освітніх потреб;
- принципи інклюзії;
- нормативно-правова база (Закони України, міжнародні документи тощо).

Важливою у системі теоретичних знань є обізнаність студентів з основами спеціальної педагогіки та спеціальної психології, зокрема це:

- характеристика нозологій (порушення слуху, зору, інтелектуального розвитку, аутизм, ЗПР);
- закономірності психофізичного розвитку дітей з ООП;

- методи психолого-педагогічної діагностики.

Прикладну площину теоретичних знань складає опанування основ методики навчання дітей з ООП у закладах загальної середньої освіти, а саме знання про :

- адаптацію і модифікацію навчальних матеріалів;
- диференціацію та індивідуалізацію навчання;
- створення ІПР (індивідуальної програми розвитку).

Доповнюючим компонентом прикладної теоретичної підготовки є оволодіння інформацією про:

- організацію інклюзивного освітнього середовища;
- роботу мультидисциплінарної команди;
- функції асистента вчителя;
- умови налагодження партнерства з батьками;
- особливості соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП;
- співпрацю з психологом, логопедом, дефектологом;
- особливості комунікації в інклюзивному класі.

2. Практичний блок фахової підготовки. Зміст практичної фахової підготовки включає такі складові:

- виконання завдань зі складання Індивідуальної програми розвитку учня (ІПР), здійснення її уточнення і корекції, якщо виникають труднощі в її реалізації;

- проведення (спільно з асистентом вчителя)) адаптованих уроків;
- моделювання ситуацій інклюзивної взаємодії;
- участь у тренінгах та практикумах;
- проходження навчальної та виробничої практик в закладах освіти (дошкільних і загальної середньої освіти), зокрема в інклюзивних групах та інклюзивних класах, а також на базі Інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ).

3. Ціннісно-мотиваційний зміст передбачає :

- формування гуманістичних переконань;

- розвиток професійної відповідальності;
- проявів толерантності, емпатії;
- позитивного ставлення до інклюзії;
- готовності приймати різноманітність.

Організація навчального процесу повинна бути спрямована на активну, зацікавлену участь студентів у виробленні практичних умінь і навичок, забезпечення міждисциплінарності та тісної взаємодії та співпраці співпрацю з усіма його учасниками.

До аудиторних форм навчальної діяльності включають:

- лекції (традиційні, проблемні, з мультимедійною підтримкою);
- семінари та практичні заняття (аналіз кейсів, дискусії, групова робота);
- лабораторні заняття у тренінгових лабораторіях інклюзії.

Тренінгові форми навчальної роботи передбачають :

- тренінги з формування навичок роботи з дітьми з ООП;
- тренінги командної взаємодії;
- тренінги толерантності та емпатії (soft skills).

Практико-орієнтовані навчальні види роботи представляють:

- педагогічні практики у школах з інклюзивною формою навчання;
- стажування в інклюзивно-ресурсних центрах;
- участь у проєктній діяльності;
- супервізії та наставництво під керівництвом викладачів.

Інтерактивні форми навчальної діяльності, це:

- майстер-класи від практиків;
- воркшопи із сучасних інклюзивних технологій;
- рольові ігри (учень – вчитель – асистент – батьки);
- моделювання уроків з адаптованими завданнями.

Важливу навчальну функцію виконує самостійна робота. Вона передбачає індивідуальне опрацювання студентом певної теми або розділу

навчального курсу або виконання додаткових завдань прикладного практичного спрямування. Це може, для прикладу, бути:

ення рефлексивних щоденників;

- оформлення портфоліо з матеріалами адаптації уроків;
- участь у конференціях, вебінарах, флеш-курсах для педагогів.

Методи формування готовності майбутнього педагога до роботи в умовах інклюзії є досить різноманітними. Вони мають бути спрямованими на забезпечення розвитку і формування усіх компонентів інклюзивної компетентності: когнітивного, діяльнісно-практичного, мотиваційно-ціннісного та рефлексивного. Кожен із компонентів має своє змістове наповнення та технічної (методичної) реалізації.

До групи методів формування когнітивного компонента входять:

- інформаційно-репродуктивні (пояснення, розповідь, лекція);
- проблемний виклад (створення педагогічних проблемних ситуацій);
- робота з нормативною базою;
- аналіз літературних джерел;
- метод проєктів (розробка ІПР, адаптацій).

Серед методів формування діяльнісно-практичного компонента, які застосовуються в навчальному процесі, є такі :

- метод кейсів: розв'язання реальних педагогічних ситуацій;
- рольові й ділові ігри: моделювання занять;
- метод моделювання: проєктування інклюзивного уроку;
- метод тренінгу: відпрацювання практичних навичок;
- методи практик: пряме застосування знань у школі чи ІРЦ;
- метод майстер-класу: демонстрація практичних прийомів роботи.

Методи формування мотиваційно-ціннісного компонента представлені наступними:

- особистісно орієнтовані бесіди;
- рефлексивні методики;

- вправи на емпатію, толерантність;
- групові дискусії щодо інклюзивних цінностей;
- волонтерська діяльність у закладах спеціальної та інклюзивної освіти.

Методи формування рефлексивного компонента:

- щоденники педагогічної практики;
- рефлексивні інтерв'ю;
- самооцінювання професійної діяльності;
- фасилітаційні методи (круглі столи, супервізії)
- колегіальний аналіз складних випадків (case supervision).

Інноваційні технології формування готовності педагогів до інклюзії можуть бути представлені як вітчизняним досвідом, так і зарубіжними розробками.

Серед них: технології індивідуалізації та адаптації, цифрові технології, інклюзивні тренінгові лабораторії та ін.

Технології індивідуалізації та адаптації спрямовані на:

- розробку адаптованих та модифікованих навчальних матеріалів;
- технології Universal Design for Learning (UDL) – універсального дизайну навчання.

Цифрові технології спрямовані на вироблення навичок:

- використання онлайн-симуляторів педагогічних ситуацій;
- роботи з цифровими платформами з інклюзивного навчання (UNICEF, EdEra, UDL Платформа).

Інклюзивні тренінгові лабораторії надають можливість з:

- VR-тренажерами (віртуальне моделювання класу з дітьми з ООП);
- спеціальними дидактичними засобами (комунікатори, сенсорні дошки, корекційні матеріали).

Зміст, форми та методи формування готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами:

- мають бути комплексними, міждисциплінарними й практико-орієнтованими;
- повинні інтегрувати психолого-педагогічні та спеціальні знання;
- забезпечувати розвиток емпатії, толерантності та професійної мотивації;
- формувати вміння працювати в команді ІРЦ та вчителя-асистента;
- передбачати активні, інтерактивні та тренінгові методи;
- орієнтуватися на індивідуальні потреби кожної дитини.

Це створює підґрунтя для формування всебічно підготовленого педагога, здатного ефективно працювати з учнями з ООП у сучасній інклюзивній школі.

2.3. Толерантність як складова готовності педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

У контексті реалізації ідей інклюзивної освіти особливої науково-практичної значущості набуває проблема формування толерантності педагога як системоутворювального компонента його професійної готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП). Сучасна освітня парадигма ґрунтується на засадах гуманізму, дитиноцентризму та рівного доступу до якісної освіти, що передбачає переорієнтацію педагогічної діяльності з уніфікованих підходів на прийняття індивідуальної різноманітності учнів (Колупаєва, 2019; Софій, 2020).

У наукових дослідженнях толерантність трактується як складне інтегративне утворення, що поєднує ціннісні орієнтації, етичні установки, емоційно-вольову регуляцію та поведінкові прояви особистості, спрямовані на прийняття «іншого» без упереджень і дискримінації (Бех, 2008; Максименко, 2016). У професійній діяльності педагога толерантність

виступає не лише особистісною якістю, а й професійною характеристикою, що визначає стиль педагогічної взаємодії, характер комунікації та ефективність освітнього процесу в умовах інклюзії (Кремень, 2017).

З позицій інклюзивної педагогіки толерантність педагога проявляється у здатності визнавати унікальність кожної дитини, поважати її гідність, освітні потреби та темп розвитку, а також створювати безпечне, підтримувальне освітнє середовище для всіх учасників освітнього процесу (Колупаєва, 2019; UNESCO, 2017). Вона є важливою передумовою запобігання стигматизації дітей з ООП, формування позитивного соціально-психологічного клімату в учнівському колективі та розвитку культури взаємоповаги.

У структурі професійної готовності педагога до роботи з дітьми з ООП толерантність доцільно розглядати як багатокomпонентне утворення. Когнітивний компонент охоплює знання про сутність інклюзивної освіти, різновиди особливих освітніх потреб, психолого-педагогічні особливості розвитку дітей з інвалідністю, а також нормативно-правові засади забезпечення їхніх прав на освіту (Закон України «Про освіту», 2017; Колупаєва, 2019). Емоційно-ціннісний компонент виявляється у сформованості гуманістичних цінностей, емпатії, позитивного ставлення до дітей з ООП, готовності до прийняття та підтримки (Бех, 2008; Максименко, 2016). Поведінково-діяльнісний компонент характеризується здатністю педагога реалізовувати толерантну поведінку в реальних педагогічних ситуаціях, застосовувати індивідуалізовані та диференційовані методи навчання, уникати дискримінаційних практик і забезпечувати педагогічну підтримку кожної дитини (Софій, 2020).

Особливу роль толерантність педагога відіграє у формуванні інклюзивної культури закладу освіти. Педагог, який демонструє толерантну професійну позицію, виступає морально-етичним зразком для учнів, сприяє вихованню в них поваги до різноманітності, відповідальності та соціальної

солідарності (Кремень, 2017; UNESCO, 2017). Це є важливим чинником профілактики булінгу, соціальної ізоляції та вторинної травматизації дітей з ООП.

Наукові дослідження свідчать, що рівень сформованості толерантності майбутніх педагогів значною мірою залежить від змісту та організації їх професійної підготовки у закладах вищої освіти. Ефективними умовами її формування є інтеграція інклюзивної проблематики в освітні програми, використання тренінгових технологій, методів рефлексії, аналізу педагогічних кейсів, а також організація педагогічної практики в інклюзивному освітньому середовищі (Софій, 2020; Kolupaieva, 2019).

Таким чином, толерантність є ключовою складовою готовності педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, що забезпечує гуманістичну спрямованість його професійної діяльності, ефективність інклюзивного освітнього процесу та реалізацію принципів рівності й соціальної справедливості в освіті. Її цілеспрямоване формування в системі професійної підготовки майбутніх педагогів є необхідною умовою успішного розвитку інклюзивної освіти.

Критерії, показники та рівні сформованості толерантності педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

З метою експериментальної перевірки рівня сформованості толерантності педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами толерантність доцільно розглядати як багатокomпонентне особистісно-професійне утворення, що інтегрує когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінково-діяльнісний компоненти. Відповідно до цього визначено критерії, показники та рівні її сформованості.

1. Когнітивний критерій.

Сутність критерію. Відображає рівень обізнаності педагога з проблематики інклюзивної освіти, особливостей розвитку дітей з ООП, а також розуміння значення толерантності у професійній діяльності.

Показники:

- знання сутності та принципів інклюзивної освіти;
- обізнаність щодо категорій особливих освітніх потреб і їх психолого-педагогічних характеристик;
- розуміння правових засад освіти дітей з ООП;
- усвідомлення ролі толерантності в професійній діяльності педагога.

2. Емоційно-ціннісний критерій.

Сутність. Характеризує ставлення педагога до дітей з ООП, рівень емпатії, прийняття та гуманістичної спрямованості особистості.

Показники критерію:

- позитивне емоційне ставлення до дітей з ООП;
- прийняття індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини;
- сформованість емпатії, співпереживання, педагогічної підтримки;
- орієнтація на гуманістичні та інклюзивні цінності;
- відсутність дискримінаційних і стереотипних установок.

4. Поведінково-діяльнісний критерій.

Сутність критерію: виявляється у здатності педагога реалізовувати толерантну поведінку в реальних педагогічних ситуаціях та застосовувати інклюзивні методи навчання й виховання.

Показники:

- використання індивідуалізованих і диференційованих педагогічних підходів;
- уміння створювати психологічно безпечне освітнє середовище;
- коректна комунікація з дітьми з ООП та їх батьками;
- запобігання проявам булінгу, дискримінації, соціальної ізоляції;
- готовність до міждисциплінарної взаємодії (психолог, асистент учителя, соціальний педагог).

Рівні сформованості толерантності педагога: суть та характерні ознаки.

Низький рівень – визначається фрагментарними знаннями про інклюзивну освіту, наявністю стереотипних уявлень щодо дітей з ООП, емоційною напруженістю у взаємодії, труднощами в організації толерантної педагогічної поведінки.

Середній рівень – виявляється у достатньому рівні теоретичних знань, переважно позитивному ставленні до дітей з ООП, ситуативній емпатії та частковій готовності до застосування інклюзивних педагогічних практик.

Достатній рівень – характеризується системними знаннями, стійкою гуманістичною позицією, сформованою емпатією, здатністю до толерантної поведінки та використання адаптованих методів навчання в більшості педагогічних ситуацій.

Високий рівень відзначається глибокими знаннями, стійкими ціннісними орієнтаціями, високим рівнем емпатії, професійною рефлексією та системним застосуванням інклюзивних і толерантних практик у педагогічній діяльності.

Педагогічний експеримент у цьому дослідженні був спрямований на перевірку ефективності визначених педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Експеримент проводився на базі університету та включав низку організаційних, діагностичних, формувальних і контрольних заходів. Основною метою було визначення наскільки реалізація запропонованого комплексу педагогічних умов впливає на рівень сформованості інклюзивної готовності студентів.

1. Мета і завдання експерименту.

Метою експерименту була перевірка ефективності визначених педагогічних умов, що сприяють формуванню готовності майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Завдання експерименту:

- 1) визначити вихідний рівень готовності студентів до інклюзивної діяльності;
- 2) реалізувати в експериментальній групі комплекс запропонованих педагогічних умов формування готовності до роботи в інклюзії;
- 3) порівняти динаміку результатів формування готовності між експериментальною та контрольною групами;
- 4) оцінити ефективність педагогічних умов за результатами повторної діагностики (після завершення експерименту).

Було зроблено припущення, якщо у процесі підготовки майбутніх педагогів цілеспрямовано створити й реалізувати педагогічні умови, які передбачали інтерактивне навчання, використання практико орієнтованих форм роботи, супервізію, співпрацю з інклюзивними закладами освіти, розвиток рефлексивної культури студентів, то рівень їхньої готовності до роботи з дітьми з ООП істотно підвищиться.

2. Організація та етапи експерименту.

Експеримент включав три основні етапи: констатувальний, формувальний і контрольний. Усього в експерименті брало участь 24 студенти 3–4 курсів педагогічних спеціальностей.

Констатувальний етап, метою якого було визначення вихідного рівня готовності студентів до інклюзивної діяльності, передбачав такі види дослідницької роботи:

- ✓ діагностику мотиваційно-ціннісного компонента (за методикою О. Мікулінської);
- ✓ оцінку когнітивного рівня (тести зі змістових модулів «Інклюзивна освіта», «Спеціальна педагогіка», «Корекційна педагогіка»);
- ✓ оцінку діяльнісних умінь (педагогічні кейси, ситуаційні завдання, аналіз фрагментів уроків);

✓ експрес-аналіз рефлексивних умінь (за методикою «Професійна рефлексія» Л. Карпової).

Результати констатувального етапу засвідчили:

✓ низький рівень сформованості практичних умінь ($\approx 40\text{--}45\%$ студентів);

✓ недостатність знань щодо особливостей навчання дітей з різними нозологіями;

✓ недостатню психологічну готовність до роботи з дітьми з ООП;

✓ низький рівень володіння методами адаптації навчальних матеріалів;

✓ обмежену обізнаність роботи у команді супроводу.

Це підтвердило необхідність реалізації формувального етапу.

3. Педагогічні умови, запропоновані для перевірки ефективності в експериментальній групі (формувальний етап).

У формувальній частині було впроваджено **комплекс педагогічних умов**, які, згідно з теоретичною моделлю, спрямовувалися на формування інклюзивної готовності.

1) *Інтеграція змісту інклюзивної освіти в навчальні дисципліни:*

- оновлення навчальних курсів;
- тематичні модулі з адаптації та модифікації освітнього процесу;
- робота з нормативно-правовими документами, які регламентують запровадження інклюзивної освіти.

2) *Використання інтерактивних форм і методів навчання:*

- кейс-метод;
- тренінги з толерантності, комунікації, роботи з поведінковими труднощами;
- моделювання уроків із включенням дітей з ООП;
- рольові педагогічні ігри.

3) *Практико-орієнтована підготовка:*

- практики та стажування в інклюзивних закладах освіти;
- участь у роботі ІРЦ;
- створення індивідуальних освітніх траєкторій для умовних/реальних дітей.

4) *Розвиток рефлексивної культури студентів:*

- ведення рефлексивних щоденників;
- аналіз відеофрагментів уроків (video reflection).

5) *Супервізія та наставництво (під час проходження педагогічної практики)*

- методичний супровід педагогом-наставником (викладач – методист або учитель – методист) практику студента;
- обговорення складних ситуацій під час практики;
- індивідуальний зворотний зв'язок.

6) *Командна взаємодія, яка передбачала:*

- формування мультидисциплінарних команд (з участю студентів): викладач – практикант – психолог – асистент вчителя;
- сумісне розроблення ІПР;
- обговорення успішних і проблемних випадків.

Підведення підсумків та узагальнення результатів формувального та контрольного етапів.

Після завершення формувального етапу в експериментальній і контрольній групах було проведено повторну діагностику, яка засвідчила наступне.

1. *Динаміка змін у когнітивному компоненті:*

підвищився рівень знань студентів про нозології, особливості навчання та адаптації – у експериментальній групі зросли з 40 % до 78 %; у контрольній групі показники майже не змінилися - від 41 % до 49 %.

2. *Динаміка змін у сформованості практичних умінь* виявилась у

таких уміннях і навичках:

- студенти експериментальної групи значно покращили вміння у складанні ІПР; адаптації змісту навчального матеріалу на уроці; спілкуванні з дітьми з ООП (під час практики); розв'язанні педагогічних ситуацій;

- рівень сформованості діяльнісного компонента підвищився в середньому на 25–35 % в контрольній групі – на 10 – 15%.

3. *Динаміка мотиваційно-ціннісного компонента* засвідчила :

- зростання професійної мотивації до роботи в інклюзивному класі;
- підвищення толерантності, позитивного ставлення до різноманітності;

- зменшення страхів і психологічних бар'єрів.

4. *У розвитку рефлексивної культури* відбулись наступні зміни.

У 61 % студентів експериментальної групи спостерігалось суттєве підвищення:

- самоаналізу власних дій;
- здатності до самокорекції;
- адекватності самооцінки педагогічних рішень.

У контрольній групі зміни були незначними.

5. *Порівняльний аналіз результатів експерименту.* Порівняння показників у контрольній та експериментальній групах продемонструвало наступне:

- в експериментальній групі рівень готовності майбутніх педагогів до інклюзивної діяльності зріс у 1,7–2,3 рази;

- у контрольній групі зростання відбулося лише у межах 7–15 %, переважно за рахунок природної динаміки навчання.

Це свідчить про статистично значущу ефективність педагогічних умов, що впроваджувалися.

6. *Узагальнення результатів експерименту* засвідчило, що:

комплекс педагогічних умов істотно впливає на формування професійної готовності.

Найбільш результативними виявилися проходження педагогічної практики, супервізії та використання інтерактивних методів.

Високий ефект дало модельоване та реальне практичне навчання.

Рефлексивна діяльність значно підвищила відповідальність і педагогічну самосвідомість студентів.

Командна взаємодія сприяла формуванню навичок роботи у мультидисциплінарному середовищі.

Отже, посилення практичної спрямованості підготовки майбутніх педагогів, створення можливості для студентів творчого використання одержаних теоретичних знань на практиці в умовах освітнього інклюзивного навчання суттєво підвищують рівень готовності до роботи з дітьми з ООП.

2.4. Міжнародний досвід формування готовності педагога до роботи в інклюзивному середовищі

Міжнародний досвід у сфері підготовки педагогів до роботи в інклюзивному середовищі є важливим джерелом розвитку національних освітніх систем. Більшість країн світу пройшли тривалий шлях реформування інклюзивної освіти, що супроводжувався модернізацією структури професійної підготовки педагогів, впровадженням інноваційних навчальних програм, створенням мультидисциплінарних команд підтримки та розробленням сучасних підходів до адаптації навчання. Міжнародна співпраця дозволяє країнам обмінюватися досвідом, оптимізувати професійну підготовку педагогів та формувати інклюзивні компетентності відповідно до глобальних освітніх стандартів.

Нормативно-правові засади міжнародної інклюзивної політики. Першою важливою передумовою для формування інклюзивних компетентностей

педагогів є міжнародні документи, які визначають стандарти та вимоги до освіти:

- Саламанська декларація (UNESCO, 1994) – задекларувала необхідність навчання дітей з порушеннями розвитку у звичайних школах;
- Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (CRPD, 2006) – визначила право кожної дитини на інклюзивну освіту;
- Глобальний моніторинговий звіт UNESCO «Освіта для всіх» (2015) – наголошує на підготовці вчителів як ключовій умові інклюзії;
- Керівництво з інклюзивної та справедливої освіти (UNESCO, 2017);
- Документи Європейської агенції з особливих потреб та інклюзивної освіти (EASNIE) – містять модель інклюзивної компетентності вчителя (Teacher Professional Profile for Inclusion).

Ці документи формують основу міжнародних стандартів для підготовки вчителів та визначають ключові компетентності, необхідні для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Європейський досвід підготовки педагогів до інклюзії є надзвичайно цікавим і різноплановим. Європейські країни є лідерами у впровадженні інклюзивної освіти, а їхні моделі професійної підготовки педагогів вирізняються системністю та інтегрованістю.

Особливий інтерес викликає практика організації інклюзії в Скандинавських країнах, типовим представником яких є Фінляндія. Найбільш характерні риси інклюзивної освіти в цій країні полягають у такому:

- інклюзія – базовий принцип освіти;
- підготовка педагогів включає 5-річні магістерські програми із ґрунтовною практикою;
- великий акцент робиться на міждисциплінарній взаємодії та психологічній готовності педагога;

- функціонують шкільні команди підтримки: до яких залучені спеціальні педагоги, психологи та соціальні педагоги.

До групи Скандинавських країн входять також Данія та Норвегія, для яких в інклюзії типовими є:

- багаторівнева система підтримки учнів (Model of Three Tiers Support);

- всі педагоги проходять обов'язкові курси з інклюзивного навчання та поведінкових інтервенцій;

- в університетах діють центри інклюзивної педагогіки.

У Великій Британії діє модель The Inclusion Development Program (IDP). В підготовці педагогів особливу увагу звертають на навчання роботі з дітьми з аутизмом, специфічними труднощами навчання та поведінковими порушеннями. Широко застосовуються менторські програми для молодих учителів.

Польща приділяє розвитку інклюзії в освіті значну увагу.

- Підготовка педагогів зорієнтована на співпрацю з асистентом учителя й психологом.

- Університети активно використовують моделі педагогічних практик у школах, де студенти залучаються до інклюзивних команд.

Канадський та американський досвід також має свої особливості. Канада й США є країнами, де інклюзивна освіта має довгу історію та підтримується розвиненим законодавством і системою спеціальної освіти.

Зокрема, інклюзивна освіта Канади характеризується такими особливостями:

- Модель «школи для всіх» (School for All).

- Педагоги проходять спеціальні курси з UDL (Universal Design for Learning).

- В університетах широко застосовують «симуляційні практики» та VR-тренінги.

Система інклюзії в США характеризується такими особливостями.

- Система Response to Intervention (RTI) забезпечує багаторівневу підтримку учнів.
- Вчителі працюють у тандемі з фахівцями підтримки й використовують індивідуальні програми навчання (IEP).
- Професійна підготовка передбачає ґрунтовні й довготривалі практики в інклюзивних класах.

Австралійська модель інклюзії базується на принципах різноманітності, рівності та універсального дизайну навчання. Основні особливості:

- інклюзивні компетентності інтегруються в усі програми підготовки;
- велика увага приділяється педагогічній діагностиці та адаптації курикулуму;
- діють національні інклюзивні центри підтримки вчителів.

Міжнародні програми співпраці, в яких бере участь Україна різноманітні.

Україна активно залучена до міжнародних освітніх ініціатив, що сприяють розвитку інклюзивної компетентності педагогів та їх готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.

Програми Erasmus+ передбачають:

- модернізацію програм педагогічної освіти;
- створення спільних курсів з університетами ЄС;
- обмін студентами та викладачами;
- участь у тренінгах з інклюзивної педагогіки.

Проекти UNICEF в Україні представлені такими програмами:

- Курси та онлайн-платформи з інклюзивної освіти;
- Підтримка інклюзивно-ресурсних центрів;
- Навчання вчителів роботі з дітьми з ООП.

Програми ПРООН та USAID мають на меті:

- Підготовку вчителів до роботи з дітьми з порушеннями розвитку;
- Психологічну підтримку педагогів;

- Впровадження UDL-технологій.

5.4. Співпраця з Європейською агенцією з особливих потреб включає:

- Адаптацію моделі «Профіль інклюзивного вчителя»;
- Участь у міжнародних дослідженнях;
- Розробку рекомендацій для України.

На основі аналізу міжнародного досвіду можна виокремити найбільш ефективні зарубіжні освітні практики, які можуть бути корисними для підготовки українських педагогів, це – практико-орієнтована модель навчання; мультидисциплінарний підхід, використання технологій UDL та RTI; інтерактивні методи підготовки; система професійного розвитку протягом життя.

Практико-орієнтована модель підготовки побудована на великій кількості практик у школах; співпраці з фахівцями психолого-педагогічного супроводу; супервізії та наставництва.

Мультидисциплінарний підхід передбачає: участь педагогів, психологів, соціальних педагогів, логопедів, терапевтів у команді підтримки.

Технологій UDL та RTI включають використання універсального дизайну навчання та багаторівневу підтримку учня.

Інтерактивні методи підготовки представлені тренінгами, симуляціями, VR-технологіями; роботою з кейсами реальних ситуацій.

Система професійного розвитку протягом життя передбачає обов'язкове підвищення кваліфікації; створення професійних спільнот.

Таким чином, можна зробити висновок, що міжнародний досвід має певний інтерес і практичне значення для України у таких напрямках:

- модернізація навчальних програм педагогічних університетів;
- розроблення Національного профілю інклюзивного педагога;
- підвищення кваліфікації вчителів через міжнародні гранти;
- формування нових підходів до дистанційної підготовки;

- впровадження у ЗВО нових методик (UDL, RTI, PBS – Positive Behavioral Support);
- зміцнення мережі інклюзивно-ресурсних центрів тощо.

Висновки до 2 розділу

Діяльність педагогічного університету з підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного закладу освіти є складним і багатограним процесом, що охоплює організаційний, навчально-методичний, практичний та партнерський аспекти. Університети створюють необхідні умови для формування інклюзивної компетентності студентів, але цей процес потребує системного вдосконалення, зокрема:

- збільшення частки практик в інклюзивних середовищах;
- упровадження сучасних освітніх технологій;
- посилення міждисциплінарної взаємодії;
- забезпечення професійного розвитку викладачів;
- розширення ресурсної бази університетів.

Таким чином, педагогічний університет виступає ключовою ланкою у формуванні готовності майбутнього педагога до професійної діяльності в умовах інклюзії.

Міжнародна співпраця відіграє важливу роль у розвитку інклюзивної освіти в Україні та формуванні професійної готовності педагогів. Кращі світові практики свідчать, що ефективна підготовка вчителя до роботи в інклюзивному середовищі передбачає:

- інтеграцію інклюзивних компетентностей у всі етапи навчання;
- розвиток практикоорієнтованої моделі підготовки;
- широке застосування технологій UDL та мультимедійних симуляцій;
- партнерський підхід і міждисциплінарність;

- постійну міжнародну взаємодію вчителів, науковців і студентів.

Отже, міжнародний досвід є потужним ресурсом і складовою частиною модернізації української педагогічної освіти та формування готовності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

В роботі кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти ДДПУ імені І. Франка міжнародна співпраця з університетами-партнерами з Польщі, Румунії, Данії та Бельгії набули стабільності та охоплюють різні види навчальної діяльності, що є суттєвим внеском у професійну підготовку майбутніх педагогів для формування їх готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Проведена експериментальна робота підтвердила припущення, що цілеспрямоване створення та реалізація педагогічних умов, що поєднують інтерактивні, практико-орієнтовані та рефлексивні методи навчання, істотно підвищує рівень готовності майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Реалізований підхід може бути рекомендований для впровадження в педагогічних університетах з метою удосконалення підготовки вчителів до інклюзивної діяльності.

ВИСНОВКИ

У результаті теоретичного аналізу наукових джерел, нормативно-правової бази та міжнародного досвіду було з'ясовано, що підготовка майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є ключовою передумовою успішного функціонування інклюзивного освітнього середовища. Вона становить багатокomпонентний, міждисциплінарний і динамічний процес, що поєднує психолого-педагогічні, спеціальні, соціальні та правові аспекти.

Аналіз наукових підходів показав, що готовність педагога розглядається як інтегральне утворення, яке включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти. Вона визначається як здатність учителя забезпечувати якісний освітній процес для всіх дітей незалежно від їхніх можливостей. Поняття «інклюзивне середовище», «особливі освітні потреби», «інклюзивна компетентність» мають системний характер і відображають сучасні вимоги до професійної діяльності педагога.

Стан дослідження проблеми у вітчизняній і зарубіжній науці свідчить про значний інтерес науковців до питань інклюзивної освіти. Здійснюється широке коло досліджень, спрямованих на вироблення концептуальних, методологічних підходів до організації інклюзивного навчання та професійної підготовки педагогів здатних розв'язувати завдання з організації інклюзивного навчання в ЗЗСО.

Доведено, що проблема готовності педагогів до інклюзії є актуальною у світовому науковому дискурсі. В українській науці її розробляють А. Колупаєва, О. Таранченко, Н. Софій, Т. Сак, С. Литовченко, І. Малишевська та інші, які наголошують на потребі модернізації змісту педагогічної освіти, посиленні практичної підготовки та розвитку інклюзивних компетентностей. Зарубіжний досвід підтверджує, що основою ефективної підготовки є

практико-орієнтованість, міждисциплінарність, підтримка наставників та застосування інноваційних технологій.

Роль університетів у формуванні інклюзивної компетентності педагогів в останні роки значно посилилася. Заклади вищої освіти (у першу чергу педагогічні університети) спрямовують свої зусилля і дослідницьку увагу на розробку Освітньо-професійних програм, які передбачають підготовку педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного середовища.

У процесі підготовки майбутніх педагогів університетська освіта забезпечує формування теоретичного, практичного та ціннісного підґрунтя для роботи з дітьми з ООП. Педагогічні університети впроваджують спеціальні дисципліни, тренінгові програми, співпрацюють із інклюзивно-ресурсними центрами та закладами освіти, обладнують лабораторії інклюзивної освіти. Разом із тим виявлено проблеми: недостатня кількість практичних занять, потреба в розширенні партнерств та удосконаленні матеріально-технічної бази.

Зміст, форми та методи підготовки майбутнього педагога є надзвичайно різноманітними та інноваційними. Вони спрямовані на реалізацію завдань глибокої індивідуалізації навчання для осіб з особливими освітніми потребами.

З'ясовано, що зміст підготовки включає психолого-педагогічні та спеціальні знання, формування навичок адаптації й модифікації навчального процесу, розвиток емпатії та педагогічної рефлексії. Ефективними формами навчання є лекції, семінари, тренінги, практики, майстер-класи, моделювання педагогічних ситуацій, супервізії. Найрезультативніші методи – кейс-метод, рольові ігри, проєкти, тренінги, фасилітаційні методики, робота в мультидисциплінарних командах.

Міжнародний досвід країн Європейського Союзу та інших високорозвинених країн світу засвідчив, що формування готовності педагога до інклюзивної діяльності базується на універсальному дизайні навчання

(UDL), моделі багаторівневої підтримки (RTI), мультидисциплінарності, тісній співпраці університетів зі школами та застосуванні симуляційних технологій. Міжнародні програми (Erasmus+, UNICEF, USAID) сприяють оновленню змісту педагогічної підготовки в Україні.

Таким чином, результати теоретичного аналізу свідчать, що формування готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є багаторівневим і комплексним процесом, який вимагає системної модернізації педагогічної освіти, впровадження інноваційних технологій, орієнтації на міжнародні стандарти та посилення практико-орієнтованої складової.

Готовність педагога до інклюзивної діяльності – це не лише опанування знань і методів, а передусім сформована позиція прийняття, емпатії, професійної відповідальності та здатності здійснювати педагогічну взаємодію з урахуванням індивідуальних можливостей дитини

Розроблені теоретичні засади й узагальнення міжнародного досвіду дають підстави для висновку, що їх творче використання у процесі формування готовності педагогів до роботи в умовах інклюзії забезпечить підвищення якості професійної компетентності фахівців інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Барбінова Алла. Структура готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії. Український педагогічний журнал. 2021. № 1. С. 58 – 64.
2. Бондар В. І. Спеціальна педагогіка: навч. посіб. Київ: Ліра-К, 2020.
3. Борисов В. В., Вдовенко І. С., Гончаренко О. М. Аналіз рівня готовності майбутніх педагогів до організації і забезпечення інклюзивного навчання як інновації сучасної професійної освіти. 2020. С. 12 – 18. DOI:10.5281/zenodo.3905519
4. Бочелюк В., Панов М. Дослідження психологічної готовності фахівців спеціальної та інклюзивної освіти до роботи з аутичними дітьми. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2022. Випуск 13. С. 32–41.
5. Бойчук Ю.Б. Інклюзивна компетентність педагога. Джерело педагогічних інновацій. Інклюзивна освіта. Випуск № 5. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2013. С. 18–23.
6. Гудзь Катерина. Готовність педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти ЗНЗ. Педагогічний часопис Волині. №1(8). 2018. С.128 – 133.
7. Данілавічюте Е. Інклюзивна освіта: європейський досвід. Вільнюс: University of Vilnius Press, 2016.
8. Демченко І.І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.03 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2016. 716 с.
9. Державний стандарт базової середньої освіти. МОН України, 2020.
10. Державний стандарт початкової освіти. МОН України, 2018.
11. Джаман Т. В. Компоненти, критерії, показники та рівні готовності вчителів початкової школи до професійної діяльності в умовах

інклюзивного навчання. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки». Випуск № 4. 2020. С. 164 – 170.

12. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII.

13. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX.

14. Зобенько Н. До питання професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2022. Випуск 1 (50). С.98 – 102.

15. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (CRPD). Нью-Йорк: ООН, 2006.

16. Кочерга Є., Мотуз Т., Ватковська М. Дослідження готовності вчителів до роботи в інклюзивній освіті та шляхи формування їх інклюзивної компетентності. Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. 2022. Педагогічні науки. Випуск 15. С. 23 – 32.

17. Кульбіда С. Педагогічні умови формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів. Вінниця: ВДПУ, 2020.

18. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: теорія і практика. Київ: Літера ЛТД, 2019. 352 с.

19. Колупаєва А., Таранченко О. Інклюзивна освіта: навч.-метод. посіб. Київ: СПД Коваленко, 2011.

20. Лист МОН № 1/17666-25 від 26.08.2025 «Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році». URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/dlya-fakhivtsiv/metodichni-rekomendatsii-2/list-mon-26082025-117666-25-rekomendaciyi.pdf>

21. Литовченко С. Теоретико-методичні засади інклюзивної освіти. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2016.
22. Малишевська І. Професійна готовність педагогів до роботи в інклюзії. Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 2018.
23. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text>
24. Освітній процес в інклюзивному середовищі: методичні рекомендації. Київ : МОН України, 2021. 52 с.
25. Педорич А. До питання готовності педагогів до інклюзивної освіти. Освітологія. № 7. 2018. С. 101 – 107.
26. Полетай Олена. Формування у майбутніх педагогів професійного навчання готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Вісник. Серія: Педагогічні науки. 2024. № 29-30 (185-186). С. 135 – 139.
27. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
28. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 07.06.2024 р. № 527-р URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/uploads/public/666/708/6b4/6667086b45e39610646063.pdf>
29. Романенко О. Теорія і практика інклюзивної освіти: монографія. Київ: ЦУЛ, 2021.
30. Ротко О. Дослідження сформованості особистісної готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору. III Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція з міжнародною участю «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» (23–24 квітня 2023 р.). С.250-253.

31. Сак Т. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП у закладах освіти. Київ: Ліра-К, 2019.
32. Семаго М., Семаго Н. Психологічний супровід дітей з ООП. Київ: Ліра-К, 2018.
33. Синьов В. М. Дефектологія: історія, теорія, методика. Київ: Слово, 2015.
34. Софій Н. Інклюзивне навчання: сутність і зміст. Київ: Аспект-Поліграф, 2011.
35. Співпраця вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі : методичні рекомендації. Чернігів, 2023. 66 с. URL: <https://pulyny.school.org.ua/spilna-robota-vchitelya-ta-asistenta-vchitelya-15-16-13-02-04-2020/>
36. Співпраця педагогів з батьками і асистентом дитини з особливими освітніми потребами. Форми організації та очікувані результати : навч.-методичний посібник / укладач Т. О. Бражнікова. Кропивницький: КЗ «КОППО імені Василя Сухомлинського», 2024. 30 с.
37. Софій Н. З. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми, перспективі. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2020. 192 с.
38. Словник-довідник з інклюзивної освіти / укладачі Тетяна Логвиненко, Мар'яна Гринців. Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2024. 90 с.
39. Таранченко О. Інклюзивне навчання: практичні аспекти. Київ: Педагогічна думка, 2017.
40. Фунтікова О. О. Педагогічні умови підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти. Академічні візії. Випуск 35. 2024. С. 1 – 12.
41. Цапко Алла, Товстоган Володимир, Глущенко Ірина. Визначення змісту та структури готовності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі. Молодь і ринок. 2022. №6 (204). С. 66 – 71.

42. Цуркан Т. Г., Баланюк Н. С. Формування готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 70'2019. С. 264 – 269.
43. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Видання 2-ге, доповнене. Львів: «Новий світ – 2000», 2020. 264 с. URL: <https://ns2000.com.ua/wp-content/uploads/2019/10/Osnovy-inkliuzyvnoipedahohyky.pdf>
44. Шевченко Н. Психолого-педагогічні засади роботи з дітьми з порушеннями розвитку. Київ : КНТ, 2018. 188 с.
45. Шульженко Л. Підготовка майбутнього вчителя до роботи з дітьми з ООП. Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 2019.
46. Яковлева О. Формування інклюзивної компетентності педагогів: монографія. Харків: ХНПУ, 2021.
47. Booth T., Ainscow M. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: CSIE, 2016.
48. Mitchell D. What Really Works in Special and Inclusive Education. London: Routledge, 2014.
49. Norwich B. Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education. London: Routledge, 2014.
50. Salend S. Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices. Boston: Pearson, 2017.
51. UNESCO. A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. Paris: UNESCO, 2017. 68 p.
52. UNICEF. Inclusive Education Guidelines. New York: UNICEF, 2014.
53. United Nations Children's Fund. Inclusive Education: Teaching Every Child. New York: UNICEF, 2017.
54. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Inclusive Education in Europe: Key Messages. Odense, Denmark, 2018.

55. Friend M., Bursuck W. Including Students with Special Needs: A Practical Guide. Boston: Pearson, 2019.
56. Forlin C. Future Directions for Inclusive Teacher Education. London: Routledge, 2019.
57. Kauffman J. Handbook of Special and Inclusive Education. London: Routledge, 2022.
58. Kolupaieva A. Inclusive Education in Ukraine: challenges and perspectives. Kyiv: NAPN of Ukraine, 2019. 120 p.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Анкета для діагностики готовності студентів до роботи з дітьми з ООП

Мета: визначити рівень мотиваційної, когнітивної та діяльнісної готовності майбутніх педагогів до інклюзивної діяльності.

Інструкція: оберіть один варіант відповіді.

I. Мотиваційно-ціннісний компонент

1. Чи вважаєте ви інклюзивну освіту необхідною?

☐ так ☐ частково ☐ ні

2. Наскільки ви готові працювати з дітьми з ООП?

☐ повністю ☐ частково ☐ не готовий

3. Які почуття викликає думка про роботу в інклюзивному класі?

☐ впевненість ☐ невпевненість ☐ страх

4. Чи вважаєте ви, що робота з дітьми з ООП потребує додаткової підготовки?

☐ так ☐ частково ☐ ні

II. Когнітивний компонент

5. Чи знайомі ви з нозологіями, які відносяться до ООП?

☐ добре ☐ частково ☐ мало

6. Чи знаєте ви нормативні документи щодо інклюзивної освіти?

☐ так ☐ частково ☐ ні

7. Чи вмієте ви складати ІПР?

☐ так ☐ частково ☐ ні

III. Діяльнісний компонент

8. Чи маєте досвід роботи з дітьми з ООП?

☐ так ☐ практику ☐ ні

9. Чи здатні ви адаптувати навчальний матеріал для різних учнів?

☐ так ☐ частково ☐ ні

10. Чи можете працювати у команді з асистентом учителя та психологом?

☐ так ☐ частково ☐ ні

ДОДАТОК Б**Індивідуальна карта готовності майбутнього педагога до
інклюзивної діяльності**

Прізвище, ім'я студента: _____

Спеціальність: _____

Курс: _____

1. Мотиваційний блок

- Прагнення працювати в інклюзивному середовищі
- Готовність до професійних викликів
- Рівень толерантності

Оцінка (за 3-бальною шкалою): ____

2. Когнітивний блок

- Знання про ООП
- Знання методик адаптації та модифікації
- Знання законодавства

Оцінка: ____

3. Діяльнісний блок

- Уміння адаптувати урок
- Уміння розробляти ІПР
- Уміння використовувати активні методи

Оцінка: ____

4. Рефлексивний блок

- Здатність до самоаналізу
- Усвідомлення власних можливостей
- Готовність до саморозвитку

Оцінка: ____

Загальний рівень:

☐ низький ☐ середній ☐ достатній ☐ високий

ДОДАТОК В**Кейс для перевірки діяльнісної готовності****Ситуація:**

У класі навчається дитина з аутизмом. На уроці вона часто відволікається, не реагує на звернення, інколи проявляє занепокоєння.

Завдання студента:

1. Скласти коротку стратегію реагування на поведінку учня.
2. Запропонувати адаптації:
 - змісту завдання;
 - організації простору;
 - комунікації.
3. Обґрунтувати вибір методів (позитивне підкріплення, таймер, візуальний розклад тощо).

Додаток Г

Таблиця рівнів сформованості готовності майбутніх педагогів

Компонент	Низький	Середній	Достатній	Високий
Мотиваційний	відсутня мотивація	ситуативна	стабільна	висока внутрішня мотивація
Когнітивний	знань немає	фрагментарні знання	достатні знання	системні знання
Діяльнісний	не володіє навичками	володіє частково	виконує в більшості ситуацій	демонструє впевнено
Рефлексивний	відсутня рефлексія	часткова	здатність до аналізу	повноцінна рефлексія

Додаток Д

**Приклад фрагмента
Індивідуальної програми розвитку (ІПР)**

Загальні дані:

ПІБ учня: _____

Нозологія: _____

Рекомендації ІРЦ: _____

Цілі ІПР (навчальні, соціальні, поведінкові)

1. Навчальна мета: розвиток навичок читання
2. Соціальна мета: розвиток комунікативності
3. Поведінкова мета: формування саморегуляції

Методи та стратегії:

- диференційовані завдання;
- використання візуальної підтримки;
- чітка структуризація уроку;
- чергування видів діяльності;
- позитивне підкріплення.

Оцінювання результатів:

- щотижневі спостереження;
- фіксація прогресу;
- корекція ІПР через 3 місяці.